

Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben

Sandra Bellet, 2016

Sprachenportraits sind eine erfolgreiche Methode für die sprachbiographische Arbeit, sie ermöglichen den Studierenden einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen (Krumm, 2010). In der vorliegenden Arbeit visualisierten und erläuterten 18 Studierende des Lehramts für Volksschulen ihr Spracherleben anhand von Sprachenfiguren. Die Aussagen der Studierenden zu ihren Sprachbiographien wurden dokumentiert und in einem weiteren Schritt Feststellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit zugeordnet. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherleben und die Reflexion darüber in der Gruppe sind gute Voraussetzungen dafür, Empathie mit sprachlernenden Kindern zu entwickeln. Als Vorbereitung für die Arbeit in der mehrsprachigen Klasse sollte die sprachbiographische Arbeit der Studierenden innerhalb des Lehramtsstudiums Standard sein.

Language portrayals are a successful method for language biographic work. Students get a holistic view on their languages (Krumm, 2010). For this article eighteen students visualized and talked about their Spracherleben, the lived experience of language. Their utterances were documented and then matched with statements on multilingualism. Having a critical look at one's own experience of language and discussing these findings with other students are considered an ideal approach to develop empathy for children in their language learning. As a result the work with language portrayals as a preparation for teaching in the multilingual classroom should become a standard procedure within the teacher training.

1. Einleitung

Der Beruf Volksschullehrer/in hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Demographische Veränderungen durch Migration führen zu einer großen Heterogenität in den Klassen. In österreichischen Volksschulklassen haben 26,6 Prozent der Kinder eine oder mehrere andere Erstsprachen als Deutsch (BMBF, 2015, S. 24), was die Anforderungen und Erwartungen an die Lehrenden vielseitiger macht. Die pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss auf diesen Wandel reagieren und die Absolventen/innen mit geeignetem Werkzeug ausstatten, um diesen Herausforderungen adäquat begegnen zu können. Dabei ist neben fachlicher Kompetenz auch die Persönlichkeitsbildung ein wichtiger Aspekt. Die Arbeit mit Sprachenportraits bei Lehramtsstudierenden der Volksschule eignet sich als Vorbereitung für die Arbeit in der mehrsprachigen Klasse. Durch die sprachbiographische Arbeit reflektieren die Studierenden ihre eigene Sprachlichkeit und lernen im besten Fall empathisch auf Sprachlernende in ihren

1.1. Dimensionen von Mehrsprachigkeit

Spricht man von Mehrsprachigkeit im Kontext Schule lassen sich drei sich gegenseitig beeinflussende Dimensionen feststellen:

- individuelle Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen bringen die Kinder mit? Welche Sprachen brauchen sie für ihren Bildungsgang? Welche Sprachen brauchen sie für ihr Leben? Welche Sprachen wollen sie lernen?
- institutionelle Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen sind in der Schule hörbar, sichtbar? Welche Sprachen werden in der Schule wertgeschätzt? Welche Sprachen werden in der Schule gefördert? Welche Sprachen werden in der Schule zugelassen bzw. nicht zugelassen?
- gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Welche Sprachen werden öffentlich wertgeschätzt? Welchen Sprachen begegnen Kinder in ihrer Lebenswelt? Welche Sprachen werden in Österreich gesprochen und gebraucht? Welche Sprachen muss man beherrschen, um dazuzugehören? (Krumm, persönliche Kommunikation, 8. 5. 2015)

1.2. Lehren im mehrsprachigen Klassenzimmer

Wir leben in einer multilingualen Gesellschaft. Bildungsinstitutionen in Österreich vom Kindergarten bis zur Universität sind mehrsprachig. Kinder bringen heute eine Vielzahl von Sprachen und ihren Varietäten (Soziolekte, Dialekte), die sie oft gleichzeitig und ungesteuert im Kontakt erworben haben, mit in die Schule. Die Annahme, dass Schüler/innen mit einem regionalen Dialekt eingeschult werden, im Laufe der Volksschule die Standardsprache und im Anschluss daran nacheinander eine bis mehrere Fremdsprachen lernen, ist nicht mehr haltbar. Bildungschancen sind abhängig von sprachlicher Bildung. Lehrerinnen kommt laut österreichischem Lehrplan die Aufgabe zu „[...] die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern“. (Lehrplan der Volksschule, 2000, S. 230) bzw. „Ziel der Unterrichtsarbeit ist es: sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst mündlich, dann auch schriftlich“. (Lehrplan der Volksschule, 2000, S. 275)

Die mehrsprachige Klasse stellt bei der Erreichung dieser Bildungs- und Lehraufgaben eine besondere Herausforderung. Lehrende sollten nicht von der Zielsprache oder vielmehr der Sprachkompetenz in der Zielsprache des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin ausgehen, inwieweit sie der Norm entspricht oder wo die Defizite liegen bzw. wie man Defizite behebt. Kinder werden nicht bestimmten Sprachkategorien zugeordnet, Hauptaugenmerk liegt auf dem gesamten sprachlichen Repertoire, das die Kinder mitbringen (Busch, 2003).

Verfolgt man diesen Ansatz weiter, ergibt sich die Notwendigkeit, dass Studierende des Lehramtsstudiums lernen, sich mit dem sprechenden Individuum, mit seinem ganzen sprachlichen Repertoire, auseinander zu setzen. Wenn ein Kind nicht deutsch spricht, heißt das nicht, es kommt sprachlos in die Schule. Es geht darum, das Kind mit all seinen sprachlichen Ressourcen, mit denen es in die Schule kommt, wahrzunehmen und wertzuschätzen. Man kann Sprache nicht von der Person, die sie spricht, entkoppeln. „Sprache [...] wird nicht nur als Ausdrucks und Kommunikationsmittel verstanden, sondern vor allem als Praxis, durch die Lernende als Subjekt konstruiert werden.“ (Busch, 2003, S.61)

1.3. Implikationen für die Pädagogen/innenbildung

Die Fähigkeit, Kinder in ihrer Sprachlichkeit ganzheitlich zu erfassen, setzt Sprachbewusstheit voraus. Sprachbewusstheit wird entwickelt, indem man sich seiner eigenen Sprechweisen (Dialekt, Fachsprache etc.), seines eigenen Sprachenrepertoires bewusst wird. Eine beste erste Übung dazu ist es, sein eigenes Spracherleben mit all seinen Implikationen für Identität, Gruppenzugehörigkeit, emotionales Erleben und sprachennideologische Wertung zu ergründen, indem man alle Aspekte seiner Sprachlichkeit sichtbar macht, darüber nachdenkt und spricht. Spracherleben meint, wie ich mich selbst und wie mich die anderen als sprechendes Individuum wahrnehmen und ob und wann ich mich wohl bzw. unwohl fühle. (Busch, 2015)

Ein Ansatz, sprachliche Bildung als Ganzes zu sehen und daraus resultierend sprachliche Kompetenzen zu vermitteln ist das von Krumm und Reich mit Unterstützung des BMUKK und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) konzipierte Curriculum Mehrsprachigkeit für die 1. bis 12. Schulstufe. Ziel ist die Integration sprachlicher Bildung über die Vermittlung folgender Kompetenzen:

1. Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen
 2. Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen
 3. Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung von Gruppen von Menschen
 4. sprachliches Selbstbewusstsein
 5. linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen
 6. ein Repertoire von Sprachlernstrategien
- (Krumm & Reich, 2011)

Die Umsetzung der Curriculums Mehrsprachigkeit setzt eine Ausbildung der Pädagogen/innen hinsichtlich der oben genannten Kompetenzen voraus. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum wurde 2012 vom BMUKK beauftragt, auf Grundlage des Curriculums Mehrsprachigkeit ein Rahmenmodell für die Lehrer/innenbildung zu entwickeln. Ein Aspekt

der Ausbildung widmet sich der „Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit und sprachbiographischer Arbeit“ (Rahmenmodell Basiskompetenzen, 2013). Zusätzlich zum Curriculum Mehrsprachigkeit hat das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) 2011 ein Arbeitsprogramm initiiert, indem eine Maßnahme sich mit Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU befasst. Einer ihrer inhaltlichen Schwerpunkte lautet: „ ALLE PädagogInnen sollten ein Bewusstsein für den „Schatz der Mehrsprachigkeit“ haben, der durch die sprachliche (und kulturelle) Heterogenität der Lernenden gegeben ist, und eine entsprechend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit entwickeln.“ (ÖSKO, 2011 , S.6)

Es geht in der Ausbildung von Lehrern/innen primär darum, die Studierenden für die Mehrsprachigkeit in der Klasse zu sensibilisieren, sie anzuleiten, die Sprachen der Kinder wertzuschätzen, und die Studierenden in der Entwicklung von Empathie mit den Sprachlernenden zu unterstützen. „Jede Abwertung der Herkunftssprache der Kinder ist zu vermeiden.“ (Lehrplan der Volksschule, 2000, S. 268)

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung der Studierenden des Lehramts für Volksschulen der pädagogischen Hochschule Vorarlberg mit ihrer eigenen Sprachlichkeit und dokumentiert deren sprachbiographische Arbeit.

2. Methode: Das Sprachenportrait

Die Methode mit Sprachenportraits zu arbeiten, wurde 1991 von Gogolin & Neumann entwickelt. Ursprünglich wurde sie dazu verwendet, die sprachlichen Ressourcen der Schüler/innen in multilingualen Volksschulklassen sichtbar zu machen, sie anzuerkennen und die Sprachbewusstheit zu unterstützen. Hierfür wurden die Schüler/innen eingeladen, ihre Sprachen in einer Sprachfigur farblich einzuzeichnen und die Figur dann zu erklären. Erst durch das Erzählen wird die Komplexität von Sprachbiographien sichtbar und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherleben möglich. Die Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind. Durch das Ausmalen entsteht Raum, über die eigenen Sprachen und den Sprachgebrauch nachzudenken. Der sprachbiographische Zugang soll nicht allein als Datensammlung verstanden werden, er eröffnet vielmehr den Blick auf das eigene sprachliche Repertoire und auf die Frage, wann man sich welchem bedient und warum. Diese sprachideologische Wertung sowie das subjektive Erleben und emotionale Empfinden wird durch das Erzählen bewusst gemacht.

Die Arbeit mit den Sprachenportraits ist mittlerweile ein international anerkannter Einstieg in sprachbiographisches Erzählen auch bei Jugendlichen und Erwachsenen (Busch, 2003).

Die Autorin hat die Methode weiterentwickelt, um den Studierenden die Relevanz des Sprachenportraits für die Profession Lehrer/Lehrerin aufzuzeigen. Nach dem Ausmalen der Sprachenfigur und der gemeinsamen Reflexion werden die Studierenden aufgefordert,

Aussagen ihrer Erzählungen vorgefertigten Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben zuzuordnen. Die Zuordnung erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den angebotenen Kernaussagen und das eigene Erleben kann durch das Kategorisieren distanziert wahrgenommen werden und ermöglicht eine sachliche Auseinandersetzung mit der Thematik. Dadurch wird ein Referenzieren des eigenen Spracherlebens mit dem Spracherleben der Schüler/innen möglich.

Die Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben sind ohne Anspruch auf Vollständigkeit Ergebnis der Beschäftigung der Autorin mit Sprache und Mehrsprachigkeit und können in drei Bereiche zusammenfassen werden.

Ein Bereich bezieht sich auf das individuelle, emotionale Erleben und findet sich in Aussagen *1. Spracherleben ist subjektiv und einzigartig.*, *2. Sprache ist identitätsstiftend.*, und *3. Sprache hängt eng mit Emotionen zusammen.* Jeder Mensch ist einzigartig, jede Sprachbiographie ist einzigartig. Die Art wie wir sprechen ist Merkmal unserer Persönlichkeit. In dieser Erkenntnis liegt die Begründung, wertschätzend mit jedem, egal welche Sprache er spricht, umzugehen.

Ein weiterer Bereich bezieht sich auf die Wertigkeit einzelner Sprachen *4. Sprachen besitzen unterschiedliche Wertigkeiten, sowohl individuell als auch sprachideologisch.*, und *5. Schlechte Erlebnisse beim Sprachenlernen beeinflussen die negative Haltung gegenüber dieser Sprache nachhaltig.* So einzigartig Sprachbiographien sind, sind auch die Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen individuell. Sie ergeben sich durch persönliche Präferenzen, durch Erfahrung aber auch durch die Bewertung einzelner Sprachen durch die Gesellschaft (Sprachideologien).

Ein letzter Bereich zeigt den Zusammenhang mit dem Berufsfeld Lehrer/in und beinhaltet die Kernaussagen, wie *6. Einzelne Sprachen sind miteinander verknüpft. Gemeinsam ergeben sie die Sprachkompetenz.*, und *7. Ich kann auf Basis meiner Arbeit mit dem eigenen Sprachenportrait Schülern/innen in ihrem Sprachenlernen empathischer begegnen.* Sobald deutlich wird, dass die eigene Sprachlichkeit ein Zusammenspiel aus allen Sprachen und Sprechweisen ist, wird auch die Notwendigkeit, Schüler/innen in ihrer gesamten Sprachlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen, bewusst. Die Erfahrungen, die in der sprachbiographischen Arbeit gemacht werden, machen die Komplexität deutlich und sensibilisieren für die emotionale Dimension des Sprachenlernens.

Durchführung

In einer ersten Einheit (90min) wurden 18 Studierende des Lehramts für Volksschulen aufgefordert, mittels der Silhouette einer menschlichen Figur ihr Spracherleben sichtbar zu machen. Für unterschiedliche Sprachen, die in ihrem Leben bedeutsam sind, sollten sie unterschiedliche Farben wählen und einzelne Körperteile, je nachdem, wo sie eine Sprache mehr erleben, in dieser Farbe ausmalen und mittels einer Legende Farb-Sprachzuordnung

aufzeigen. Nach einem vereinbarten Zeitraum von 30 min stellten die Studierenden ihre Sprachenfigur in der Gruppe vor, erzählten, warum sie Farbe und Ort für einzelne Sprachen gewählt hatten und reflektierten gemeinsam mit den anderen Studierenden ihr Spracherleben. Ein Großteil der Aussagen der Studierenden wurde von der Autorin dokumentiert, in Standardsprache übertragen und jede Aussage auf eine Karte gedruckt.

In einer weiteren Einheit (90 min), eine Woche später, wurden die Studierenden mit 7 Kernaussagen in Bezug auf Sprache konfrontiert und dazu eingeladen, Übereinstimmungen oder Divergentes in den Aufzeichnungen ihrer Reflexionen zu finden. Dafür bereitete die Autorin 7 Charts mit den oben beschriebenen Kernaussagen vor und verteilte sie im Seminarraum. Zusätzlich legte sie die Karten mit den zuvor gesammelten Aussagen der Studierenden auf den Boden. Die Studierenden lasen die 7 Kernaussagen zu Sprache und ordneten die Karten den Charts zu. Zuerst setzten sich die Studierenden also mit ihrer Sprachlichkeit auseinander, erst später lasen sie die Feststellungen zu Sprache. Dadurch wurde vermieden, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherleben mit zuvor gemachten Feststellungen zu beeinflussen. Ihr eigenes Spracherleben sollte im Vordergrund stehen.

3. Ergebnis

In der ersten Einheit waren die Studierenden mit ihrer eigenen sprachbiographischen Arbeit beschäftigt und erzählten sehr emotional wie und warum sie ihrer Sprachenfigur entsprechend ausgemalt hatten. Erst in der gemeinsamen Reflexion bezogen sie ihre eigenen Erlebnisse mehr auf die Arbeit mit Kindern. Die zweite Einheit mit den Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben richtete die Perspektive auf das Berufsfeld Lehrer/in und zeigte den Studierenden, wie komplex Spracherleben ist und wie wichtig die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachlichkeit als Vorbereitung für ihren Beruf ist. Die Studierenden berichteten, dass es ihnen schwer gefallen sei, die Aussagen zu zuordnen und sie häufig zu mehreren Charts gepasst hätten. Andererseits zeigt die Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung, wie eng alle Aspekte des Spracherlebens miteinander verknüpft sind und wie schwer es fällt, sie zu trennen. Die Notwendigkeit, Kindern in ihrer Sprachlichkeit wertschätzend zu begegnen, wurde von allen Teilnehmer/innen artikuliert.

Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben und zugeordnete Aussagen der Studierenden:

1. **Spracherleben ist subjektiv und einzigartig.**

„Früher habe ich mit meiner Mama finnisch gesprochen. Jetzt nicht mehr, das hat irgendwie aufgehört. Das finde ich schade.“

„In meinem Herzen ist der Wälder Dialekt und die Familiensprache. Die Familiensprache habe ich mit zehn Jahren von meiner Mama gelernt. Es ist eine Art Geheimsprache, die in unserer Familie nur die Frauen können. Ich war damals sehr stolz, dazu zu gehören.“

„Ich spreche mit meinen Freundinnen seit der Schule eine selbsterfundene Sprache. Keiner anderer versteht sie. Das schweißt uns zusammen.“

2. Sprache ist identitätsstiftend.

„Mein Freund ist Oberösterreicher. Wir haben ausgemacht, dass keiner seinen Dialekt aufgeben wird. Das war mir sehr wichtig!“

„Ich bin durch und durch Wälderin!“ Wenn ich Hochdeutsch spreche, verwandle ich mich – ich werde eine andere Person.“* * Bewohnerin einer ländlichen Region in Vorarlberg

3. Sprache hängt eng mit Emotion zusammen.

„Zuerst dachte ich nur, ich werde am wenigsten anmalen können und ich fühlte mich minderwertig. Doch dann wurden viele Erinnerungen in mir wach und ich war erstaunt, wie viele Sprachen in meinem Leben eine Rolle spielen.“

„Mein Freund ist Franzose – ich weigere mich französisch zu sprechen. Ich kann es seit der Schule nicht leiden. Mir wurde jetzt klar, dass, wenn ich seine Sprache ablehne, ich ja auch irgendwie ihn ablehne. Das muss ihn sehr verletzen.“

„Ich fand es merkwürdig und ungewohnt über meine Sprachen nachzudenken. Ich dachte immer, dass Sprache selbstverständlich und eindimensional ist. Erst jetzt ist mir klar, dass so viel damit zusammenhängt, welche Sprache man spricht und wie man sich dabei fühlt.“

„Ich hasse es, wenn meine Schwester lustenauerisch redet - als gehört sie nicht zur Familie!“* * Dialekt, der in der Ortschaft Lustenau in Vorarlberg gesprochen wird.

„Mein ganzer Oberkörper ist blau –tirolerisch. Als ich ein Kind war, hatte mein Vater einen schweren Unfall und war lange in der Uniklinik in Innsbruck. Meine Mutter, meine Geschwister und ich haben zeitweise in Innsbruck gewohnt. Der Dialekt ist für mich so wichtig, weil die Leute, die ihn sprechen, meinen Papa gerettet haben.“

4. Sprachen besitzen unterschiedliche Wertigkeiten, sowohl individuell als auch sprachideologisch.

„Ich würde so gerne Spanisch lernen. Ich liebe den Klang dieser Sprache! In meiner Nachbarschaft wohnen viele türkische Familien. Ich höre ganz oft Türkisch. Komisch, dass ich gar kein Türkisch kann. Wenn es spanische Familien wären, würde ich jetzt gut Spanisch sprechen?“

„Zuerst dachte ich, ist das eine billige Aktion. Was soll ich eine halbe Stunde lang eine Figur bunt ausmalen? Jetzt hätte ich mehr Zeit gebraucht. Mir ist die ganze psychologische, ideologische und politische Dimension bewusst geworden.“

„Ich habe meinen Freunden einmal erzählt, dass ich gerne Türkisch lernen möchte. Da meinten alle, ach was, lern´ doch lieber eine nützliche Sprache. Schon komisch! Ich denke, das ist bei uns eine nützliche Sprache. Ich werde Türkisch lernen.“

5. Schlechte Erlebnisse beim Sprachenlernen beeinflussen die negative Haltung gegenüber dieser Sprache nachhaltig.

„Französisch ist ganz weit weg von meinem Herzen. Ich hasste es in der Schule, weil die Lehrerin uns gezwungen hat vor der Klasse zu sprechen. Sie hat jeden kleinen Fehler korrigiert und uns gedemütigt. Ich werde die Sprache sicher nie mögen.“

„Hochdeutsch ist klar in meinem Kopf, weil es meine Arbeitssprache ist. Ich spreche es nicht gerne. In der Schule war Deutsch für mich der Horror.“

6. Einzelne Sprachen sind miteinander verknüpft. Gemeinsam ergeben sie die Sprachkompetenz.

„Mir ist aufgefallen, dass ich meine Sprachen nicht voneinander trennen kann – alle zusammen machen mich aus. Darum ist jede Sprache ein Teil dieses Menschen. Schlimm, wenn man nur auf eine Sprache, die man nicht einmal gut kann, reduziert wird.“

„Ich wähle bewusst aus, wann ich welche Sprache spreche. Manche Dinge kann ich besser auf Hochdeutsch oder Englisch sagen als im Dialekt.“

„Englisch ist meine Streitsprache, weil ich mit meinem Chef in Italien nie auf Italienisch sondern immer auf Englisch gestritten habe.“

„Wenn du dich am wohlsten fühlst, wenn du Dialekt sprichst, heißt das dann, dass du im Dialekt deine höchste sprachliche Kompetenz hast? Scheibst du im Dialekt?“

7. Ich kann auf Basis meiner Arbeit mit dem eigenen Sprachenportrait Schülern/innen in ihrem Sprachenlernen empathischer begegnen.

„Ich werde nie mehr ein Kind ermahnen oder korrigieren, wenn es ein wichtiges Erlebnis im Dialekt erzählt.“

„Ich finde es total schlimm, wenn man Kindern verbietet, miteinander in ihrer Muttersprache zu sprechen. Das heißt ja, sie dürfen nicht sie selbst sein und dass es sogar verboten ist, so zu sein. Was verboten ist, ist ja auch schlecht.“

„Ich bin so glücklich, dass ich nur positive Gefühle mit Sprachen verknüpfe. Kein Kind sollte negative Erfahrungen mit Sprachen machen.“

„Mir fielen beim Ausmalen viele Demütigungen in der Schule wegen meines Dialektes ein. Ich habe in der Volksschule viele kärntnerische Ausdrücke meines Opas verwendet und wurde von der Lehrerin oft ausgelacht.“

„Meine Mutter hat sich immer aufgeregt, dass ich so leicht andere Dialekte annehme. Wenn ich jetzt so drüber nachdenke, glaube ich, dass sie gekränkt war, dass ich die Sprache, die sie mir beigebracht hat, so schnell ablegen konnte. Wie müssen sich da oft Eltern mit anderen Sprachen als Deutsch fühlen?“

4. Diskussion

Das Sprechen und die gemeinsame Reflexion über das eigene Spracherleben eröffnet den Studierenden neue Sichtweisen in Bezug auf Sprache und Sprachlichkeit und sie können in einem nächsten Schritt eigene Sprach-Erlebnisse mit ihrer Arbeit mit Kindern verknüpfen. Die

Fähigkeit zur Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil in der Lehrerausbildung und sollte auch später im Berufsleben Bestand haben. Durch das Zuhören und Mitdenken mit anderen tauchen neue Sichtweisen gegenüber dem eigenen Erleben auf. So können Einstellungen sichtbar gemacht und gemeinsam bearbeitet, sowie Vorurteile entkräftet werden. Durch die Erkenntnis, wie komplex Spracherleben ist, und durch die individuelle, subjektive Wertung von Sprache rückt die isolierte Sprachkompetenz in den Hintergrund. Das emotionale Erleben gewinnt an Bedeutung. Bezieht man diese Erkenntnis auf den Beruf Lehrer/in, gilt es nicht nur Defizite in der Sprache zu entlarven und auszumerzen, sondern das Kind als sprechendes und fühlendes Individuum in seiner Ganzheit zu respektieren.

Die Arbeit mit dem Sprachenportrait soll nur als erster Schritt in Richtung professionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit verstanden werden. In Folge bedarf es der Vermittlung von differenziertem Wissen in Hinblick auf die Bedeutung von Sprache für die persönliche Entwicklung und deren gesellschaftspolitische Relevanz. Eine Grundqualifikation im Bereich Sprachlicher Bildung für alle Lehrkräfte – wie beispielsweise von Krumm & Reich (2011) vorgeschlagen – muss angestrebt werden, da jeder Unterricht sprachliche Fähigkeiten sowohl rezeptiver wie produktiver Art voraussetzt und auch zur Weiterentwicklung von Sprachkompetenz beiträgt.

Literatur

Anstatt, T. (Hrsg.). (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempto

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2014 – 15. Abgerufen am 16.8.2015 von <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=38>

Busch, B. (2003). Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas

Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (2012). Language biographies for multilingual learning. PRAESA Growing biliteracy and mulilingualism. Occational Paper 24. Abgerufen am 6.8.2015 von <http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper24.pdf>

Busch, B. (2015). Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. King's College London. WP 148. Abgerufen am 10.8.2015 von <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>

Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 43, S. 6 – 13

Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva

Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migratinnen und Migranten. Arbeitskreis DaF. Abgerufen am 17.7.2015 von http://www.akdaf.ch/frameset/akdaf_frameset.htm

Krumm, H.-j. & Reich, H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit: Umsetzungsszenarium PädagogInnen Ausbildung Neu (BA/MA-Struktur). Abgerufen am 4.9.2015 von https://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Lehre/CM_Krumm-Reich_BAMA_Ausbildung.pdf

Lehrplan der Volksschule. Stand: 1.2.2000. 9. Auflage. Wien: öbv&hpt

Oomen-Welke I. & Dirim I. (Hrsg.). (2014). Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett

Österreichisches Sprachenkomitee. (2015). Mehrsprachigkeit fördern – sprachliche Vielfalt nutzen. Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011 – 13. Abgerufen am 22.6.2015 von http://www.oesz.at/oesko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm2011_2013.pdf

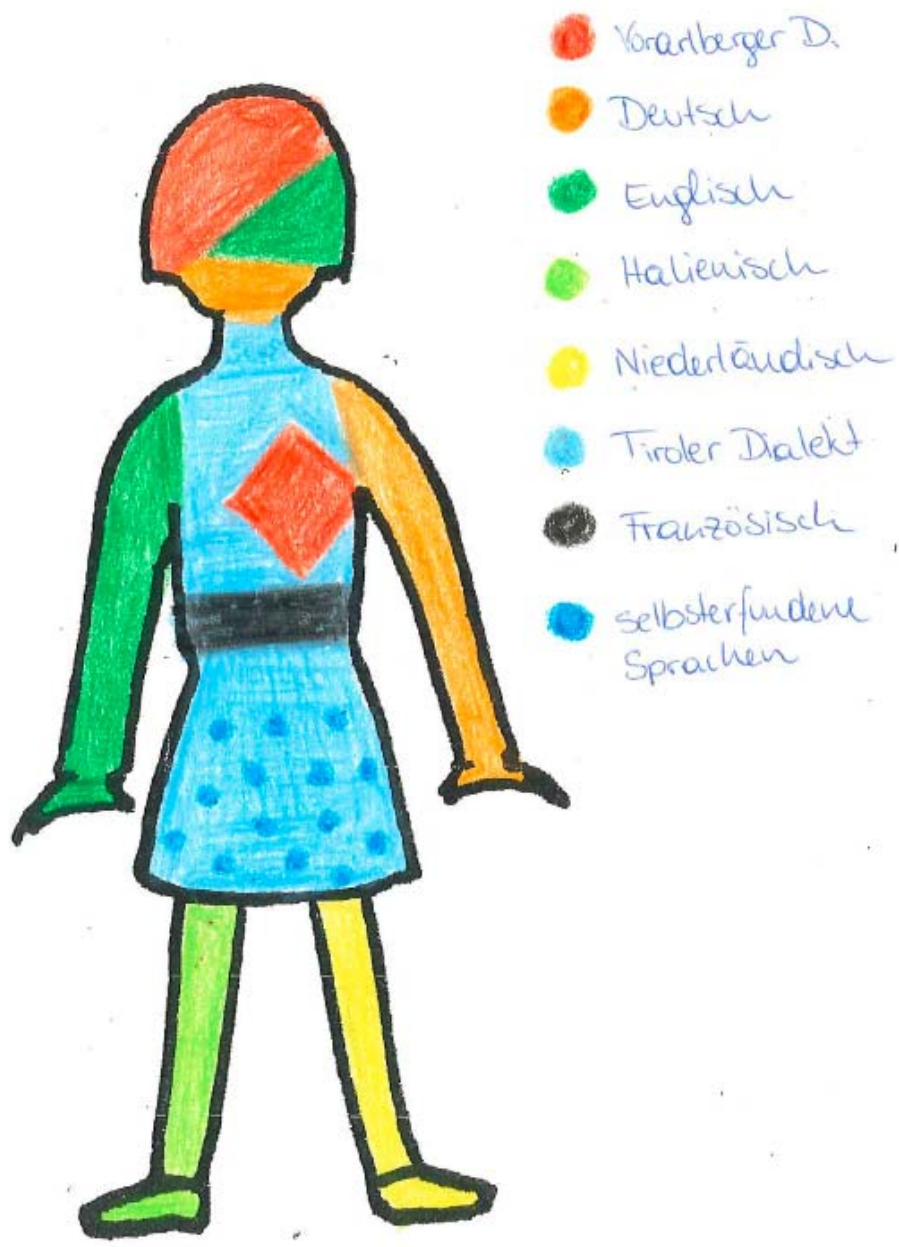
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (2013). Rahmenmodell Basiskompetenzen. Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern. Abgerufen am 22.6.2015 von http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

Vetter, E. (Hrsg.).(2013). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt – Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung. In: Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen. B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), Band 9. Hohengehren: Schneider

Anhang: Sprachenfiguren

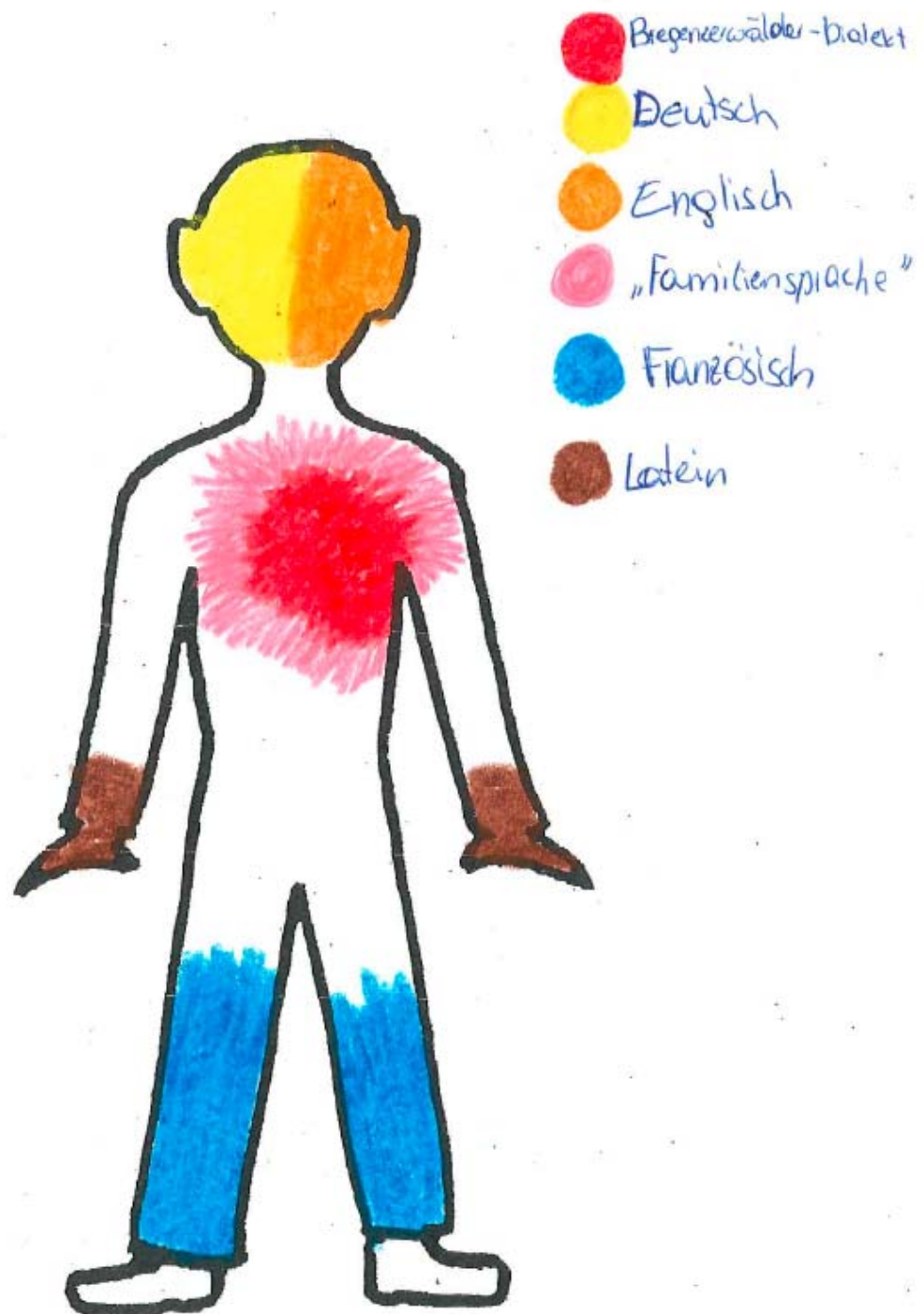


meine Sprache(n)

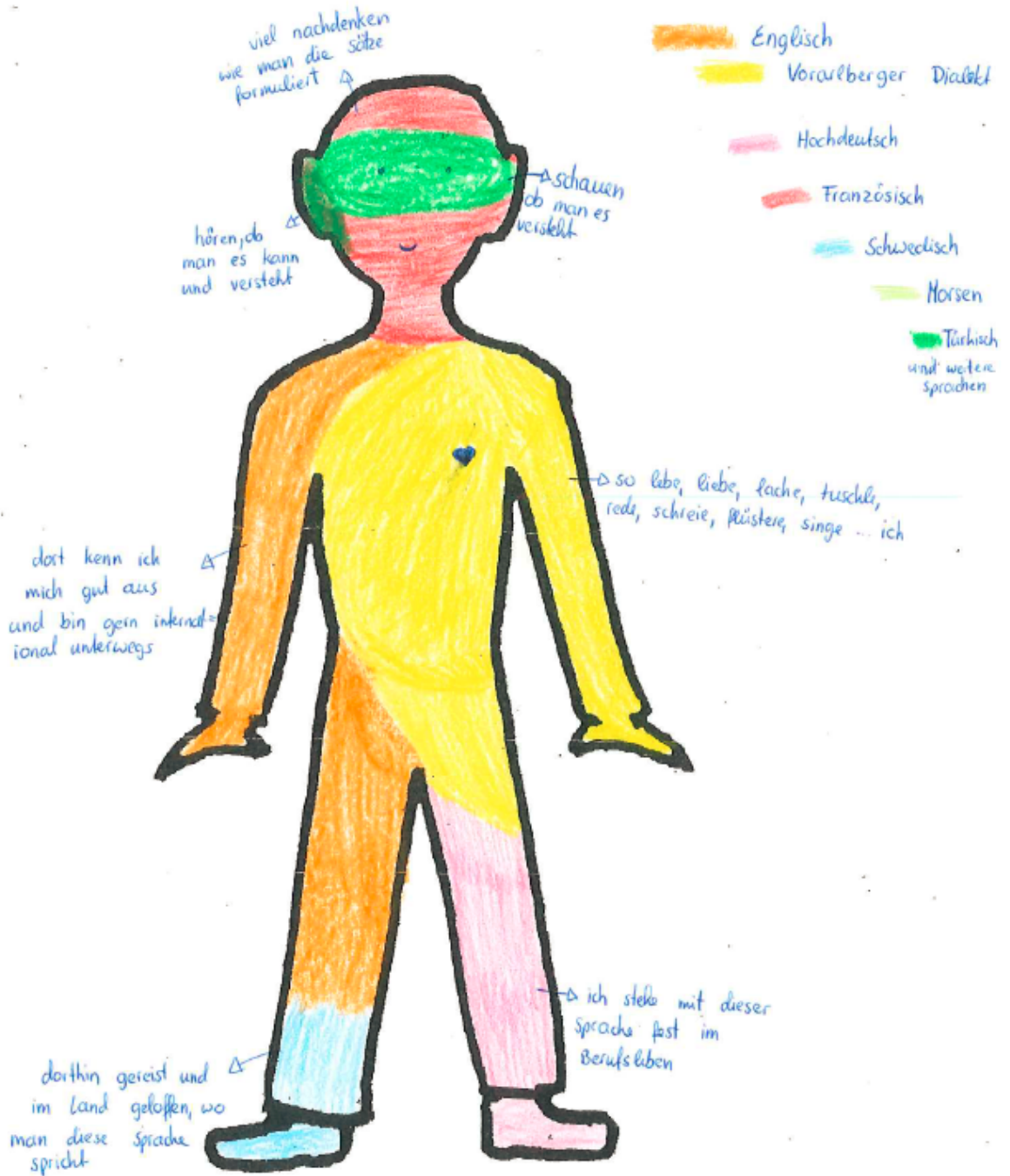


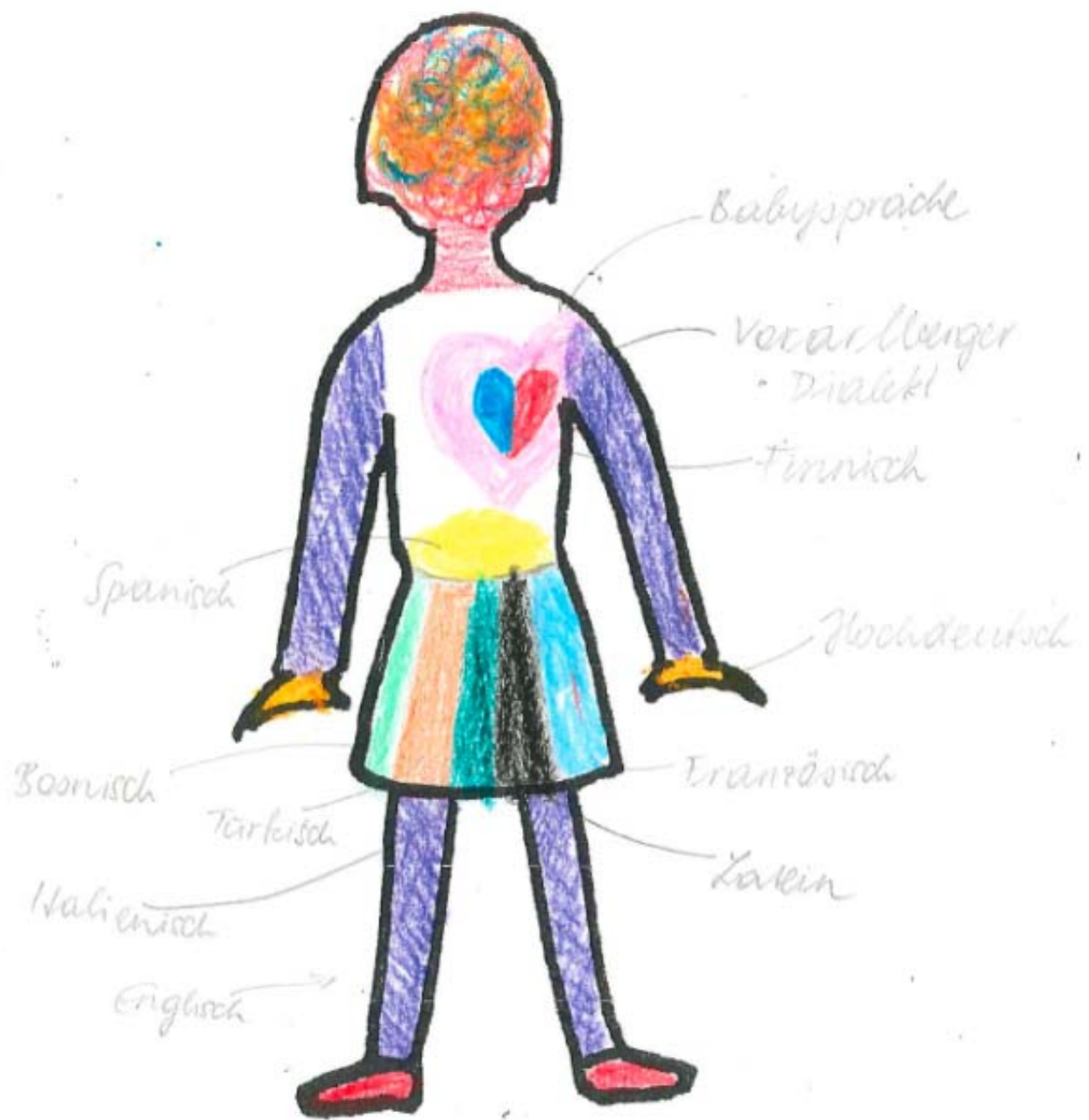
meine Sprache(n)

meine Sprache(n)



meine Sprache(n)





meine Sprache(n)