



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL“

Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen: Sprachliche
Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“

Abschlussarbeit

MEHR SPRACHE - MEHR BILDUNG?

BERUFSSCHULUNTERRICHT IM KONTEXT VON MEHR-
SPRACHIGKEIT

Mag. Jutta Majcen, BEd.

Klagenfurt, 2016

Anschrift der Verfasserin

Mag. Jutta Majcen, BEd.

Berufsschule für Bürokaufleute

Meiselstraße 19

1150 Wien

Mobil: 0699-11588698

Mail: jutta.majcen@schule.at

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	5
1.1	Ausgangslage und Zielsetzung	6
1.2	Forschungsfrage und methodische Vorgangsweise	7
2	SPRACHE UND BILDUNG	9
2.1	Sprache und Identität	9
2.2	Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache	13
2.3	Sprache und berufliche Bildung	14
3	MEHR SPRACHE – MEHR BILDUNG?	18
3.1	Berufsschule im Kontext von Mehrsprachigkeit	18
3.1.1	Rahmenbedingungen an der BSBK	19
3.2	“Aus der Praxis – für die Praxis” – Unterrichtsarbeit in der Berufsschule	22
3.2.1	Herausforderungen im beruflichen Fachunterricht	23
3.2.2	Rettungsanker sprachsensibler (Fach-)Unterricht?	24
3.2.3	“The Book Kids” – Eine interkulturelle Lesepatenschaft	37
4	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	41
5	LITERATUR.....	43

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Themenbereichen Sprache – Bildung – Mehrsprachigkeit in der Berufsschule. Ausgehend von der Frage wie Sprache die Identität prägt, werden anschließend die Definitionen Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache genauer erklärt. Sprache ist für alle Bereiche gesellschaftlichen Zusammenlebens wichtig – denn sie ermöglicht die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und ist die Eintrittskarte für Bildung. Wie sich Mehrsprachigkeit und Sprachprobleme auf die berufliche Bildung im Kontext der Organisation Berufsschule auswirken, welche sprachlichen Hürden im Fachunterricht auftreten können und wie ein sprachsensibler Unterricht in der Berufsschule etabliert werden kann werden ebenso thematisiert, wie praxisnahe Unterrichtsbeispiele, die die Arbeit abrunden.

1 EINLEITUNG

Die postmoderne Gesellschaft kann getrost als Gesellschaft der Umbrüche bezeichnet werden. Sie zeichnet sich durch die nahezu unbegrenzten Wahlmöglichkeiten, sowohl auf beruflicher, als auch auf der privaten Ebene, aus. Immer mehr Menschen müssen im Lauf ihres Lebens die unterschiedlichen Berufslaufbahnen einschlagen; sie ziehen in andere Städte und Länder und sind dort mit massiven neuen Herausforderungen konfrontiert. Eine davon ist die Beschäftigung mit anderen Sprachen, wodurch die Sprache und die damit verbundenen Kenntnisse und Kompetenzen - auch für den gesellschaftlichen Erfolg - immer mehr an Bedeutung gewinnen. Parallel zu den beruflichen Veränderungen sind auch weltweite gesellschaftspolitische Veränderungen zu spüren, deren Probleme auch vor der westeuropäischen, gut situierten Welt nicht stoppen. Die anhaltenden Flüchtlingsströme aus dem Nahen Osten, aber auch aus dem afrikanischen Raum stellen eine massive Herausforderung für Europa dar. Wie gehen wir mit Fremden um und welche Rolle spielt dabei der Spracherwerb, sehen wir fremde Sprachen als Bedrohung oder Bereicherung? Diese globalen Krisen spiegeln sich im Kleinen auch in der (Berufs-)Schule wider und schaffen in den Klassenzimmern eine neue, zunehmend schwierigere Heterogenität, die nicht nur mit individuellen Schicksalsschlägen zu tun hat, sondern sich auch in den interkulturellen und sprachlichen Differenzen zeigt.

Auf Sprache treffen wir tagtäglich – in den unterschiedlichsten Ausprägungen. Sprache hat verschiedene Funktionalitäten: Sie ist ein sozialer Integrationsfaktor, sie ist oftmals notwendig um sich im gesellschaftlichen Umfeld auch positionieren zu können, Sprache ist Teil der Kommunikation. Sprache ist das bildende Organ der Gedanken, mit Hilfe von Sprache werden Sachfachkonzepte an die Lernenden herangebracht, Sprache wird benötigt, um Beobachtungen an und Beschreibungen von Sachverhalten durchführen zu können, Sprache ermöglicht den Gedankenaustausch zwischen den Lernenden und die Diskussion über kontroverse Erkenntnisse. Spracharbeit in den Fachgegenständen der Berufsschule für Bürokaufleute - wie bei-

spielsweise in Buchführung, Kaufmännischem Rechnen, Wirtschaftskunde oder Büroorganisation - wird zwingend notwendig, damit unsere SchülerInnen auch aktiv mit den Schulbüchern arbeiten können; Sprache kann als didaktische Ressource gesehen werden, denn durch sie werden Fachausdrücke entschlüsselt und von den SchülerInnen verstanden, Sprache und Dekodierungskompetenz werden zum Schlüssel für Lernprozesse im Unterricht. Dass auch im Fachunterricht „die Sprache“ der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und zu fördern ist, ist keineswegs ein neues Postulat. Die Rede war und ist in diesem Zusammenhang oft vom „Deutschunterricht als Unterrichtsprinzip“, das für alle Fächer zu gelten habe. Denn Sprache ist nicht nur ein gutes diagnostisches Instrument, um einen möglichen Förderbedarf aufzuzeigen und daran zu arbeiten; sie ist eine Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren in jedem (Fach-)Gegenstand und letztendlich auch im Leben (vgl. Leisen 2010, S. 3 f.).

1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

Ich unterrichte seit zwölf Jahren an verschiedenen Berufsschulen in Wien. Der Grund für meine Berufswahl liegt einerseits in meinem Soziologiestudium begründet, in dem mich nicht nur die Jugendkultur und die Rituale des Alltags fasziniert haben, andererseits habe ich selbst eine kaufmännische Lehre absolviert und kann mich daher gut in die Lage der Jugendlichen versetzen, die eine Lehre beginnen und die Berufsschule besuchen. Die Berufsschule in Wien zeigt sich als „multikulturelles Biotop“ mit einer extrem heterogenen Schülerinnenschaft, mit der die Berufsschullehrerinnen in Wien jeden Tag arbeiten. Mehrsprachigkeit war und ist in der Berufsschule immer ein Thema gewesen, denn traditionell beginnen eher Jugendliche aus sozial schwachen Familien eine Lehre. Im Unterricht selbst ist die Mehrsprachigkeit besonders in den Fachgegenständen auffällig. Nicht selten erklären sich die SchülerInnen fachtheoretische Zusammenhänge mit denen es Schwierigkeiten gibt, untereinander in ihren Erstsprachen. Für mich war und ist der Umgang mit vielen Sprachen im Unterricht normal; Sprachen gehören einfach zu meiner Unterrichtsarbeit.

Im Jahr 2014 begann ich mit dem PFL Lehrgang "Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit", da sich die schwerpunktmäßige Thematik des Lehrgangs sehr gut mit meinem beruflichen Umfeld deckt und der mich schon aufgrund der heterogenen Zusammensetzung meiner Klassen, dem multikulturellen Hintergrund und den oft massiven Schwierigkeiten vieler meiner SchülerInnen mit der deutschen Sprache brennend interessierte.

Im Rahmen dieses Lehrgangs begann ich mich verstärkt für den sprachsensiblen Unterricht – besonders für die Arbeit von Josef Leisen, zu interessieren, weshalb ich auch zeitgleich eine Ausbildung mit Schwerpunkt „Sprachsensibler (Fach-)Unterricht“ begann. Dieses persönliche Interesse und meine Überzeugung, dass das Praktizieren eines sprachsensiblen Unterrichts ein wirklich sinnvolles didaktisches Instrument im multikulturellen und mehrsprachigen Berufsschulunterricht darstellt, begründen die Themenwahl der vorliegenden Arbeit.

1.2 Forschungsfrage und methodische Vorgangsweise

Somit kann die Forschungsfrage wie folgt definiert werden:

- **Inwiefern kann sprachsensibler Unterricht in der Berufsschule als verbindendes Element in mehrsprachigen Klassen eingesetzt werden?**

Die Forschungsmethode wird im Wesentlichen nicht empirisch sein. Die Arbeit wird vorwiegend aus der Auswertung von Literatur und Sekundäranalysen vorhandener Datensätze bestehen, weiters sollen alltagspsychologische Ansätze und die Aktionsforschung nach Posch/Altrichter miteinbezogen werden. „*Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern*“ (Altrichter/Posch 2007, S. 13).

Ziel der Arbeit ist es, nach einer anfänglichen Begriffsdefinition die Themenbereiche Sprache und berufliche Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu analysieren und herauszuarbeiten, wie mehrsprachige SchülerInnen in der Organisation Berufsschule optimal unterstützt und gefördert werden können um letztendlich praxisnahe Lösungsmodelle aufzuzeigen.

Nach einer kurzen Einleitung widmet sich das zweite Kapitel dem Themenbereich Sprache und Bildung, wobei der Frage nachgegangen wird, wie sich die Sprache auf die Identität auswirkt, welche verschiedenen Formen von Sprache (Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache) definiert werden können und welcher Zusammenhang zwischen Sprache und beruflicher Bildung besteht.

Kapitel drei steht ganz im Zeichen von Mehrsprachigkeit im Kontext der Berufsschule, wobei hier nicht nur die (sprachlichen) Hürden im Berufsschulunterricht aufgezeigt werden, sondern auch praxisnahe Lösungsansätze gezeigt werden, die in Kombination mit einem sprachsensiblen Fachunterricht zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen können.

Der abschließende Ausblick in Kapitel vier rundet die Arbeit ab.

2 SPRACHE UND BILDUNG

Sprachliche Fähigkeiten sind wichtige Parameter im schulischen Kontext; gerade SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien – mit und ohne Migrationshintergrund – haben in der Schule meist mit massiven Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich zu kämpfen. Die Ursache dafür ist nicht den kognitiven Voraussetzungen zuzuschreiben, sondern in dem massiven Mangel an sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dadurch können Sachverhalte nicht richtig verstanden und nachvollzogen werden; das führt aber in weiterer Folge dazu, dass sprachunsichere oder sprachschwache SchülerInnen ihre kognitiven Fähigkeiten nicht ausbilden können und somit unweigerlich zu den BildungsverliererInnen werden (vgl. Michalak et al., 2015, S. 5).

2.1 Sprache und Identität

Herta Müller befasst sich in ihrem Artikel „Wenn sich der Wind legt, bleibt er stehen oder wie fremd wird die eigene Sprache beim Lernen der Fachsprache“ der 2001 in der Festschrift zur Ausstellung *„Murnau Manila Minsk – 50 Jahre Goethe-Institut“* erschienen ist, mit der gesellschaftspolitischen Dimension von Sprache und Spracherwerb. Eingebettet in persönliche Erfahrungen und blumige Wortspiele, sind es dennoch die klaren, knappen Aussagen zur Handhabung von Sprache im Kontext von Politik und Gesellschaft, die diesen Text besonders machen – aber auch zum Nachdenken und Umdenken anregen. Sprache – in welcher Form auch immer – begleitet das gesamte Leben. Sei es in Form der Arbeitssprache, Freizeitsprache, als Dialekt der gesprochen wird, wenn alte Freunde aus dem selben Ort getroffen werden, sei es als Ausdruck unseres Körpers – der Antipathien und Sympathien nonverbal oft deutlich zeigt, obwohl wir versuchen uns sprachlich nichts anmerken zu lassen, sei es im Erwerb neuer Sprachen die uns fesseln und uns manches Mal der „EINEN“ untreu werden lassen – der Muttersprache. *„Die Muttersprache hat man fast ohne eigenes Zutun. Sie ist eine Mitgift, die unbemerkt entsteht“* (Müller 2001, S. 1). Aber sie

ist auch vertrautes Terrain, bekannt und mühelos wird sie angewendet. Sie bietet Sicherheit. *„Der Erwerb unserer Muttersprache ist ein ungesteuerter Prozess; wir müssen uns nicht mit Grammatiktabellen und Vokabellisten beschäftigen, um sie zu lernen. Kinder nehmen die Umgangssprache – oder die Umgebungssprachen – auf und ihr Gehirn ist automatisch in der Lage, diese Sprache als produktives Regelsystem zu übernehmen. Genauso automatisch nehmen Kinder damit auch Informationen zum sozialen Status der Umgebung auf, denn diese werden durch die Sprache signalisiert“* (Adaktylos in Erler 2007, S. 48). *„Die Muttersprache ist momentan und bedingungslos da wie die eigene Haut. Und genauso verletzbar wie diese, wenn sie von anderen geringgeschätzt, missachtet oder gar verboten wird“* (Müller 2001, S. 1). Im erweiterten Sinne kann dazu die Terminologie des *restringierten Codes* des britischen Soziologen Basil Bernstein herangezogen werden. *„Die Codes sind Funktionen besondere Formen sozialer Beziehungen oder, noch allgemeiner, sind Qualitäten der Sozialstruktur“* (Bernstein 1967, S. 270).

Ist die eigene Muttersprache in einem fremden Land nichts wert, ist mit einer Etikettierung zu rechnen, welche die/den SprecherIn „brandmarkt“. Unter Etikettierung versteht man in diesem Zusammenhang ein Reduzieren der Merkmale einer Person auf ihr abweichendes Verhalten, das sie innerhalb einer Gesellschaft an den Tag legt; die kann schon dann eintreten, wenn beispielsweise im Unterricht nicht Deutsch gesprochen wird. Müller beschreibt weiters sehr eindringlich den Umgang mit der Muttersprache in politischen Umbruchs- und Kriegssituationen, wie beispielsweise zur Zeit des Nationalsozialismus. *„Nach der Vernichtung der Juden im Nationalsozialismus musste Paul Celan damit leben, dass seine deutsche Muttersprache, die Sprache der Mörder seiner Mutter ist. (...) Sie war das Erstvertraute und musste es bleiben. Auch als sie nach den Schornsteinen der Konzentrationslager roch, musste Celan diese Sprache als intimsten Zungenschlag zulassen, obwohl er zwischen dem Jiddischen, Rumänischen und Russischen aufgewachsen war und das Französisch zur Alltagssprache wurde“* (Müller 2001, S. 2). Das Erleben und Verarbeiten derartiger Traumata zwingt das Individuum dazu, sich lebenslang mit seinem soziokulturellen Umfeld – in das auch die Verwendung der Muttersprache fällt - auseinanderzusetzen und kann so weit gehen, die Muttersprache aufgrund des erlebten Schreckens zu verweigern um sich stattdessen einer anderen Sprache zu bedienen. Die-

ser Wechsel in eine andere Sprache kann so weit gehen, dass auch die (neuen) kulturellen Werte und Normen übernommen werden (vgl. Koliander-Bayer 1998, S.26-27). Sich in der eigenen Muttersprache nicht mehr zu Hause zu fühlen, ist mit dem Verlust von Vertrautheit und Vertrauen gleichzusetzen. Ist das Vertrauen in so grundlegende, die soziokulturelle Persönlichkeit prägende Werte zerstört, ist das Individuum entwurzelt. Das zeigt umso deutlicher, wie wichtig das Vertrauen in die eigene Muttersprache ist. Müller kommt schließlich zu dem Schluss: *„Wenn im Leben nichts mehr stimmt, stürzen auch die Wörter ab“* (Müller 2001, S. 3).

Sprachen unterscheiden sich; gleichzeitig ist mit ihnen untrennbar ein Bild im Kopf der BetrachterInnen und ZuhörerInnen verbunden. Ein Profispieler der deutschen Fußballmannschaft klingt um einiges besser, als sein österreichisches Pendant, demzufolge wird eine deutsche SchülerIn in ihrer Ausdrucksweise und mit ihrem Akzent besser ankommen, als eine rumänische SchülerIn, da sich mit ihrem Akzent andere soziale Konnotationen verknüpfen. *„Der Unterschied zwischen diesen Sprachen, der über Erfolg oder Versagen entscheidet, liegt nicht in der Sprache selbst, sondern in den sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet“* (Adaktylos in Erler 2007, S. 52).

Sprache ist Teil der Identität, dies fällt ganz besonders dann auf, wenn Menschen ihre Heimat verlassen müssen und jeder Kontakt mit der alten Kultur und mit der eigenen Erstsprache zu einer Bereicherung wird. Problematisch wird es dann, wenn in der Zweitsprache nur geringe Sprachkenntnisse erworben werden, da dadurch oftmals eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft nur schwer möglich ist. *„Entscheidende Momente sind zum einen der Eintritt in die Sphäre in die Mehrheitssprache spätestens mit Schulbeginn und zum anderen die Pubertät als Phase der Auseinandersetzung mit den elterlichen Werten und Festigung der eigenen Identität. Bereits ab dem Kindergartenalter lernen Kinder, welche Sprache das größere Prestige genießt – nur, wenn Gesellschaft und Familie eine positive Einstellung zu beiden Sprachen erlauben, kann das Kind zu einer tragbaren zweisprachigen Identität gelangen.“* (Bickes/Pauli 2009, S. 99)

Wird die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verstanden und auch aktiv gesprochen, fällt eine Integration wesentlich leichter, als wenn die neue Sprache nur in Fragmen-

ten beherrscht wird. Im Kontext von Jugendlichen mit Migrationshintergrund können drei Faktoren zur Identitätsentwicklung definiert werden. Das sind zum einen Werte wie Tradition, Lebensweisen und Erstsprache. Als zweiter Faktor gelten Peergroups, Familie, Schule, Vereine und als dritter möglicher Einflussfaktor können die Medien genannt werden (vgl. Kaßmannhuber 2011, S. 16 f.). Sprache als identitätsstiftendes Instrument wird vor allem dann wirksam, wenn eine weitgehend abgeschlossene einsprachige Sozialisation vorhanden ist. Die eigene Sprache trägt dazu bei, Teil einer Gemeinschaft zu sein, Sprache ist eine kollektive Macht, der eine symbolisierende und kollektive Macht innewohnt. Dadurch wird es auch verständlich, dass MigrantInnen einen emotionalen Rückzug in die eigene Sprachgruppe als positive Erfahrung betrachten (vgl. Schweitzer 2013, S. 40 f.). Sprache ist Teil der eigenen Identität und beinhaltet eine Bereicherung der Lebensformen und Ausdrucksmöglichkeiten, sie zeigt die regionale und kulturelle Zugehörigkeit ebenso auf wie den Bildungsgrad – Sprache verbindet Kulturen – trennt sie aber auch (vgl. Schader 2013, S. 28 f.). *„Die Einbeziehung der Familiensprache im Kindergarten und in der Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeit.“* (Krumm 2009, S. 239)

Krumm konnte in sprachbiographischen Studien zeigen, dass die Erstsprache auch dazu dient, Identitäten festzumachen. Krumm meint weiter, dass ein Individuum bisweilen in einen Sprachkonflikt kommen kann, wenn es vermutet, dass seine Erstsprache bedroht wird; in weiterer Folge wird dann möglicherweise die eigene Erstsprache kultiviert, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird hingegen abgelehnt. Krumm fiel bei seinen Untersuchungen auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund – jedoch mit guten Deutschkenntnissen – eine demonstrative Ablehnung gegenüber der deutschsprachigen Umgebung zeigten (vgl. Krumm 2009, S. 239 f.). Auch Reva Akkus beschäftigt sich mit dem Thema „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“. In der gleichnamigen Studie beschreibt sie, dass Kinder, die in ihrem Selbstwertgefühl und ihrem Selbstvertrauen nicht gefestigt sind, oft eine geringere Sprachkompetenz aufweisen, als Kinder, die ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl haben (vgl. Akkus 2008, S. 224 f.).

Sprache ist ein kulturelles Gut – für Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es oft mehrere kulturelle Lebenswelten, die eine klare Trennung zwischen der Erstsprache – die zu Hause oder in der Peergroup gesprochen wird und der deutschen Sprache, die oft nur im Schulkontext anzutreffen ist und gerade dort über Erfolg oder Misserfolg bestimmt. Um bilingualen Kindern nun die Möglichkeit zu geben, gleiche Bildungschancen zu haben, ist es von besonderer Bedeutung, die bilinguale Identität der Kinder und Jugendlichen besonders zu unterstützen und diese Ressource als positives Gut zu implementieren. Daher sollten Eltern so viel wie möglich mit ihren Kindern in der Erstsprache reden, ihnen vorlesen und den Erstspracherwerb aktiv unterstützen. Parallel dazu, ist es jedoch ebenso wichtig, das Interesse für Bücher und Texte in der Zweitsprache zu wecken. Auch in der Schule sollte die Erstsprache positiv besetzt werden und im Idealfall auch in den Unterricht einfließen. Zusätzlich sollte möglichst oft das Thema Sprache – Mehrsprachigkeit in die Unterrichtsarbeit einbezogen werden; eine Förderung des muttersprachlichen Unterrichts wäre daher auch in weiterführenden Schulen, wie beispielsweise der Berufsschule sinnvoll. Sprache kann nicht einfach abgegrenzt und beiseitegeschoben werden; sie ist ein wesentliches Kulturgut und bietet auch die Möglichkeit der Identitätsbildung. So kann es möglich werden, dass die ursprüngliche Identität überarbeitet wird und eine neue, der aktuellen Umgebung näherstehende Variante von Identität entsteht (vgl. Schader 2013, S. 28 f.).

2.2 Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache

Im Alltag wird in der alltäglichen Kommunikation Sprache dazu verwendet, um mit andern in Kontakt zu treten; der Austausch erfolgt hier meist mündlich und als Dialog. *“Die Sprache in alltäglichen Kontexten ist durch starke und direkte Situationsbezüge geprägt. Die Strukturen sind auf sprachliche Handlungen mit einem wahrnehmbaren Gegenüber ausgerichtet, sodass seine Reaktionen in die eigenen Aktivitäten eingeplant und die Inhalte in der Interaktion ausgehandelt werden”* (Michalak et al., 2015, S. 48-49). Dadurch wird der Situationskontext klar und die sprachliche Korrektheit rückt in den Hintergrund. Bildungssprache hingegen, ist *„die Sprache, in der*

besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. Besonderes Wissen heißt: Wissen das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung. (...) Die Bildungssprache dient in erster Linie dem Wissenstransfer (...) und ist ein Inventar von sprachlichen Mitteln, das einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind“ (Michalak et al., 2015, S. 50-51). Bildungssprache kann daher als kulturelles Kapital bezeichnet werden. (vgl. Michalak et al., 2015, S. 47-51).

Fachsprache *„ist gekennzeichnet durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen, die in der Allgemeinsprache selten vorkommen“ (Leisen 2010, S. 46).*

2.3 Sprache und berufliche Bildung

Die Weltgesellschaft in der wir leben verlangt zunehmend nach mehr Kompetenzen; im sozialen-, im fachlichen- und im sprachlichen Bereich: Nur so kann auf die immer komplexer werdenden Anforderungen der „Weltgesellschaft“ reagiert werden. Dazu gehört aber auch eine extreme Bandbreite an verfügbaren Ausdrucks-Codes, ohne die ein sozialer Aufstieg und die damit verbundene Wertschätzung kaum möglich ist. Wie in jeder anderen Gesellschaft gibt es auch in der Weltgesellschaft ein Betriebssystem, das nicht ohne Bildung funktionieren kann. Bildung! Schlagwort und (für so manch einen sogar) Drohung in einem – was hat es denn nun auf sich mit diesem – oft gebrauchten, gerne zitierten Begriff? Um sich hier einmal Klarheit bzw. einen Überblick zu verschaffen ist es wichtig, sich die Frage zu stellen, was denn Bildung überhaupt bedeutet. *„Bildung gilt in der modernen Gesellschaft als der Schlüssel zur Erreichung von Statuspositionen. Hohes Einkommen und gesellschaftliche Anerkennung sind nach der Selbstbeschreibung der Moderne primär von individueller Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft, nicht aber von zugeschriebenen Merkmalen abhängig. In der modernen Industriegesellschaft tritt an die Stelle der ‚natürlichen Auslese‘ (durch Herkunft und Abstammung) das meritokratische Prinzip: Die Selektion durch Bildung, die eine Statuszuordnung aufgrund des Leistungskriteriums erlaubt. In*

der soziologischen Literatur wird Bildung daher auch als eine Realabstraktion der Leistungsgesellschaft bezeichnet“ (Reinprecht zit. in Paulo-Freire-Zentrum 2005, S 129).

Bildung kann auch als geschmeidiger und trainierter Zustand des Geistes bezeichnet werden, der entsteht, wann man zwar alles einmal gewusst hat, aber dann auch alles wieder vergessen hat. Bildung richtet sich immer nach dem Ideal der allgemeinen Persönlichkeitsbildung, im Gegensatz zur praktischen Berufsausbildung der Spezialisten. Ist Bildung daher eventuell nur ein durchgearbeitetes Verständnis der eigenen Zivilisation oder einfach das Ideal eines neuhumanistischen Bildungskonzepts, das bereits in der Vergangenheit besonders das deutsche Bürgertum prägte? Vielleicht ist Bildung aber auch einfach die Vertrautheit mit den Grundzügen der Geschichte unserer Zivilisation, mit allen großen Errungenschaften, die in der Philosophie, den Wissenschaften, der Formensprache und den Hauptwerken der Kunst, Musik und Literatur zu finden sind. Bildung lässt sich aber auch als Ideal, als Prozess, als eine Mischung aus Kenntnissen und Fähigkeiten und als ein geistiger Zustand definieren, der auch als kultiviert bezeichnet werden kann. Bildung ist ein bestimmender Faktor in unserer Gesellschaft und gleicht einem sozialen Spiel, dessen Ziel es ist, „gebildet“ zu erscheinen. Kennzeichen dieses Spiels sind die erhöhten Erwartungen und die damit verbundenen Erwartungserwartungen in Bezug auf das kulturelle Wissen der MitspielerInnen; diese dürfen die Erwartungen und Erwartungserwartungen nicht thematisieren und ihre Geschicklichkeit liegt in der Gleichzeitigkeit von Erwartungserkundung und Erwartungserfüllung (vgl. Schwanitz, 1999, S 394-396). In der späten Moderne – die auch gerne als wissensbasierte Gesellschaft bezeichnet wird – definiert sich dann die Funktion von Bildung wie folgt: *„Bildung erscheint nunmehr als ein zentraler, wenn nicht als der Produktivitätsfaktor. Damit ist nicht nur in unverbindlicher Weise gemeint, dass Bildung eine der wichtigsten Ressourcen für die Bewältigung des gesellschaftlichen und technologischen Wandels darstellt; im Kern geht es vielmehr um Wirtschaftswachstum und (...) um die Verbesserung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Der Begriff Bildung fokussiert hier längst nicht mehr auf die allgemeine Befähigung zu selbständigem Denken und mündigem Handeln, sondern auf dem Zugewinn an wirtschaftlicher Produktivität, sei es durch die Generierung von wissenschaftlichem Forschungswissen (als Grundlage von Wohlstand und Lebensqualität [...]) oder eine verstärkte Investition in berufsfeldbezogene Kompetenzen von*

Wissensaufbereitung, Wissensmanagement und Wissensanwendung. Die instrumentelle Einengung von Bildung ist im Konzept der wissensbasierten Gesellschaft angelegt, die durch die Dominanz von expertengesteuerter Wissensproduktion und Informationsverarbeitung charakterisiert ist“ (Reinprecht zit. in Paulo-Freire-Zentrum 2005, S 129).

Die Investition in Bildung heißt für viele Menschen, große Ausgaben zu haben – so muss Zeit und Geld investiert werden und nicht selten stellt sich dann die Frage, ob sich diese Investition in Humankapital denn überhaupt noch lohnt? Der zunehmend individualisierte Bildungswettbewerb teilt die Gesellschaft jedoch nicht nur in GewinnerInnen und VerliererInnen, sondern auch in Überflüssige. Zu den GewinnerInnen zählen die gut Ausgebildeten und Angehörigen der „bildungsnahen Schichten“, die VerliererInnen finden sich bei den „bildungsfernen Schichten“; Bildungsgewinner sind heute – trotz aller gesellschaftspolitischen Bemühungen – immer noch die bildungsnäheren und sozial besser gestellten Schichten; gleichzeitig steigt die Zahl der potentiellen oder relativen VerliererInnen, die auf keine gesicherten Bildungsressourcen zurückgreifen können. *„Zugleich wird nach außen hin, gegenüber den nicht Teilnahmeberechtigten, den vom Verteilungskampf ausgeschlossenen, den Überflüssigen, eine Barriere errichtet. Die Ausgrenzung schweißt VerliererInnen und GewinnerInnen zusammen. ,Wenn man bloß Verlierer ist, dann hat man schon gewonnen, weil man über die Statusrechte eines legitimen Teilnehmers verfügt. Marginalisierte sind die von der Teilnahme Ausgeschlossenen: Nicht Versicherte, Schulabbrecher, the unemployable, Ausländer ohne Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis (,Illegale‘), Kriminelle, physisch und psychisch Behinderte (...).“ (Reinprecht zit. in Paulo-Freire-Zentrum 2005, S 149 f.).*

Kindern und Jugendlichen aus dieser Schicht der Ausgegrenzten ist das Scheitern an der Normalbiographie vorprogrammiert, sie sind nicht nur ökonomisch, sondern auch kulturell marginalisiert und im Bildungssystem auf ein Abstellgleis gestellt. Bildung wird heute als großgeschrieben – doch immer mehr, immer besser ausgebildete Menschen finden immer weniger Arbeitsplätze – eine zynische aber klare Aussage, die die heutige Situation auf dem Arbeitsmarkt deutlich macht. Fakt ist: Heute braucht man auf jeden Fall eine gute (Aus-)Bildung – Bildung ist also nach wie vor wichtig – bzw. sie wird tatsächlich immer wichtiger. Bildung ist heute jedoch kein Ga-

rant mehr für einen guten Job, geschweige denn dafür, den absoluten Traumjob zu bekommen – Ausnahmen bestätigen natürlich die Regel! Heute wird es immer wichtiger, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein und sich zusätzlich gut verkaufen zu können. Soziale Kompetenz, ein gewisses Maß an Selbstdarstellung und Kenntnisse um die Mechanismen des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft, liefern einen zusätzlichen Startvorteil im Rennen um den Berufserfolg. Auf der Strecke bleiben dabei aber all jene, die sich nicht weiterbilden, keinen Drang nach Höherqualifizierung haben und nur ein Minimum an Schulbildung aufweisen können – dazu zählen sicherlich auch die SchülerInnen der Berufsschule, die somit heute immer mehr dazu aufgefordert ist, sich zukunftsorientierte Modelle zu überlegen, um ihren SchülerInnen ein Grundgerüst mitzugeben, das sie auch auf dem immer härter werdenden Arbeitsmarkt bestehen lässt (vgl. Gill 2007, S 175 f.).

3 MEHR SPRACHE – MEHR BILDUNG?

3.1 Berufsschule im Kontext von Mehrsprachigkeit

„Excusez-moi, je me suis réveillée trop tard.“ Das klingt wunderbar! „Welch‘ eine gebildete Schülerin, die da eloquent ihre Entschuldigung in der Privatschule auf Französisch vorbringt“, wird dann vielleicht gedacht. Ein junger Mensch, bewandert in mehreren Sprachen, gebildet, gute Manieren, mit einem bildungsaffinen Elternhaus – eine Bereicherung für die Gesellschaft, ein Motor für die Wirtschaft – ja, diese Mehrsprachigkeit ist ein Segen - und das Französisch klingt immer so elegant und edel - Französisch ist einfach die schönste Sprache der Welt – eine Wahnsinnsprache!

Ortswechsel: „Afedersiniz, Uyuya kalmışım“ heißt es da - und das ist schon der fünfte Schüler, der die selbe Ausrede gelangweilt Richtung LehrerInnentisch wirft, bevor er in die letzte Bank schlendert und dort mit „den Jungs“ über die Aktivitäten des gestrigen Abends plaudert. Dieselbe Situation und doch wird in diesem Fall weniger die Türkischkompetenz des Schülers gelobt, sondern eher ein „eh wie immer zu spät“ gedacht. Die Mehrsprachigkeit wie sie heute an vielen Schulen – besonders in den weniger „guten“ Gegenden – gerade in Wien – erlebt wird, definiert sich kaum durch die grandiosen Französischkenntnisse der SchülerInnen. Eher sind es Wortfetzen des Arabischen, Türkischen, Serbischen, Bosnischen, Rumänischen etc., die den Schulalltag prägen. Hier spricht kaum jemand von einer „Wahnsinnsprache“, die von den SchülerInnen gesprochen wird; wenn doch, ist wohl eher das Gegenteil gemeint. Es macht offensichtlich einen Unterschied in der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, von welcher Sprache „mehr“ gesprochen wird. Die guten Englisch-, Spanisch- oder Französischkenntnisse werden positiv besetzt – die Türkisch-, Arabisch- oder Rumänisch Kenntnisse hingegen, scheinen weniger wert zu sein.

Aber nicht nur die differenzierte gesellschaftliche Haltung gegenüber Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Rumänisch ist problematisch. Es ist vor allem nicht die „*ausgewogene Zweisprachigkeit*“ (Fürstenau/Niedrig 2010, S. 271), die vorgefunden wird. Sie suggeriert eine „absolute Symmetrie der Sprachkenntnisse“ (Fürstenau/Niedrig, 2010, S. 271), die jedoch einen Idealzustand widerspiegelt.

Von einem Idealzustand ihrer Sprachkenntnisse sind die meisten SchülerInnen der Berufsschule für Bürokaufleute allerdings weit entfernt – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Viel mehr liegt das Problem in der Halbsprachigkeit der Jugendlichen, die bei vielen SchülerInnen offensichtlich ist. Hier wird weder die Erstsprache, noch Deutsch beherrscht, was sich vor allem im Fachunterricht zeigt. Aber auch SchülerInnen, mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache als Deutsch, die im persönlichen Gespräch akzentfrei Deutsch sprechen scheitern in vielen Fällen an der schulischen Bildungssprache.

3.1.1 Rahmenbedingungen an der BSBK

Die Berufsschule für Bürokaufleute (BSBK) ist die größte kaufmännische Berufsschule Wiens und bildet rund 1200 Lehrlinge in den Lehrberufen Bürokaufmann/frau, Immobilienkauffrau/mann, RechtsanwaltskanzleiassistentInnen, und Personaldienstleistung aus. Sie im 15. Wiener Gemeindebezirk angesiedelt, der unter anderem auch durch einen hohen Anteil an MigrantInnen gekennzeichnet ist. Der Anteil der weiblichen Lehrlinge liegt bei rund 75 %, da Büroberufe immer noch größtenteils klassisch weiblich besetzt sind. In den letzten Jahren kam es zu einem Anstieg an IntegrationsschülerInnen; derzeit befinden sich rund 200 SchülerInnen in einer integrativen Maßnahme, wobei der überwiegende Teil dieser SchülerInnen in AMS gestützten Maßnahmen untergebracht wurde und nur ein kleiner Teil eine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt finden konnte.

Neben Jugendlichen, die eine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt gefunden haben, werden etwa 40 % der Lehrlinge in einer überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme des AMS auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet. Etwa 90 % der Ju-

gendlichen, die sich in einer solchen überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme befinden, weisen einen Migrationshintergrund, fehlende Motivation, geringes Selbstwertgefühl und mangelnde Lesekompetenz auf. In den Medien wird immer öfter negativ über diese Jugendlichen und Lehrlinge mit nichtdeutscher Muttersprache berichtet. Sie seien immer schlechter ausgebildet und können nicht lesen, nicht reflektieren und seien in ihrem Denken unkritischer und Vieles mehr. Migration war jedoch immer auch *„ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. (...) Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse berühren also nicht alleine spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen.“* (Mercheril et al. 2010, S. 9). Viele BerufsschülerInnen wachsen mehrsprachig auf und tragen dadurch ein - oft verborgenes - kulturelles Potential in sich, das nur zum Leben erweckt werden muss. *„Es gibt inzwischen einen durchaus breiten Konsens darüber, dass die intergenerationale Integration das zentrale Problem im Zusammenhang der inzwischen entstandenen internationalen Migrationsbewegung darstellt und dass dabei der Sprache eine Schlüssel-funktion zukommt.“* (Esser 2006, S. 11).

Die Förderung der Lesekompetenz hat eine lange Tradition an der Berufsschule der Bürokaufleute. Der Startschuss einer gezielten und systematischen Förderung speziell von leseschwachen Schülern und Schülerinnen bildete das Projekt „Förderung der Lesekompetenz: Testverfahren – Unterstützungsprogramm“, im Sommersemester 2010. Da die Schüler und Schülerinnen der Berufsschule für Bürokaufleute sehr unterschiedliche Voraussetzungen ihre Lesefähigkeit betreffend aufweisen, war ein wesentliches Argument dieses Projekts die Durchführung eines Lesescreenings, um betroffene Jugendliche zu erfassen und weiters gezielt fördern zu können. Das Projekt endete zwar mit Februar 2011, da die finanziellen Mittel dafür eingestellt wurden; allerdings beschloss die Schulleitung, sowohl das Diagnoseverfahren als auch die gezielte Förderung leseschwacher SchülerInnen weiterzuführen. In den darauffolgenden Schuljahren wurden weiterhin alle Klassen dem SLS (Salzburger Lesescreening) unterzogen, Individual-Lesetrainings wurden im Rahmen des „Lernklubs“, der über den Schulverein finanzierten Nachhilfe an der BSBK, durchgeführt und die Auswertungen den Klassenvorständen zur Verfügung gestellt. Seit Beginn 2014 ersetzt der Diagnosecheck Deutsch das Salzburger Lesescreening um die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen festzustellen. Über die Testung der basalen Le-

sefähigkeit hinaus wird dabei eine Sprachstandermittlung in Leseverstehen, Wortschatz/Sprachlogik, Rechtschreibung, Sprachrichtigkeit durchgeführt, die Orientierung für eine Individualisierung des Deutsch- und auch des Fachunterrichts bietet. Der Diagnose-Check Deutsch wird innerhalb der ersten Wochen des Schuljahres in allen ersten Klassen durchgeführt und dient in weiterer Folge als förderndes Diagnoseinstrument, das Aufschluss über den Ist-Stand gibt und als Ausgangslage zu sehen ist, um Schüler/innen dort „abzuholen“, wo sie stehen, bzw. um frühzeitig Defiziten vorzubeugen.

Im Rahmen der Schulautonomie liegt unsere KlassenschülerInnenhöchstzahl bei derzeit 18 SchülerInnen; in Integrationsklassen werden die „Hauptgegenstände“, Buchhaltung, Kaufmännisches Rechnen, Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr und Business English mit zwei Lehrkräften im Teamteaching unterrichtet. Generell umfasst der Berufsschulunterricht sowohl Allgemeinbildende-, als auch Fachgegenstände. Der Berufsschulunterricht kann als Jahresunterricht oder als Blockunterricht geführt werden; in Wien wird der Unterricht mehrheitlich als Jahresunterricht geführt. Lehrlinge werden in Österreich im dualen System ausgebildet. Das bedeutet, dass die Jugendlichen einen überwiegenden Teil der Ausbildung im Betrieb absolvieren, zusätzlich besuchen sie bei einem Jahresunterricht – in der ersten Klasse – an zwei Tagen pro Woche die Berufsschule. Zusätzlich dazu treffen verschiedene Faktoren aufeinander: Die SchülerInnen, die an eine BS kommen, wollen im Allgemeinen nicht mehr in die Schule gehen, weisen Schulversäumnisse und eine extreme Heterogenität auf. So kommt es vor, dass SchülerInnen mit Matura neben SchülerInnen sitzen, die einen negativen Polyabschluss aufweisen. Ein großes Problem stellen die Sprachdefizite dar, die im direkten Gespräch oft nicht sofort erkennbar sind, aber einen merkbaren *GAP* in der Dekodierungskompetenz von Bildungssprache in Alltagssprache erzeugen. Das führt dazu, dass der vermittelte Unterrichtsstoff nicht ankommt. Dieses Defizit bei der Sprache wirkt sich auf viele andere Bereiche aus: BerufsschülerInnen haben oft eine geringe Frustrationstoleranz, geringes Durchhaltevermögen und folglich oft ein geringes Selbstwertgefühl.

Eine Möglichkeit, diesen *GAP* zu überwinden, ist beispielsweise der sprachensible oder sprachaufmerksame Fachunterricht, aber – wie die Erfahrungen an der BSBK zeigen – auch immer wieder die Projektarbeiten, die wir verstärkt im Bereich der Le-

seförderung ansiedeln, oder die Auslandsexkursionen, die wir mit unseren Schülerinnen immer wieder unternehmen, um ihnen einen „Blick über den Tellerrand“ zu ermöglichen. Dieser „Blick über den Tellerrand“ ist gerade für die Jugendlichen der BSBK besonders wichtig. Viele Jugendliche kommen über den Bezirk in dem sie wohnen oder arbeiten nicht hinaus; an der BSBK besuchen wir mit unseren Schülerinnen immer wieder Städte wie Amsterdam, Berlin oder London; aber auch historische wichtige Orte wie Auschwitz oder Krakau stehen auf dem Exkursionsprogramm. An der BSBK war – aufgrund der Heterogenität ihrer SchülerInnen - Sprache immer schon in den schulischen Alltag eingebunden. Auch als Unterrichtsfach ist Sprache ein Thema. Neben dem Gegenstand Berufsbezogenes Englisch, ist Sprache vor allem unter den Freigegegenständen zu finden. Hier wird an unsere Schule Englisch, Deutsch, Russisch, Kroatisch, Spanisch und Italienisch angeboten. Zusätzlich wurde aufgrund der steigenden SchülerInnenzahlen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch der Freigegegenstand Medientraining eingeführt, der besonders darauf abzielt, das Text- und Leseverständnis der SchülerInnen zu trainieren, die offensichtliche Schulversäumnisse aufweisen, oder sich in einer überbetrieblichen Ausbildung befinden.

3.2 “Aus der Praxis – für die Praxis” – Unterrichtsarbeit in der Berufsschule

PFL – Ausbildungen zielen letztendlich auch darauf ab, Veränderungen auf der LehrerInnenseite zu bewirken. Im Rahmen dieses Lehrgangs habe ich einerseits versucht, das Thema Mehrsprachigkeit mit dem Projekt “The Book Kids - eine interkulturelle Lesepatenschaft” aktiver in die Unterrichtsarbeit einfließen zu lassen, andererseits bin ich auf den sprachsensiblen Unterricht aufmerksam geworden, den ich in weiterer Folge in einer Projektklasse gemeinsam mit meiner Kollegin Karin Cerny ausprobiert habe. In dieser Projektklasse wurde von den SchülerInnen ein Lerntagebuch geführt, das ebenso wie das Projekt “The Book Kids” und der sprachensible Unterricht, nachstehend kurz beschrieben werden soll.

3.2.1 Herausforderungen im beruflichen Fachunterricht

Nira (Name geändert) ist 18 Jahre alt. Sie kommt aus einem türkischen Elternhaus – die Mutter ist im Alter von 5 Jahren nach Österreich gekommen, der Vater hat die Türkei erst im Zuge der Heirat mit Niras Mutter verlassen und sich in Österreich mit einer kleinen Tischlerei selbstständig gemacht. Niras Eltern führen eine relativ moderne Ehe. Die vier Töchter haben viele Freiheiten. Nira hat mit fünfzehn Jahren eine Lehre bei einem Rechtsanwalt begonnen, die Lehre aber dann nach eigenen Aussagen „geschmissen“, weil sie „keinen Bock mehr hatte“ und „die Sekretärin unfreundlich war“. Daraufhin hat sie eine überbetriebliche Lehre in einer AMS-gestützten Ausbildungsmaßnahme angefangen – diese aber abgebrochen, weil sie „da nicht mehr hingehen“ wollte. Die dritte Klasse der Berufsschule besuchte Nira nur sehr selten, weil sie „in der Früh nicht aufstehen wollte.“ Später hat sie dann folgendes erzählt: „Also, ich wollte einfach nicht aufstehen. Meine Eltern haben das nicht gewusst. Erst als meine jüngeren Geschwister anfangen, ebenfalls nicht in die Schule zu gehen, wollte ich ein Vorbild sein. Also bin ich in der Früh aufgestanden und weggegangen. Als alle weg waren, bin ich wieder nach Hause gegangen und hab' mich wieder hingelegt.“ Die häufigen Fehlzeiten führten dazu, dass Nira vier Feststellungsprüfungen in der Berufsschule absolvieren musste. Nach den negativ absolvierten Feststellungsprüfungen bekam Nira ein AMS-gestütztes Lerncoaching für die Lehrabschlussprüfung bewilligt. Sie hat darum gebeten, dass ich ihr Coach bin. Im Zuge dieses Lerncoachings wurde auch der Bereich Wirtschaftskunde durchgenommen. Im persönlichen Gespräch ist Nira kaum anzumerken, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. Mit der Zeit fiel mir jedoch auf, dass Nira zwar immer sagte, dass ihr – was den durchgenommenen Lehrstoff betraf - alles klar sei, dies aber tatsächlich nicht der Fall war, denn auf viele meiner Fragen bekam ich höchst sonderbare Antworten. Nach mehrmaligem Nachfragen war es offensichtlich, dass Nira nicht ein bisschen von dem Text verstanden hatte, der in dem Lehrbuch zu finden war ...

In weiterer Folge begann ich, den Unterrichtsstoff - wo es notwendig war – zeichnerisch darzustellen und mit praktischen Beispielen aus Niras Lebenswelt „aufzupeppen“: Denn Nennwert einer Aktie und die Rechte der Aktionäre verknüpfte ich mit Facebook:

sollte Nira beispielsweise überlegen, welchen Einfluss sie als Aktionärin hätte, wenn sie Aktien im Wert von 1.000,- Euro besitzen würde; Nira war dann relativ rasch klar, dass sie mit diesem geringen Aktienbesitz nur sehr wenig Einfluss hätte. Die Organe der GmbH und der AG wurden zwei verschiedenen Figuren zugeordnet und aufgezichnet, damit der Begriff „Organe“ besser verständlich war, etc.

So wie Nira geht es vielen unserer SchülerInnen, gleich ob ihre Erstsprache Deutsch oder eine andere Sprache ist. Sie verstehen ganz offensichtlich den Text und die Sprache der Schulbücher nicht. SchülerInnen, die sich lange Zeit mit dem Auswendiglernen von Schularbeitsstoff über Wasser gehalten haben, scheitern nun an den kompetenzorientierten Schularbeiten, denn sie können ihr auswendig gelerntes Wissen nicht anwenden.

3.2.2 Rettungsanker sprachsensibler (Fach-)Unterricht?

Der Unterricht der BSBK soll im Schuljahr 2017/18 auf kompetenzorientierte Lehrpläne umgestellt werden; das bedeutet, dass verschiedene Gegenstände – wie beispielsweise Buchhaltung, Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftskunde – zu einem Gegenstand zusammengefasst werden. Dadurch orientieren sich die Gegenstände zwar noch stärker an der Praxis, gleichzeitig werden erhöhte Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen gestellt. Im Schuljahr 2015/16 wurde von meiner Kollegin Karin Cerny und mir ein gemeinsames Pilotprojekt mit Schwerpunkt auf sprachsensiblen Unterricht durchgeführt, das auch vom IMST Themenprogramm „Schreiben und Lesen“ begleitet wurde. *„Wenn SchülerInnen im Unterricht sprachliche Probleme haben, wirken sich diese nicht nur auf ihre Leistungen im Deutschunterricht aus, sondern auch auf ihren Erfolg in anderen Gegenständen.“* (Carnevale/Wojnesitz 2014, S. 5). An der Berufsschule ist es auffällig, wie wenige SchülerInnen tatsächlich „sprachfit“ sind, daher ist eine gezielte Sprachförderung im Fach dringend notwendig, damit SchülerInnen die Bildungssprache des Unterrichts dekodieren können. *„Die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung sind hoch. Der Fachunterricht an allgemeinbildenden Schulen darf diese Anforderungen deshalb nicht defensiv vermeiden, sondern muss offensiv – also anspruchsvoll-*

fordernd – mit ihnen umgehen. Dem trägt der sprachensible Fachunterricht im allgemein- wie im berufsbildenden Bereich angemessen Rechnung“ (Leisen 2010, S. 6).

Das Pilotprojekt wurde auch seitens der Direktion der BSBK begrüßt, wobei es für uns wichtig war, dass wir im Team unterrichten können, um einander – und auch die SchülerInnen – während der Unterrichtsarbeit beobachten zu können. Zusätzlich wurde von uns Aktionsforschung nach Posch/Altrichter betrieben, die wir in Form von Beobachtungen, konstruktivem Feedback, Evaluierung des eigenen Unterrichts und des eigenen Sprachgebrauchs etc. praktizierten. Gleichzeitig wollten wir den Teamteachingunterricht analysieren. Zusätzlich sind wir beide der Meinung, dass der Unterricht im Team in sprachlich so heterogenen Klassen, wie sie in der Berufsschule zu finden sind, wesentlich sinnvoller für die SchülerInnen ist, da auf die unterschiedlichen Bedürfnisse besser eingegangen werden kann. Da jedoch keine außertourlichen Teamteachingstunden bewilligt werden konnten, wurden wir gemeinsam in einer Integrationsklasse eingesetzt, wo in den Hauptgegenständen Buchhaltung, Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr generell im Teamteaching unterrichtet wird. Bei dieser Klasse handelt es sich um eine zweite Klasse von Bürokaufleuten (11. Schulstufe) mit 18 SchülerInnen. Rund 60 % der SchülerInnen weisen einen Migrationshintergrund auf, ein Schüler ist in einer überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme des AMS untergebracht, alle anderen SchülerInnen haben ein aufrechtes Lehrverhältnis am ersten Arbeitsmarkt. Die Unterrichtsplanung war von uns so angedacht, dass der Fächerkanon aufgelöst wird und wir im Sinne eines offenen, handlungsorientierten Unterrichts agieren können. Die Ausarbeitung der sprachsensiblen Unterlagen wurde von uns arbeitsteilig durchgeführt, mit dem positiven Effekt, dass wir uns nicht nur gegenseitig Feedback geben, sondern auch Synergieeffekte generieren konnten.

Die Fachgegenstände der BSBK sind generell eher „trocken“, wobei naturgemäß die kaufmännisch-fachlichen Gegenstände im Fokus der Unterrichtsarbeit stehen. Durch die Projektarbeit erhält Sprache den gleichen Stellenwert wie die Fachtheorie, denn sprachsensibler Fachunterricht ist umfassende Spracharbeit. Sie arbeitet mit einem weiten Sprach- und Repräsentationsbegriff und bemüht die grundlegenden kommunikativen Tätigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, soweit sie für das

fachliche Lernen erforderlich sind. Das Meta-Ziel eines sprachaufmerksamen Fachunterrichts ist es somit, Sprache zur Vermittlung von Inhalten bewusst zu verwenden und die schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden gezielt zu fördern.

Der Großteil unserer SchülerInnen hat Probleme mit dem Sprach- und Leseverständnis; dies zeigt sich deutlich in der täglichen Unterrichtsarbeit, wo ein Großteil der Jugendlichen an den schriftlichen Aufgabenstellungen, sei es in Lehrbüchern oder auf Arbeitsblättern, bei Tests oder Schularbeiten, aber auch ein Teil nicht zuletzt bei den Fragestellungen im Rahmen der Lehrabschlussprüfung scheitert. Nicht selten kommt es vor, dass die Lehrpersonen (oder MitschülerInnen) um eine „Übersetzung“ gebeten werden. Gerade so abstrakte Gegenstände wie Buchhaltung oder Wirtschaftskunde stellen oft eine unüberwindbare Hürde dar, und zeigen, dass die Dekodierungskompetenz von Fach- oder Bildungssprache kaum vorhanden ist. Das bestätigen auch die Ergebnisse des an der BSBK eingesetzten, standardisierten Instruments „Diagnosecheck Deutsch“, wo die Defizite bei mindestens einem Drittel unserer SchülerInnen klar dokumentiert sind. In reinen Integrationsklassen oder in Klassen, in denen sich nur Lehrlinge aus einer überbetrieblichen Maßnahme befinden sind das allerdings oft bis zu 100 % der SchülerInnen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Viele unsere SchülerInnen stammen aus bildungsfernen Schichten mit mangelnder Lesesozialisation, viele davon haben einen Migrationshintergrund mit einer anderen Erstsprache, die sie meist auch mangelhaft beherrschen. In Folge der PISA-Studie 2012 wurde auch der Einfluss der digitalen Medien als ein möglicher Grund für die schlechteren Lese- und Schreibkompetenzen genannt, da die weite Verbreitung der digitalen Medien zur grundlegenden Veränderung von Lesen und Schreiben führen, da Textabschnitte kürzer und die Komplexität von Sätzen vereinfacht würden. Somit ist es ein vorrangiges Ziel, dass unsere SchülerInnen das Unterrichtsfach Deutsch nicht mehr von den Fachgegenständen trennen. Oft hören wir Sätze wie „wir haben ja jetzt kein Deutsch“, wenn wir sie in den Fachgegenständen wie beispielsweise in Buchführung auf Formulierungs- oder Rechtschreibfehler hinweisen. Mit Hilfe des sprachbewussten Unterrichts, wollten wir daher – zumindest den Versuch starten – die SchülerInnen dahingehend zu sensibilisieren, dass Sprache und der kompetente rezeptive und produktive Umgang damit die Grundlage von

Wissen und Verstehen ist. Um das zu erreichen, wurden von uns eine Vielzahl an sprachsensiblen Aufgabenstellungen erarbeitet, wie beispielsweise fachspezifisches Vokabular zu erarbeiten und korrekt zu gebrauchen, Textaufgaben und sprachliche Problemstellungen zu lösen und sprachlich und fachlich richtige Antworten zu formulieren. Gleichzeitig war es uns wichtig, dass die SchülerInnen die Aufgabenstellungen und Lösungen auch reflektieren, diskutieren und beschreiben, damit sie nicht nur eine Dekodierungskompetenz erwerben, sondern auch sprachliche Standardsituationen und eine berufsspezifische, fachliche Kommunikation bewältigen können.

Sprachsensibler Fachunterricht bedeutet aber auch, dass wir als Lehrpersonen unseren eigenen Sprachgebrauch in der Unterrichtsarbeit überdenken müssen, denn der Fokus liegt ja auch auf der sprachlichen Förderung der SchülerInnen, wo wir im schulischen Alltag eine Vorbildfunktion einnehmen. Gerade BerufsschülerInnen haben nicht sehr oft die Möglichkeit, den Gebrauch von Bildungssprache aktiv zu erleben. In der Unterrichtsarbeit im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts soll also nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die sprachliche Kommunikation verbessert werden. Fachlernen und Spracherwerb verschmelzen im Idealfall ineinander. Fachlernen und Spracherwerb sind sozusagen miteinander verbunden. Didaktisch sind vor allem die Fragen nach wesentlichen Kommunikationssituationen im Lernprozess, den möglichen Sprach- und Verständnisproblemen sowie die Analyse möglicher spezifisch sprachlich bedingter fachlicher Problemstellungen. Auf der methodischen Seite sind besonders die Methodenwerkzeuge, die von Professor Josef Leisen (weiter)entwickelt wurden wie Wortgeländer, Ideennetz, Lernplakat oder Bildsequenz, um nur einige zu nennen, die die SchülerInnen darin unterstützen, fachlich unerlässliche Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Leisen 2010, S. 37 f.).

Im gesamten Projektjahr stand die Aufgabe im Fokus, die SchülerInnen in allen sprachlichen Bereichen, speziell in den Fachgegenständen zu unterstützen und sie zu fördern. Als erstes wurde der Ist-Zustand mithilfe eines standardisierten Diagnoseverfahrens erhoben. Bei der konkreten Projektplanung sollte die Förderung aller Sprachebenen (Alltagssprache, Schulsprache, Bildungssprache und Fachsprache) so weit als möglich gewährleistet und dabei eine möglichst große Vielfalt an Methoden angewendet werden. Bereits im Herbst 2015 wurde damit begonnen, die Unter-

richtsgegenstände Kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr sowie Büroorganisation, den Fachgegenstand für den Lehrberuf Bürokaufmann/Bürokauffrau, sprachsensibel aufzubereiten und im Unterricht in der Projektklasse einzusetzen und zu evaluieren. Während und nach der Durchführung war jeweils eine der LehrerInnen damit beauftragt, Beobachtungen anzustellen, inwieweit die SchülerInnen mit den Arbeitsaufträgen zurechtkamen, welche Schwierigkeiten sich warum ergaben und natürlich auch, welche didaktischen Elemente sich positiv auf die Arbeitsweise der Jugendlichen auswirkten. Eine Stunde in der Woche war stets für eine ausführliche Nachbesprechung und detaillierte Analyse der Unterrichtsstunden reserviert. Im zweiten Semester wurden zusätzlich Lerntagebücher als zusätzliches Tool eingeführt. Am Jahresende wurde das Projektjahr durch eine neuerliche Durchführung des Diagnosechecks evaluiert. Diese Evaluierung in der Projektklasse lieferte die folgenden Erkenntnisse: Zu Beginn des Schuljahres hatten 55 % der SchülerInnen keine maßgeblichen Defizite, 18 % wiesen erhebliche Defizite in einem Teilbereich und 27 % hatten mit erheblichen Defiziten in mehreren Bereichen zu kämpfen. Am Ende des Schuljahres hatte sich das Ergebnis um zwei bzw. vier Prozent verbessert, so dass nur mehr 16 % erhebliche Defizite in einem-, bzw. 23 % in mehreren Teilbereichen aufwiesen. Ob diese Ergebnisse nur auf den Einsatz des sprachsensiblen Unterrichts zurückzuführen ist, ist nicht eindeutig feststellbar, dennoch freut es uns, dass sich das Sprachverständnis unserer SchülerInnen zumindest etwas verbessert hat. Im Zuge des Projekts erhält Sprache somit den gleichen Stellenwert wie die Fachtheorie.

Sprachsensibler Fachunterricht ist umfassende Spracharbeit. Sie arbeitet mit einem weiten Sprach- und Repräsentationsbegriff und bemüht die grundlegenden kommunikativen Tätigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, soweit sie für das fachliche Lernen erforderlich sind. Bei der Gestaltung einer Praxis sprachsensiblen Fachunterrichts wurden vor allem die nachfolgenden Schwerpunkte gesetzt (vgl. Leisen 2010, S. 6 f.).

- Fächerübergreifenden Koordination in der Unterrichtsarbeit,
- kollegialen Unterrichtsentwicklung – idealerweise im Team
- Lerngerüste (Scaffolds) und Methodenwerkzeuge (z.B. Leisen)
- Kommunikation und Interaktion im Unterricht
- Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern

- Erschließung von Informationen durch sinnvolle Lese- und Lernstrategien
- Kognitive Bearbeitung von Themen und Problemstellungen
- Kommunikation und Präsentation von Lernergebnissen aktiv im Unterricht
- Reflexion von Lernwegen und Lernergebnisse (vgl. Leisen 2010, S. 6 f.).

Dieser ganzheitliche Ansatz soll durch sprachensible Unterrichtsmethoden nachhaltig und zukunftsweisend realisiert werden; hier ist anzumerken, dass, aufgrund der Tatsache, dass dieses Projekt vor allem dazu dient, für unsere spezielle Schulform möglichst effiziente Materialien zu entwickeln, viele der Methoden, die im Unterricht eingesetzt wurden, quasi „Testcharakter“ hatten und speziell in der ersten Projektphase eine möglichst große und vom Ansatz her breit gestreute Auswahl an Unterrichtsvorbereitungen zum Einsatz kamen. In diesem Projektjahr wurden von uns die verschiedensten sprachsensiblen Herangehensweisen, wie **aktivieren von Vorwissen**, **sprachensible Aufbereitung von Texten**, **Scaffolding**, oder der Einsatz eines **Lerntagebuchs** angewendet; stellvertretend dafür werden nachstehend zwei kurze Unterrichtssequenzen beschrieben.

Um das **Vorwissen unserer SchülerInnen** zu aktivieren, ist es sinnvoll, das Wissen, dass die SchülerInnen bereits zu einem Thema haben, abzurufen. Das kann im Berufsschulunterricht relativ einfach gemacht werden. So kann beispielsweise zum Thema Steuern und Abgaben gut mit einem Bild eingestiegen werden, zu dem die SchülerInnen ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Thema kundtun.



Quelle: <http://www.karikatur-cartoon.de/cartoons/gehaltserhoehung-mit-steuer.htm>

Als zweiter Schritt kann durch Brainstorming eine Mindmap an der Tafel entstehen, zu der alle SchülerInnen einen Beitrag liefern können. Anschließend kann die Mindmap in die SchülerInnenunterlagen übernommen werden. Anschließend können z.B. Worte besprochen werden, die in einem nachfolgenden Text vorkommen könnten. Diese Worte können im Text dann auch gesucht werden („Überprüfen Sie, ob Sie mit Ihrer Wortwahl Recht hatten“. Andere Möglichkeiten sind beispielweise Assoziationen zu Thesen/Inhalten aufstellen, W-Fragen formulieren oder Fremdworte klären. Dadurch kann aktives Lesen unterstützt werden, da die Neugierde der SchülerInnen angesprochen wird. Nachstehend findet sich – in Auszügen - eine sprachsensibel aufbereitete Unterrichtsvorbereitung zum Thema Steuern u. Abgaben. Dabei haben wir mit Textanfängen, Lerngerüsten, Wortschatzarbeit, Aufbau eines Fachwortschatzes und dem Einsatz von kreativen Schreiben gearbeitet. Gleichzeitig haben wir versucht, kompetenzorientiert zu arbeiten und auch die Kreativität der SchülerInnen zu unterstützen.

Steuern und Abgaben - Schlussbetrachtungen

Sie haben inzwischen viele Informationen zum Thema Steuern und Abgaben erhalten. Vieles war Ihnen bereits bekannt – einiges Neues konnten Sie auch erfahren:

Überlegen und notieren Sie bitte was für Sie neu war und worüber Sie bereits Bescheid wussten und fassen Sie Ihre Überlegungen bitte möglichst ausführlich zusammen:

Neu war für mich, dass ...

Gewusst habe ich bereits, ...



Lesen Sie bitte die folgenden Kurztexte und schreiben Sie eine einfache Erklärung für BerufsschülerInnen darunter:

DIE UMSATZSTEUER

In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass Leistungen, die Unternehmerinnen/Unternehmer gegenüber ihren Kundinnen/Kunden erbringen, der Umsatzsteuer unterliegen. Der Leistungsbegriff des Umsatzsteuergesetzes 1994 erfasst sowohl Warenlieferungen als auch Dienstleistungen.

Die Umsatzsteuer als solche kommt nur bei der Letztverbraucherin bzw. dem Letztverbraucher, also der Konsumentin oder dem Konsumenten, zum Tragen. Das liefernde oder leistende Unternehmen übt lediglich die Funktion eines Treuhänders aus: Es kassiert von den Kundinnen und den Kunden die Umsatzsteuer (USt) und muss diese, da nur Unternehmer die Umsatzsteuer schulden, in der Folge an das Finanzamt abführen. Jede Unternehmerin und jeder Unternehmer verfügt natürlich auch über "Vorlieferantinnen/Vorlieferanten", die ihr/ihm Umsatzsteuer für ihre Leistungen verrechnen. Die aus dieser Leistungsabrechnung resultierende Umsatzsteuer kann bei Erfüllung der gesetzlichen Voraussetzungen (§ 12 UStG) vom unternehmerisch tätigen Leistungsempfänger wiederum als Vorsteuer geltend gemacht werden. (Quelle: <https://www.bmf.gv.at/steuern/selbststaendige-unternehmer/umsatzsteuer/umsatzsteuer.html>)

Bringen Sie bitte Beispiele wofür Umsatzsteuer gezahlt wird. Schreiben Sie bitte den Prozentsatz in die Kreise und verbinden Sie diese bitte mit den jeweiligen Bildern.

Kreuzen Sie bitte die richtige Aussagen an:

Wenn der MWSt-Betrag bereits im Verkaufspreis mitberechnet ist, spricht man vom

- Bruttopreis
- Nettopreis
- Preis exklusive MWSt
- Preis inklusive Umsatzsteuer
- Preis ohne Mehrwertsteuer
- Preis zuzüglich Umsatzsteuer



Wordrap

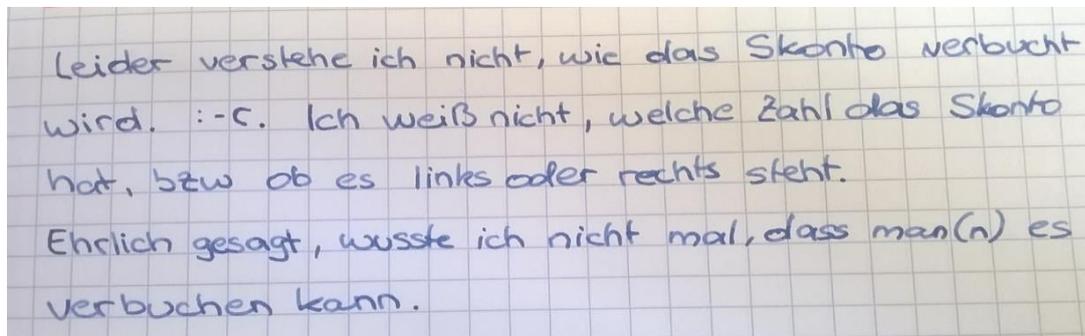
Lesen Sie bitte abwechselnd die folgenden Sätze Ihrem Sitznachbarn / Ihrer Sitznachbarin vor. Der/die Angesprochene muss den Satz dann innerhalb von 3 Sekunden vervollständigen...

Ich bin ganz und gar nicht abhängig vom Konsum ...	Das Budget ist
Sparen ist altmodisch	Die Körperschaftssteuer ist ...
Über Geld redet man nicht	Hätte ich drei Augen so wäre mein Leben ...
Steuern sind für mich super	Sozial, sozial, sozial ...
Wenn mein Gehalt nicht reicht, muss ich	<i>(Eigene Satzanfang erfinden)</i>
Ich würde mein Kind am liebsten Umsatzsteuer nennen, weil	Alle Macht den rosa Schlafsocken ...

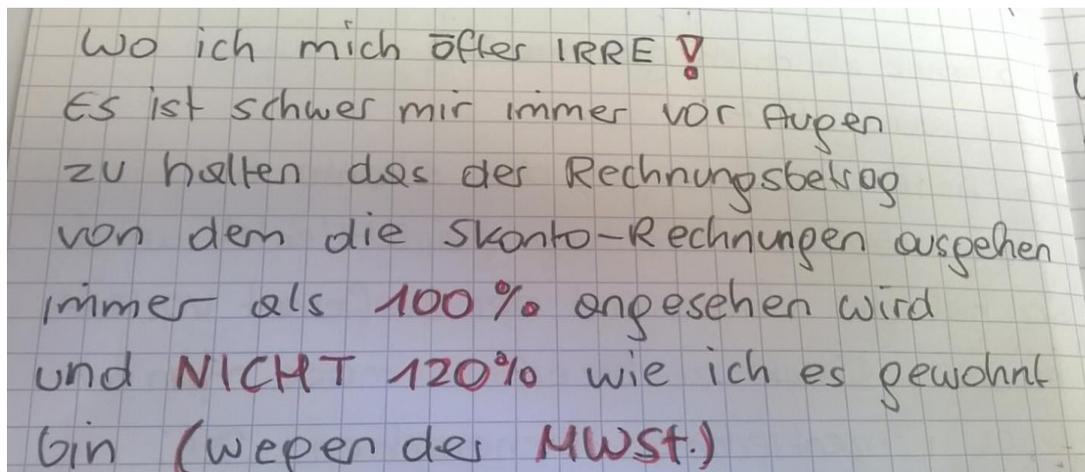
Im Rahmen des Projektjahres haben wir heuer erstmals ein **Lerntagebuch** in der Projektklasse eingeführt – eine ziemliche Neuerung in der Berufsschule. Anfänglich gingen wir mit „viel Bauchweh“ an die Arbeit mit Lerntagebüchern heran, da unsere

SchülerInnen keine allzu große Begeisterung an den Tag legen, was das Verfassen von Texten betrifft. Doch bereits nach den ersten „Schreibstunden“ konnten wir feststellen, dass die SchülerInnen mit hoher Konzentration bei der Sache waren. Auffällig war, dass es die 20 Minuten, die die SchülerInnen Zeit hatten, extrem ruhig in der Klasse war. Dazu muss gesagt werden, dass es sich bei der Projektklasse um eine extrem undisziplinierte und generell sehr unruhige und laute Klasse handelt. Die SchülerInnen haben das „Experiment Lerntagebuch“ erstaunlich gut angenommen, daher werden wir auch dieses Instrument im nächsten Schuljahr auf jeden Fall weiterverwenden.

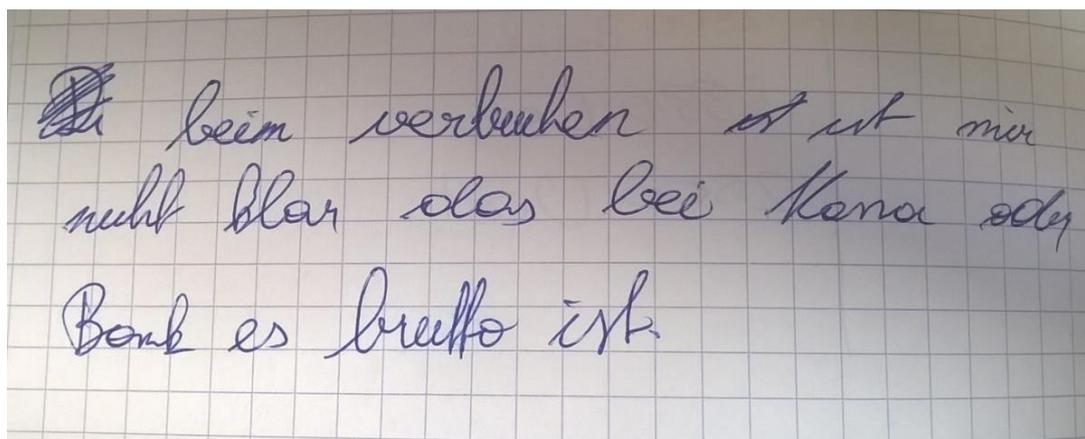
Nachstehend finden sich einige Auszüge:



Leider verstehe ich nicht, wie das Skonto verbucht wird. :-c. Ich weiß nicht, welche Zahl das Skonto hat, bzw ob es links oder rechts steht. Ehrlich gesagt, wusste ich nicht mal, dass man(n) es verbuchen kann.



Wo ich mich öfter IRRE !
Es ist schwer mir immer vor Augen zu halten das der Rechnungsbetrag von dem die Skonto-Rechnungen aussehen immer als 100% angesehen wird und NICHT 120% wie ich es gewohnt bin (wegen der MWST.)



~~Es~~ beim verbuchen ist mir nicht klar das bei Kassa oder Bank es brutto ist.

Berechnung:

- Ein Skonto von der Gesamtsumme abzuziehen finde ich ganz einfach.

Man muss nur die passenden Zahlungsbedingungen von der jeweiligen Rechnung verstehen.

eig. kenne ich mich sehr gut aus.

Ich weiss wie man was verbucht
wohin die Kontos hin kommen.

Auf der Soll und Haben Seite.

Ich vergess hier manchmal
die Steuern zu verbuchen etc.

Also ich was Dsb und Mdsb ist
ich vergesse es halt manchmal.

Grundsätzlich muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass dem Lernerfolg trotz eines konsequenten sprachsensiblen Unterrichts Grenzen gesetzt sind. Zum einen steht uns als Berufsschullehrerinnen ein äußerst knappes Kontingent an Unterrichts-

stunden zur Verfügung. Dazu kommt, dass wir zu einem Zeitpunkt ansetzen, wo die Jugendlichen, die bei uns in den Klassen sitzen, mit Defiziten zu uns kommen, die nicht durch einen „Zaubertrick“ zum Verschwinden gebracht werden können. Viele kommen zudem nach neun oder zehn Jahren allgemeinbildender Schule häufig mit frustrierender Lernbiographie an die Berufsschule – die Freude darüber und die damit verbundene Motivation, wieder die Schulbank zu drücken, hält sich dementsprechend in Grenzen. Hier muss man realistisch bleiben und schon kleine Erfolge und Lernzuwächse anerkennen. SchülerInnen, die sich auf einer niederen Kompetenzstufe, beispielsweise im Bereich des Lesens, befinden, werden kaum nach 40 Wochen à maximal vier Unterrichtseinheiten pro Woche auf der obersten Treppe der Lesefertigkeit stehen. Es besteht wohl kein Zweifel darüber, dass die Kompensation von fundamentalen Schwächen in Sprach- und Lesekompetenz in dem Alter, in dem sich BesucherInnen der Berufsschule befinden und unter den Bedingungen, unter denen die „Teilzeitberufsschule“ arbeitet, schwierig ist. Dies darf jedoch nicht bedeuten, dass die vielen Jugendlichen, die ihre Ausbildung beginnen und nur über mangelhafte Sprach- und Lesefähigkeiten verfügen, nicht systematisch gefördert werden sollen. Im Gegenteil: Es müssen für die betroffenen Jugendlichen ganz besonders Handlungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte in der Berufsschule bestehen, um zu einer Verbesserung der Lese- und Sprachfähigkeiten zu gelangen und ihnen den Schulerfolg und letztendlich eine positive Lehrabschlussprüfung zu ermöglichen. Im Rahmen der Möglichkeiten kann eine konsequente Förderung zumindest einen Motivationsschub bewirken, sich auf neue Anforderungen produktiv einzulassen. Generell ergaben unsere Beobachtungen, dass den SchülerInnen die Erarbeitung der Texte leichter zu fallen scheint, wenn deren Inhalt schrittweise sprachlich erarbeitet werden kann und somit, verglichen mit Lese- und Arbeitsaufgaben ohne einen solchen sprachsensiblen Ansatz, im Allgemeinen tatsächlich ein besseres Textverständnis erzielt wird. Vor allem war festzustellen, dass die sprachensible Aufbereitung mit ihren zahlreichen Hilfestellungen äußerst motivierend für die Jugendlichen waren: Obwohl sie durchgehend an verschiedensten Aufgabenstellungen arbeiteten, verliefen die Unterrichtsstunden erstaunlich „widerstandslos“ – oft ist es ja so, dass die SchülerInnen nicht die Arbeit per se verweigern, sondern durch diese Ablehnung in vielen Fällen kaschieren möchten, dass sie sich nicht im Stande sehen, die an sie gestellten Anforderungen zu meistern. Hier erwies sich die strukturierte und schülerInnenge-

rechte Herangehensweise und die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen, die dem sprachsensiblen Unterricht eigen sind, als positives und motivationsstiftendes Asset. Die Wiederholung des Diagnosechecks Deutsch am Schuljahresende lieferte jedenfalls bessere Ergebnisse als zum Jahresbeginn, wobei dieses Resultat nicht kausal mit einer Sprachkompetenz im Zusammenhang stehen muss; möglicherweise haben die Jugendlichen sich in diesem Fall – wir haben ihnen den Hintergrund der wiederholten Testung erklärt - auch einfach mehr Mühe gegeben, als sie das bei Testungen, die nicht notenrelevant sind, tun.

Während des gesamten Projektverlaufs wurden Ergebnisse von uns festgehalten, auftretende Verständnisprobleme oder Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben, aber auch gelungene Aufgabenstellungen notiert, nachbesprochen und gegebenenfalls auch abgeändert zwecks Optimierung der sprachsensiblen Gestaltung der zukünftigen Arbeitsunterlagen und Texte. Die Erarbeitung der sprachsensiblen Unterlagen stellte besonders zu Beginn des Projekts einen nicht unwesentlichen zeitlichen Mehraufwand dar, doch mit zunehmender Routine und dem steigenden Knowhow bezüglich der Faktoren, die zu einer gelungenen Umsetzung beitragen, wurde die Arbeit sukzessive effizienter und schneller, zumal wir erkannten, dass, wenn wir bestehende Vorbereitung durch die „sprachensible Brille“ betrachteten, eine Umarbeitung oft rasch und mit wenig Aufwand möglich wurde. Interessant war vor allem für uns als langjährige Lehrerinnen die Erkenntnis, wie schwierig es für die SchülerInnen oft ist, unsere Arbeitsanweisungen – in mündlicher und schriftlicher Form zu verstehen, oder wie oft die Sprache, die wir im Unterricht verwenden und die Botschaften, die wir aussenden, von den EmpfängerInnen nicht decodiert werden können. Viel zu oft setzen wir Vorwissen voraus, das nicht vorhanden ist und stellen Anforderungen, von denen wir annehmen, dass die SchülerInnen „das doch können müssten“. Diese Erfahrungen und „Aha-Erlebnisse“ waren extrem lehrreich und generell für unsere Unterrichtsarbeit von enormer Wichtigkeit. Diese Sensibilisierung dafür, dass man die SchülerInnen doch weit weniger oft „dort abholt, wo sie stehen“, als wir bis dato angenommen hatten, ist sicher die größte Lehre, den wir selbst aus diesem Projekt ziehen können. Dies wird uns nicht nur dabei helfen, das Projekt des sprachsensiblen Fachunterrichts an der Berufsschule im Folgejahr noch effektiver und mit weniger Streuverlusten zu gestalten, sondern auch in allen anderen Klassen und Gegenständen als wertvolle Erfahrung dienen.

Generell konnten wir beobachten, dass die SchülerInnen in der Unterrichtsarbeit motivierter schienen, da sie weniger Schwierigkeiten bei der Dekodierung von Sachtexten hatten und daher sofort Erfolgserlebnisse verzeichnen konnten. Das eine oder andere Mal konnten wir auch Äußerungen wie „ist das jetzt sprachsensibel?“ vernehmen, die zumindest darauf hinweisen, dass den SchülerInnen eine mögliche Veränderung in der Unterrichtsarbeit aufgefallen ist. Auch die Lerntagebücher kamen gut an und wurden von den SchülerInnen als positiv empfunden. Da wir sichergehen wollten, dass die Lerntagebücher immer präsent sind, blieben diese in der Schule. Hier kam von den SchülerInnen Kritik, dass sie die Lerntagebücher gerne zu Hause für eine Wiederholung oder Nachlese genutzt hätten. Dieser Hinweis wurde bei dem IMST-Nachfolgeprojekt berücksichtigt. Hier soll der Unterricht durch ein elektronisches Lerntagebuch (Blog, Moodle-Plattform) ergänzt werden, damit die SchülerInnen jederzeit auf ihre Einträge und Erklärungen zugreifen können.

Da wir den sprachsensiblen Unterricht auf jeden Fall im nächsten Schuljahr mit dieser Klasse weiterführen möchten und wir auch im kommenden Schuljahr das Glück haben, von IMST, sowie durch die Forschungstätigkeit meiner geplanten Dissertation in der Projektarbeit unterstützt zu werden, sind wir natürlich sehr daran interessiert, wie bzw. ob sich die Ergebnisse im nächsten Jahr verändern.

3.2.3 “The Book Kids” – Eine interkulturelle Lesepatenschaft

Durch den Universitätslehrgang lernte ich Barbara Ferlesch kennen, die an einer Volksschule im 15. Bezirk unterrichtet und zu Beginn des Lehrgangs als Sprachförderlehrerin in der VS Benedikt-Schellinger-Straße tätig war. Relativ rasch entwickelten wir die gemeinsame Idee einer Lesepatenschaft zwischen BerufsschülerInnen und Volksschulkindern der Sprachfördergruppe mit dem Ziel, die Lesefreude sowohl bei den Berufsschulkids, als auch bei den Volksschulkindern zu steigern. Die Grundidee des Projekts einer Lesepatenschaft mit einer Volksschule ist nicht nur in der Mehrsprachigkeit der BerufsschülerInnen begründet, sondern basiert vor allem auf

der Tatsache, dass gerade BerufsschülerInnen einer überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme eher selten Wertschätzung für ihre Leistungen erfahren und einige SchülerInnen sich bereits damit abgefunden haben, immer zu den VerliererInnen zu gehören. Diese beiden Grundgedanken bilden die Pfeiler des Projekts „The Book Kid“: Einerseits eine Lesepatenschaft für Volksschulkinder einzugehen, mit dem Ziel, die Kids beim Lernen der deutschen Sprache zu unterstützen, andererseits sollte aber auch die Lesefreude sowohl bei den Berufsschulkids als auch bei den Volksschulkindern gesteigert werden. Sowohl Barbara Ferlesch, als auch ich waren davon überzeugt, dass die Mehrsprachigkeit "unserer" Kids gut als Vorbild für die Kleinen dienen könnte; gleichzeitig war es uns wichtig, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, die oft zwischen den Kulturen hin- und hergerissen sind und sich nirgends zu Hause fühlen, zu stärken und ihnen zu zeigen, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit einen Schatz in sich tragen, den ihnen niemand streitig machen kann.

Das Projekt wurde fächerübergreifend in den Gegenständen Deutsch und Kommunikation, Medientraining sowie Textverarbeitung durchgeführt. Die Lesepatenschaft wurde so angelegt, dass die Jugendlichen der Berufsschule in regelmäßigen Abständen Lesevormittage mit den Volksschulkids gestalten konnten. Durch die unterschiedlichen Erstsprachen der BerufsschülerInnen konnten wir LesepatInnen für die folgenden Sprachen finden: Serbisch, Türkisch, Arabisch, Bulgarisch, Kroatisch, Albanisch. Bereits nach dem ersten Kennenlernen zwischen den VS- und BS-Kids war klar: Die Lesepatenschaft kam auf beiden Seiten gut an. Die Kinder der Volksschule konnten sich gut mit den LesepatInnen in ihrer Erstsprache verständigen, gleichzeitig wurden ihnen Wörter, die sie im Deutschen nicht verstanden, nochmals in ihrer Erstsprache erklärt - somit stand dem sinnerfassenden Lesen nichts mehr im Wege. Die Jugendlichen der Berufsschule auf der anderen Seite waren mit Feuereifer bei der Sache. Es war schön zu sehen, wie gerade diese Kids, die sonst immer die Schulversager - oder überhaupt die "Versager" sind, die keine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt finden konnten, sei es aufgrund ihrer vorangegangenen Schullaufbahn, aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer Sprachdefizite endlich einmal wichtig sein konnten. Für die Volksschulkids waren sie Vorbilder, "IHRE" Lesepatinnen und Lesepaten, die gefragt waren, die erklären konnten, die stolz darauf sein konnten, dass SIE den Kindern Worte erklären konnten, die auch ihre Lehrerinnen nicht verstanden. So entstanden an diesen Lesevormittagen neben Freundschaften auch Zeichnungen und

gemeinsame Geschichten, die anschließend im Textverarbeitungsunterricht aufgeschrieben wurden. Die Lesepaten besuchten das Theaterstück "Die Mehrsprachen-Piraten", das in der Volksschule unter der Leitung von Barbara Ferlesch von den "Lesekindern" aufgeführt wurde. Gleichzeitig begannen wir im Deutsch- und Kommunikationsunterricht sowie in Textverarbeitung damit, Kindergeschichten zu schreiben. Es waren viele Geschichten, die hier verfasst wurden; freie Erzählungen, Nacherzählungen, Berichte aber auch Feedback der SchülerInnen zu den Lesevormittagen. Erst schrieben wir die Geschichten im Deutschunterricht, dann übertrugen wir sie im Textverarbeitungsunterricht in ein ordentliches Layout. Im Zuge der Text- und Spracharbeiten erstellten die SchülerInnen ihr Sprachenportrait; viele dieser Portraits waren interessant zu lesen. Für viele SchülerInnen war es allerdings auch die erste richtige Auseinandersetzung mit der Sprachenvielfalt, die sie umgibt - dementsprechend schwierig kam ihnen die Aufgabe zu Beginn auch vor. Erst am Ende waren viele Kids so richtig stolz auf ihre Herkunft, ihr Können und ihr Potential, weil sie plötzlich schriftlich feststellen konnten, dass sie ja doch "... ,was können".

Die beschriebenen Lesevormittage wurden durch den Besuch von Helmut Wittmann und Jasmina Maksimovic ergänzt, die einen serbisch-deutschen Märchenvormittag in der Berufsschule für Bürokaufleute abhielten, bei dem die Volksschulkinder zu Gast waren. Besonders interessant war, dass nicht nur die Kleinen gebannt lauschten, sondern auch die „Großen“ begeistert von den Märchen aus aller Welt waren – noch dazu, als sie in mehreren Sprachen vorgetragen wurden. Ein weiteres Highlight war die Erkenntnis der SchülerInnen, dass sie in der Hauptbücherei auch Bücher in anderen Sprachen ausleihen können, was umgehend geschah.

Im Verlauf des Schuljahres begannen wir dann intensiv an einem mehrsprachigen Kinderbuch zu arbeiten. Das bedeutete für die Kids, die bereits geschriebenen Geschichten nochmal zu überarbeiten und mit den Übersetzungen zu beginnen. Die Übersetzungsarbeit gestaltete sich lange und war oft sehr schwierig für die SchülerInnen – bedeutete sie doch ein Höchstmaß an Konzentration; daher hatten einige SchülerInnen mit Frustrationen zu kämpfen, andere zogen sich überhaupt aus der Übersetzungsarbeit zurück. Die Übersetzungen ließ ich von anderen SchülerInnen geglesen, um mich von der inhaltlichen Richtigkeit zu überzeugen. Die Rückmeldungen, die ich erhielt, waren durchaus positiv – und mehrmals bestätigten die Schü-

lerInnen, dass sich eigentlich keine Fehler in diesen Ausarbeitungen finden. Erst durch das Feedback der Korrekturleserinnen wurde mir klar, dass meine SchülerInnen nicht nur in Deutsch, sondern auch in ihrer Erstsprache massive Probleme aufweisen. Seit diesem Moment unterrichte ich mit einem noch stärkeren Fokus auf sprachaufmerksamen Unterricht.

Inzwischen hatten wir von den Volksschulkindern jede Menge Zeichnungen für die Illustrationen des Buches bekommen, auch die BerufsschülerInnen steuerten Zeichnungen bei. Besonders erfreut waren wir über die Covergestaltung durch eine Künstlerin (Nina Borde), die dem Werk der BerufsschülerInnen den letzten Schliff geben konnte. Das fertige Buch konnte nicht nur der Volksschule Benedikt-Schellinger-Straße in Klassensatzstärke, sondern an zwei weitere Volksschulen (VS Pfeilgasse, 1080 Wien, VS Schönau, 8020 Graz) übergeben werden. Zusätzlich liegt es in der Schulbücherei der Berufsschule für Bürokaufleute auf. Die SchülerInnen selbst waren und sind extrem stolz auf ihr Werk - dies war deutlich spürbar, als wir ihnen ihr fertiges Buch überreichten. Das Projekt hatte sein Ziel erreicht - das Selbstwertgefühl der SchülerInnen zu stärken, ihre Lesefreude zu erhöhen und sie stolz auf ihre Mehrsprachigkeit zu machen. Das Kinderbuch und die Lesepatenschaft konnten nicht nur das Europäische Sprachensiegel 2015 erzielen, sondern erreichten auch den ersten Preis beim Projektwettbewerb des Kultur- und Sportvereins. Zusätzlich wurde das Projekt bei der Diplomfeier der Berufsschule für Bürokaufleute in den Räumen der AK Wien einer breiten Öffentlichkeit präsentiert, was die SchülerInnen spontan auf die Idee brachte, im kommenden Schuljahr ein mehrsprachiges Theaterstück für die Volksschulkids einzustudieren.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

„Ich möchte mich lernend verändern. Ich möchte gerne etwas weniger blöd sterben als ich geboren bin.“

(André Heller)

Für mich war dieser Lehrgang – nicht zuletzt durch die große Bandbreite an wirklich engagierten und interessierten TeilnehmerInnen - eine interessante und nützliche Erfahrung, die ich auf keinen Fall missen möchte – vor allem bin ich davon überzeugt, dass die Ausbildung „gefruchtet“ hat. Gleichzeitig zeigt diese Form der Ausbildung, die ja zum überwiegenden Teil in der Freizeit und in den Ferien stattfand, dass die österreichische Schullandschaft stolz darauf sein kann, so engagierte und zukunftsorientierte Lehrpersonen im Schuldienst zu beschäftigen.

Die erste Veränderung hat sich für mich bereits mit der Lehrgangszusage ergeben. Davor war es für mich offensichtlich, dass sich in meinen Klassen zeitweise rund 90 % SchülerInnen befinden, die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen. Diese Mehrsprachigkeit besonders in meinen Unterricht einzubeziehen war eigentlich kein Thema, da sie vorhanden war und von den SchülerInnen auch aktiv im Unterricht gelebt wurde, woran sich bis heute nichts geändert hat. Das zeigt sich vor allem in den Hauptgegenständen – Buchführung, kaufmännisches Rechnen, Wirtschaftskunde – wo eigentlich seit meinem ersten Unterrichtsjahr SchülerInnen immer wieder auf ihre Muttersprache zurückgreifen, um sich gegenseitig den Lehrstoff, der für sie noch nicht ganz klar ist, zu erklären. Gleichzeitig ist es gerade im Berufsschulbereich auffällig, dass nicht nur SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache eine mangelnde Dekodierungskompetenz von Sachtexten aufweisen, sondern auch SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache. Das untermauert für mich auch die klare Notwendigkeit, sprachaufmerksamen Unterricht zu forcieren und verstärkt auf eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern zu achten. Seit Beginn des Lehrgangs beobachte ich einerseits meine SchülerInnen genauer, andererseits beobachte ich mich und meine eigene Unterrichtsarbeit wesentlich intensiver als vor Beginn des Lehrgangs. Mein bisheriger Unterrichtsstil kann als kreativer, abwechslungsreicher und eher offener

Unterricht bezeichnet werden, wobei ich immer versucht habe, meinen SchülerInnen relativ viel Freiheiten zu geben und sie in ihrer Kreativität zu fördern. Projektarbeit und Auslandsexkursionen sowie Workshops zu den unterschiedlichsten Themen (Theater, Menschenrechte, Zivilcourage Training, Wirtschaftsplanspiele etc.) ergänzen meine Unterrichtsarbeit. Im Zuge des Lehrgangs begann ich mich mit verschiedenen Möglichkeiten zu beschäftigen, wie sich eine aktive Sprachförderung im Unterricht verwirklichen lässt und welche Rolle die Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit dem Spracherwerb einnimmt.

Im vergangenen Schuljahr habe ich mit einer Klasse eine Lesepatenschaft für die Sprachfördergruppe einer Volksschule übernommen: diese Projektarbeit war für mich ein besonderes Highlight, da ich meine SchülerInnen in einer neuen Rolle – quasi als ExpertInnen - wahrnehmen konnte. Mir wurde mir aber auch deutlicher bewusst, dass sich die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache in diesem Zusammenhang nicht wirklich wohl in ihrer Rolle fühlten und eine AußenseiterInnenposition einnahmen. Diese AußenseiterInnenrolle von deutschsprachigen SchülerInnen fällt mir übrigens vermehrt auch in der täglichen Unterrichtsarbeit auf.

Meinen Unterricht verstärkt zu analysieren und auch dessen Sinnhaftigkeit zu hinterfragen, war für mich ein durchaus spannender Zusatzgewinn des Lehrgangs. Für den Sommer habe ich mir vorgenommen, meinen Unterrichtsstil komplett umzustellen, wobei ich besonders die Struktur meines Stundenaufbaus überarbeiten möchte, da für mich immer klarer wird, dass ich bisher viel zu oft von meiner eigenen Art zu lernen ausgegangen bin; auch möchte ich meine Unterrichtsvorbereitungen verstärkt in Richtung „Sprachsensibler Unterricht“ bearbeiten, um im nächsten Jahr mit meiner neuen ersten Klasse und meiner dritten Klasse einen sprachaufmerksamen Fachunterricht zu etablieren. Persönlich hat sich für mich durch diesen Lehrgang ein klareres Bild hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Sprache generell ergeben, wobei sich für mich auch herauskristallisiert, dass ich zukünftig vermehrt in diesem Bereich tätig sein möchte. Als Folge des Lehrgangsbesuchs habe ich mich entschieden, meine Dissertation über „Sprachsensiblen Unterricht in der Berufsschule im Kontext von Mehrsprachigkeit“ zu schreiben.

5 LITERATUR

- Adaktylos, A. (2009): Sprache und sozialer Status. In: Erler, I. (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.
- Akkus, R. (2008): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. In Furch, E. & Eichelberger, H. (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck.
- Altrichter, H.; Posch P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bernstein, B. (1967): Sprache und Lernen im Sozialprozess. In: Flitner A.; Scheuerl H.: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. S. 235-270. München.
- Bickes, H.; Pauli, U. (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn.
- Carnevale, C.; Wojnesitz, A. (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz.
- El-Mafaalani, Aladin (2010): Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Marburg.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.
- Fürstenau, S.; Niedrig H. (2010): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als mehrsprachiger Markt. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit S.69-88. Wiesbaden.
- Gill, B.(2005): Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden.
- Haider, B. (2013): Baustelle Mehrsprachigkeit : Herausforderung für Institutionen und Unternehmen. Wien.
- Kaßmannhuber, S. (2011): Zwischen den Stühlen. Eine Untersuchung zu Identität und Sprache bei Grazer Jugendlichen mit bosnischem, kroatischem und serbischem Migrationshintergrund. Graz.
- Koliander-Bayer, C. (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck-Wien.
- Krumm, H. J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Gogolin, Ingrid; Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. (S. 233-245). Wiesbaden.

Leisen, J.(2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn

Mecheril, P.; Castro Varela, M., Dirim, I.; Kalpaka, A.; Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Michalak, M.; Lemke, V.; Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen.

Müller, H. (2001): Wenn sich der Wind legt, bleibt er stehen oder wie fremd wird die eigene Sprache beim Lernen der Fremdsprache.“ Erschienen in der Festschrift des Deutschen Historischen Museums und des Goethe-Instituts Inter Nations e.V. zur Ausstellung: Murnau Manila Minsk – 50 Jahre Goethe-Institut.

Paulo Freire Zentrum (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien.

Schader, B. (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.

Schwanitz, D. (1999): Bildung: Alles was man wissen muss. Frankfurt/Main.

Schweitzer, H. (2013): Kommunale Sprachförderung. In Bernhard, G.; Lebsanft, F.(Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. (S. 41-69). Tübingen: Stauffenburg.