

mondial

Fokus Nordeuropa 3 Deutsche Erwartungen – Schwedische Erfahrungen **8** Von Köln nach Kopenhagen – Eine trinationale Familie migriert nach Dänemark **10** Die Mobilität von Talenten und der Wandel beim Universitätspersonal – Verändern sich europäische Universitäten schnell genug? **12** Skandinavien und die nordischen Länder – Ein Versuch, auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Irrtümer neugierig zu machen **15** Inspiration aus Skandinavien oder Entsorgungspädagogik? – Ein Blick auf das deutsche Schulsystem **18** Dialog: Die Kunst des Brückenbauens – Standpunkte zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen **24** 'Beer people' on the go! – Ein Kunstwerk von Dolores Florés **29** Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – Sind Lehramtsstudierende von heute auf ihr mehrsprachiges Tätigkeitsfeld von morgen vorbereitet? **32** Grenzenlos lachen – Über die Wehltat eines kleinen Friedenssymbols **34** Die Schule treibt es bunt – Der kulturell fixierte pädagogische Blick auf ein nicht inklusives Bildungssystem **36** FORUM 2010 schärft Bewusstsein für achtsamen Umgang mit Vielfalt **38** 15 Fragen an Interkulturalisten **40** Gastlichkeit – Ein aufgeschlossenes Konzept, um dem Anderen zu begegnen? **43** Neue wissenschaftliche Publikationen



Editorial

Inhalt

Liebe Leserinnen

und liebe Leser, ein paar Tage lang war es still am nordeuropäischen Himmel. Eyjafjalla, der isländische Vulkan hat erreicht, was in unserer globalisierten Welt undenkbar schien: Von einem Tag auf den anderen hat er Vieles entschleunigt. Während sich die Medien überschlugen, kehrte an internationalen Drehkreuzen eine ungewohnte Stille ein. Die staunenden Blicke gen Himmel galten nicht den fehlenden Kondensstreifen, sondern dem tiefen Blau, das Manche für sich wieder entdeckten.

Entdecken Sie in der vorliegenden Ausgabe von **mondial** Gemeinsamkeiten und Unterschiede der nordischen Länder. Mal sind die Beiträge aus historischer Sicht geschrieben, mal geben sie uns einen ganz persönlichen Einblick. Sie zeigen Bilder auf, Erwartungen und Irrtümer. Und sie beschäftigen sich natürlich mit globalen Themen wie dem Schul- und Bildungssystem.

Doch während die Ergebnisse der PISA-Studie für uns in Deutschland eher zum Weinen waren, gibt es eine Seminarform, die es grenzüberschreitend auf unsere Lachmuskeln abgesehen hat. Mehr darüber lesen Sie in der Rubrik ›Themen‹.

Im ›Dialog‹ diskutieren diesmal Alexander Scheitza und Juliana Roth aktuelle Fragen zur interkulturellen Trainingspraxis. Im spannenden Duell stellen sie uns ihre praktische und wissenschaftliche Sicht dar. Steigen Sie in die Diskussion ein und geben Sie uns Feedback. ›Beer People on the go‹ ist der Titel unserer Fotostrecke. Die Künstlerin Dolores Flores zeigt darin verschiedene Perspektiven einer aus Papiermanschetten gefertigten Gesellschaft.

In unserer Rubrik ›Veranstaltungen‹ berichten wir ausführlich über das SIETAR Forum 2010 in Bonn und das interdisziplinäre Forschungskolloquium im Rahmen des Kulinaristik-Forums Rhein-Neckar in Ludwigshafen.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.
Ihr Redaktionsteam Friederike von Denffer,
Isabelle Klarenaar und Carola Hodyas

Gerichte und Gerüchte wurden recherchiert und zusammengestellt von Alexander Scheitza, Carola Hodyas und Dirk Biermann.

Fokus Nordeuropa

- 3 Deutsche Erwartungen – Schwedische Erfahrungen**
Katrin Ehrhardt de Carrión und Julia Steffl
- 8 Von Köln nach Kopenhagen** Eine trinationale Familie migriert nach Dänemark *Musa Dağdeviren*
- 10 Die Mobilität von Talenten und der Wandel beim Universitätspersonal** Verändern sich europäische Universitäten schnell genug? *David Hoffman*
- 12 Skandinavien und die nordischen Länder** Ein Versuch, auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Irrtümer neugierig zu machen *Liane Steiert*
- 15 Inspiration aus Skandinavien oder Entsorgungspädagogik?** Ein Blick auf das deutsche Schulsystem
Rainer H. Lehmann

Dialog

- 18 Die Kunst des Brückenbauens** Standpunkte zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen
Juliana Roth und Alexander Scheitza

Themen

- 24 ›Beer people‹ on the go!** Ein Kunstwerk von Dolores Flores
- 29 Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen** Sind Lehramtsstudierende von heute auf ihr mehrsprachiges Tätigkeitsfeld von morgen vorbereitet?
Katja Schnitzer, Matthias Bergdolt, Marc Zurell
- 32 Grenzenlos lachen** Über die Wohltat eines kleinen Friedenssymbols *Niccel Steinberger*
- 34 Die Schule treibt es bunt** Der kulturell fixierte pädagogische Blick in einem nicht inklusiven Bildungssystem *Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance*
- 36 FORUM 2010 schärft Bewusstsein für achtsamen Umgang mit Vielfalt**

Serie

- 38 15 Fragen an Interkulturalisten**
- 43 Neue wissenschaftliche Publikationen**

Aktuell

- 40 Gastlichkeit** Ein aufgeschlossenes Konzept, um dem Anderen zu begegnen? *Andrea Cnyrim*
- 37 SIETAR Veranstaltungen**
- 41 SIETAR Veranstaltungen**
- 42 SIETAR Deutschland Regionalgruppen**
- 43 Impressum**

Deutsche Erwartungen – Schwedische Erfahrungen

Zwei Autorinnen berichten im Folgenden über ihre Erfahrungen in Schweden. Katrin Ehrhardt de Carrión verbrachte im Rahmen eines Europäischen Freiwilligendienstes ein Jahr in Göteborg. Julia Steffl zog berufsbedingt vor einigen Jahren mit ihrer Familie nach Schweden und lebt heute noch dort. Auf persönliche Weise berichten die beiden Autorinnen, wie sie sich im Land der wunderbaren Erzählungen Astrid Lindgrens einlebten und einfühlten, welche Erwartungen sie im Gepäck hatten und welche Überraschungen sie vorfanden.

Göteborg – hin und zurück

Ein Jahr im Europäischen Freiwilligendienst in Schweden

Katrin Ehrhardt de Carrión

Mit dem Abitur in der Tasche machte ich mich im August 2001 auf in den hohen Norden. Statt für Au-Pair in den USA oder ›Work and Travel‹ in Australien hatte ich mich für einen Europäischen Freiwilligendienst in Schweden entschieden, einem Land, das ich bereits aus einem Sommerurlaub kannte – oder vielmehr zu kennen glaubte – und von dem ich mir vorstellen konnte, dort ein Jahr lang zu leben und zu arbeiten.

Kleine rote Holzhäuser in endlosen Wäldern, so war das Bild geprägt, das zahlreiche Astrid-Lindgren-Verfilmungen bestimmt hatten. Mit diesem Bild brach ich nach Göteborg auf.

Der erste Eindruck hätte nicht unterschiedlicher sein können: Ich stand inmitten einer Wohnanlage, die aus mehreren 9-stöckigen Wohnblocks bestand. Hier sollte also meine Unterkunft sein. Wo waren die kleinen roten Holzhäuser? Die erste Hürde bestand darin, dass es keine Klingelschilder gab, sondern nur ein Feld um einen 4-stelligen Code einzugeben, der dann wiederum die Tür öffnete. Daran musste ich mich erst gewöhnen, und auch daran, dass man diesen Code seinen Besuchern günstigerweise vorher mitteilt, damit sie nicht unverrichteter Dinge wieder umkehren müssen.

Eine der ersten Alltags-Herausforderungen, die es zu meistern galt, war die Mülltrennung. Es wurde nicht nur nach Altpapier, Verpackung, Glas und Restmüll getrennt, wie ich es aus

Deutschland kannte, sondern es fanden sich Container für Hartplastik, Weichplastik, Papier, Karton, Glas, Weißblech, Kompost und natürlich auch den Restmüll. Aber dafür blieb nicht mehr viel übrig.

Auch in anderen Bereichen fiel mir der ausgeprägte Ordnungs- und Planungssinn auf. An meinem ersten Arbeitstag wurde mein wöchentlicher Arbeitsplan erstellt, der genau 39,5 Stunden umfasste. Ich arbeitete in einer Kirchengemeinde in einem Vorort von Göteborg, in dem sehr viele Familien mit kleinen Kindern wohnten. Die Gemeinde war vor allem in der Betreuung aktiv und betrieb einen Kindergarten sowie verschiedene offene Angebote für Familien. In meinen Arbeitsplan wurden nun nicht nur die verschiedenen Kinder- und Jugendgruppen eingetragen, die ich mitbetreuen sollte, sondern auch genau, wie viel Zeit jeweils für die Vorbereitung zu veranschlagen sei.

Bald schon lernte ich eine weitere Besonderheit des schwedischen Arbeitstages kennen: ›Fika‹, die kleine Kaffeepause. Der Arbeitstag begann mit einem gemeinsamen Kaffeetrinken in der Küche. Anschließend ging jeder in sein Büro und arbeitete eine Weile. So gegen zehn Uhr war erneut Zeit für einen gemeinsamen Kaffee, und dann wurde weitergearbeitet bis zum Mittagessen, nach dem natürlich wieder Kaffee getrunken wurde. Auch der Nachmittag wurde von einer ›Fika‹ unterbrochen. Auch wenn dies nach vielen Unterbrechungen aussieht, so berichteten mir Schweden, die in Deutschland arbeiteten, dass sie diesen Rhythmus als sehr effektiv empfinden: In der Zeit zwischen den Pausen wird konzentriert gearbeitet, die Kommunikation mit den Mitarbeitern findet hauptsächlich während der Pausen statt – die man wiederum fest in seinen Tagesablauf einplanen kann.

Je länger ich in Schweden lebte, und je besser ich die Sprache lernte, desto mehr Unterschiede zu Deutschland fielen mir auf. So musste ich mich auch daran gewöhnen, dass wirklich jeder mit ›Du‹ angesprochen wird. Es dauerte allerdings eine ganze Zeit, bis ich feststellte, dass das Duzen nicht immer mit der persönlichen Vertrautheit einher geht, die ich im Deutschen damit verband, sondern dass vielmehr trotzdem eine bestimmte Distanz zwischen den Gesprächspartnern vorhanden war.

Von Köln nach Kopenhagen

Eine trinationale Familie migriert nach Dänemark.

Musa Dağdeviren wurde in der Türkei geboren. Er ist in Deutschland aufgewachsen und lebt heute mit seiner Familie in Dänemark. Seine interkulturelle Karriere war von Beginn an mit den Themen Migration und Integration eng verbunden. Musa Dağdeviren arbeitet als freiberuflicher Trainer, Coach und Berater (www.dagdeviren.de).

Mit mondial spricht er über Anerkennung, Herausforderungen und die Kunst des Fahrradfahrens.

Musa, wie hast du dich auf den Kulturwechsel vorbereitet? Da ich mit einer Dänin verheiratet bin, hatte ich schon vor der Einreise familiäre Kontakte zu Dänemark, die durch regelmäßige Urlaubsaufenthalte verstärkt wurden. Meine Frau spricht mit unseren beiden Töchtern Dänisch, so dass mir auch die Sprache nicht ganz fremd war. Zumindest reichten meine Kenntnisse für den ersten Einstieg bei vielen Kontakten hier in Dänemark. Natürlich habe ich auch Bücher gelesen, die mit Dänemark zu tun hatten. Dazu kam, dass wir uns über bürokratische und einreiserechtliche Fragen und Themen informieren mussten: Registrierung, Versicherungen, Steuer, Schulen, Auto einführen etc.

Wie wurdest du als Einwanderer in Dänemark aufgenommen? Da ich die deutsche Staatsbürgerschaft besitze und damit EU-Bürger bin, ging alles, was mit Bürokratie zu tun hatte, ziemlich reibungslos. Die Menschen bei den Behörden und anderen Stellen waren sehr höflich und entgegenkommend. Eine Beamtin bei der Ausländerbehörde sprach mit mir Englisch und entschuldigte sich dafür, dass sie kein Deutsch könne. Das hat mich sehr beeindruckt.

Für mich war es auch ein befremdendes Erlebnis, dass ich nun als Deutscher eingeordnet wurde. In Deutschland war ich ja der Türke oder der Deutsche mit türkischem Migrationshintergrund. In der Fußballmannschaft, in der ich mittlerweile spiele, habe ich den Spitznamen »Musa, the German«.

Was hat sich für dich im Alltag verändert? Zurzeit besuche ich einen Dänischkurs. Die Landessprache nicht fließend zu können, ist für mich die größte Veränderung; sie sehr gut zu beherrschen,

ist daher meine größte Herausforderung. Als Coach und Berater hat die Kommunikation eine spezielle Bedeutung – ja, sie ist das Handwerkszeug.

Positiv gesehen bin ich jetzt mehr in der Rolle desjenigen, der aktiv zuhört, beobachtet und aufnimmt. Ich genieße es auch, nicht so viel zu reden und von mir zu geben wie in Deutschland.

Eine weitere Veränderung sind die vielen Flüge! Ich bin Freiberufler. Da meine Auftraggeber in Deutschland sind, muss ich viel öfter und länger reisen. Dies bedeutet für mich mehr Organisation und finanziellen Aufwand. Wir sind zwar seit sechs Monaten in Kopenhagen, doch netto bin ich vielleicht nur drei Monate hier gewesen. Das erschwert natürlich auch die berufliche und alltägliche Neuorientierung.

Wie war der Kulturwechsel für deine Kinder? Meinen beiden Kindern – sieben und zehn Jahre alt – geht es sehr gut. Gott sei Dank! Sie waren von Anfang an sehr begeistert von der Idee, nach Kopenhagen zu ziehen. Da sie Kopenhagen schon kannten, ein Teil ihrer Familie hier lebt und beide gut Dänisch sprechen, haben sie sich hier nicht fremd gefühlt. Zwischenzeitlich haben sie ihre Freundinnen vermisst. Doch diese Phase war relativ schnell vorbei. Sie besuchen hier die deutsch-dänische St. Petri-Schule. Hier kommen sie mit vielen Kindern zusammen, die zwei- und mehrsprachig sind. Sie fühlen sich sehr wohl in der interkulturellen Umgebung und empfinden es als eine Bereicherung. Der Schulunterricht ist im Vergleich zu den Schulen, die wir in Deutschland kennengelernt haben, weniger leistungsbezogen und notenfixiert. Es wird sehr viel Wert auf soziale Kompetenzen gelegt. Insbesondere werden Zusammengehörigkeit, Solidarität und individuelle Meinung gefördert. Man könnte sagen: ein kollektivistischer Individualismus. In der Regel sind die Erwachsenen dem Verhalten der Kinder gegenüber sehr tolerant. Als Vater achte ich auf solche Verhaltensweisen sehr. All die Jahre, in denen ich Kontakt zu Dänemark habe, habe ich noch nie erlebt, dass ein Kind ausgeschimpft wurde.

Was ist für dich typisch dänisch? Ich weiß nicht, ob man das typisch dänisch nennen kann, jedoch ist mir bei vielen Treffen mit Freunden, an Elternabenden in der Schule und bei anderen Gelegenheiten aufgefallen, dass hier sehr offen und kontrovers diskutiert wird. Dazu kommt noch, dass alle mit Vornamen und »Du« angesprochen werden. Das verstärkt den Eindruck der direkten Kommunikation noch mehr – zumal, wenn man gerade aus Deutschland eingereist ist. Dazu fällt mir ein Live-Gespräch in den Fernsehnachrichten ein, zwischen dem Moderator und der Innen- und Sozialministerin Karen Ellemann. Das Thema war die Neugestaltung des Kindergartenessens. Nachdem die Ministerin mit einem lächelnden Gesichtsausdruck – wie man es im Allgemeinen von Politikern kennt – ihre Meinung geäußert hatte, entgegnete der Moderator ungefähr mit folgenden Worten: »Jetzt lächelst Du noch, aber warte mal folgende Stellungnahme dazu ab«. Das fand ich ganz schön mutig und heftig von dem Moderator. Darin spiegelt sich auch die weit verbreitete egalitäre und partizipative Orientierung der Dänen wider.

Worin siehst du den Hauptunterschied

zwischen Deutschland und Dänemark? Die zuvor genannten Beispiele weisen für mich den Hauptunterschied beider Kulturen in einer abweichenden hierarchischen Orientierung auf. Also, in Dänemark sind die Hierarchien eindeutig flacher und daher auch schwieriger zu durchschauen. Die Meinung kann direkter geäußert werden. Im Vergleich zu meinem dritten Land – der Türkei – liegen Welten dazwischen, wie man Hierarchie auslebt.

Was vermisst du? Was ich wirklich vermisse sind meine Freunde aus Deutschland. Solange ich noch nicht die Landessprache spreche, bleibe ich Außen vor. Hier wird zwar viel Englisch gesprochen, sogar Handwerker, Verkäuferinnen, Wurstbudenbesitzer u.v.a. sprechen Englisch oder teilweise sogar Deutsch. Jedoch ist das nicht dasselbe, wie wenn ich Dänisch mit den Menschen spreche.

In einem neuen Kulturkreis Freunde zu gewinnen ist eine Riesenherausforderung. Was ich auch noch vermisse sind die deutschen Türken und alles was zu ihnen gehört. Ein wahrer Reichtum für Deutschland! Hoffentlich wird das in Deutschland immer mehr erkannt.

Was gefällt dir in Dänemark besonders gut? Natürlich, dass wir jetzt bei unserer Familie leben. Das klingt vielleicht banal, doch Familiennähe hat uns als trinationale Migrantenfamilie in Deutschland immer gefehlt. Ich finde es auch sehr angenehm, dass man fast überall mit Kreditkarte bezahlen kann. Und wenn man Bargeld braucht, bezahlt man an der Supermarktkasse mit Karte und sagt, dass man noch zum Beispiel 200 Kronen bar raushaben möchte. Schon hat man ohne jegliche Mehrkosten und großen Aufwand Bargeld. Das Etwas-locker-nehmen von vielen Dingen erfährt man hier sehr häufig. Da erscheint mir Deutschland aus der hiesigen Perspektive doch etwas mehr unsicherheitsvermeidend. Auch Kopenhagens Architektur und die Tatsache, dass die Stadt am Meer liegt, ist einmalig schön. Ich werde immer an Istanbul und den Bosphorus erinnert.

Fühlst du dich in Dänemark zu Hause? Ja! Komischerweise mehr als in Deutschland.

Was würdest du Menschen empfehlen,

die nach Dänemark einwandern? Das hängt davon ab woher die Menschen kommen. Nehmen wir zwei willkürliche Beispiele: Menschen aus Deutschland würde ich auf jeden Fall empfehlen, nicht so förmlich und problematisierend zu sein. Das wirkt auf Dänen verklemmt und kompliziert. Also zum Beispiel Duzen anstatt Siezen, oder auch mal die Krawatte weglassen.

Menschen aus der Türkei würde ich empfehlen, den personennahen Stil weiter zu pflegen und alles über Hierarchien zu vergessen, was sie aus der Türkei kennen – und Fahrradfahren zu lernen! Na ja, es gäbe noch vieles zu sagen und zu schreiben. Doch das hebe ich mir für ein Andermal auf.

Die Redaktion bedankt sich bei Musa Dağdeviren für das Interview und wünscht ihm und seiner Familie alles Gute für die Zukunft.

Gerichte und Gerüchte

Smørrebrød

Als Smørrebrød wird in Dänemark ein oft fantasievoll belegtes Butterbrot bezeichnet. Der Begriff wurde in Deutschland unter anderem durch den Koch in der Muppet Show bekannt, der das im amerikanischen Original zwar nicht sagt, aber auch dort viele europäische Sprachen miteinander verquirlt.

Eine Weinkneipe in der Kopenhagener Store Kongegade nimmt für sich in Anspruch, 1888 den Snack erfunden zu haben. Die für die Küche zuständige Angestellte verhalf dem Besitzer Oscar Davidsen mit ihren Rezepturen zu schnellem Erfolg. Mit 178 Varianten in 140 cm Länge gingen die Kreationen ins Guinness-Buch der Rekorde ein. Das Lokal existiert noch und wird Anfang des 21. Jahrhunderts von der Ur-Enkelin des mutmaßlichen Erfinders, Ida Davidsen, geführt.

Ein reguläres Smørrebrød besteht aus einer Scheibe Brot (Vollkorn, Mischbrot oder Weizen), bestrichen mit einer dicken Schicht Butter und den verschiedensten Zutaten. Häufig wird das Butterbrot reichlich mit Fisch belegt, aber auch alle Arten von Käse, Wurst, Fleisch, Eiern und Soßen werden gerne reichlich verwendet oder miteinander kombiniert. Traditionell wird bei der Zubereitung auf frische Zutaten geachtet.

Bei der Herstellung von Smørrebrød sind allerdings auch einige Regeln zu beachten. Einige Dänen nehmen diese sehr ernst, andere wiederum lassen etwas mehr Spielraum zu. So ist es z.B. wichtig, dass man Salami nicht mit Mayonnaise, sondern mit Remoulade kombiniert, zu der wiederum Röstzwiebeln gehören.

Quelle Wikipedia



Skandinavien und die nordischen Länder

Ein Versuch, auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und Irrtümer neugierig zu machen

Liane Steiert

Skandinavien oder die nordischen Länder – für Mitteleuropäer besteht im allgemeinen Sprachgebrauch meist kein Unterschied. Dabei bezeichnet Skandinavien das Landgebiet im nördlichen Europa, das aus Dänemark, Schweden und Norwegen besteht. Streng geografisch zählt sogar nur die skandinavische Halbinsel mit Norwegen und Schweden dazu. Zu den nordischen Ländern dagegen gehören Dänemark mit den Färöern und Grönland, Finnland mit den Åland-Inseln, Island, Norwegen und Schweden.

Zusammenhalt ...

Die gemeinsame Geschichte der nordischen Länder beginnt im Frühmittelalter zu Wikingerzeiten (793-1066). Man sprach eine gemeinsame Sprache und lebte eine gemeinsame Kultur.

Später vereinte die Kalmarer Union (1397-1524) den Norden unter dänischer Krone. Doch der Verbund war nicht von Dauer. Bereits 1521 trat Schweden aus der Union aus. Bis 1814 war Norwegen ein Teil von Dänemark, bevor es durch eine Personalunion an Schweden ging und schließlich 1905 selbständig wurde. 1944 erlangten Finnland und Island ihre Selbständigkeit.

Trotz der Trennung der Länder ist der Norden immer noch ein gemeinsamer Wirtschaftsraum. Seit 1952 gibt es den Nordischen Rat und seit 1954 die Nordische Passunion. Außerdem arbeiten die Regierungen der Länder seit 1971 im Nordischen Ministerrat zusammen. In Berlin symbolisiert ein gemeinsamer, architektonisch faszinierender Gebäudekomplex den Zusammenhalt der nordischen Botschaften.

... trotz feiner Unterschiede:

Wer in der Zeit vor dem Schengener Abkommen von einem europäischen Land in das andere reiste, musste an den Landesgrenzen mit Kontrollen rechnen. Flog man allerdings als Einwohner nordischer Länder von Kopenhagen nach Oslo, brauchte man an der Passkontrolle nur »dansk« (dänisch) zu sagen und es war kein Blick in den Pass nötig. Auf der Rückreise in Kopenhagen war die Auskunft »Oslo« für den Passkontrolleur der Nachweis, dass man dazugehörte. Als Deutscher mit Aufenthaltserlaubnis und festem Wohnsitz in Dänemark wurde man bei dieser Praxis allerdings gerüffelt. Mit den Worten: »Das dürfen nur wir machen, die immer hier leben« wurden prompt alle Dokumente geprüft.

Bereits in diesem kleinen Erlebnis sind einende und unterscheidende Charakteristiken der nordischen Länder enthalten.

Einend sind das Vertrauen in die Bürger und der Zusammenhalt innerhalb des Nordens. Dass die einen die Nationalität der Reisenden wissen wollten und die anderen den Ausgangspunkt des Fluges, sieht nur auf den ersten Blick unwichtig aus. Es ist symptomatisch für den Umgang miteinander. Die nordischen Länder sind unabhängig und halten sich am liebsten an Prozeduren, die sie selbst entwickelt haben. Sie zeigen zwar Zusammengehörigkeit, gleichzeitig bewundern, beneiden oder belächeln sie sich untereinander mit einem Augenzwinkern. Diese angenehme und dennoch deutliche Art der Abgrenzung zeigen die beiden folgenden Beispiele: Ein bekanntes schwedisches Möbelhaus firmiert bewusst in den Landesfarben blau und gelb, wo auch immer es Filialen eröffnet. Bis Dezember 1999 strahlten die Filialen in Dänemark jedoch in den dänischen Landesfarben rot und weiß.

Fährt man auf Autobahnen in eine scharfe Kurve, dann leuchten einem in vielen europäischen Ländern rot-weiße Leitbaken den Weg - nicht so in Schweden, dort sind sie blau-gelb.

Mehrere Sprachwurzeln ...

Im Norden gibt es die folgenden drei Sprachfamilien: Die indoeuropäische Sprache, von der ein Zweig die gemeinsame nordische Sprache war. Diese entwickelte sich in den letzten tausend Jahren in die Sprachen Dänisch, Färöisch, Isländisch, Norwegisch und Schwedisch. Dann die finno-ugrischen Sprachen, deren finnisch-samischer Zweig in den Sprachen Finnisch, Karelisch und in verschiedenen samischen Sprachen zu finden ist. Und als dritte die eskimo-aleutische Sprache, deren Inuit-Zweig im Grönländischen (Kalaallisut) zu hören ist. Dänen, Norweger und Schweden können sich mit mehr oder weniger Mühe verstehen. Dänen und Norweger können vom jeweils anderen die geschriebene Sprache problemlos lesen. Die dänische Aussprache ist allerdings für Norweger und Schweden schon eine Herausforderung. Südschweden und Dänen können sich wiederum gut verstehen. Die Finnen stehen ein wenig außen vor, da das Finnische zu einer anderen Sprachfamilie gehört. Etwa 80% der Einwohner des Nordens sind dänische, norwegische oder schwedische Muttersprachler.

... und mehrere Kulturen.

Viele Mitteleuropäer fassen die unterschiedlichen Kulturen der zu Skandinavien zählenden Länder zu einer allgemeinen, skandinavischen Kultur zusammen. Dies spiegelt sich auch darin

Skandinavien

Skandinavien bezeichnet im engeren geografischen Sinn die skandinavische Halbinsel, auf der die Staaten Norwegen und Schweden liegen. In der Regel wird das kulturell und sprachlich verwandte Dänemark, mitunter sogar die gesamte Kimbrische Halbinsel, also auch Schleswig-Holstein und das nordelbische Hamburg, hinzugerechnet. Teilweise wird auch Finnland, das historisch und politisch mit den übrigen Staaten verbunden ist, unter dem Begriff geführt.

Vom Begriff Skandinavien sind die Nordischen Länder zu unterscheiden, zu denen Norwegen, Schweden, Dänemark, Finnland, Island, Åland, Grönland und die Färöer gezählt werden. Die Halbinsel Skandinavien kann mit Finnland, Karelien und der Halbinsel Kola zu dem Begriff Fennoskandinavien zusammengefasst werden. Als Überbegriff für die genannten Länder sowie das Baltikum und den Nordwesten Russlands wird Nordeuropa gebraucht.

Skandinavien war in der Antike als Scandza bekannt. Der Begriff Skandinavien ist etymologisch verwandt mit Schonen und dem Ort Skanör. Scadinauia ist der älteste lateinische Name für Schonen. Damit bezeichneten die Römer alles, was nördlich von Germanien lag. Andere sehen den Wortursprung bei der germanischen Göttin Skadi.

Der Begriff Skandinavien kommt von der latinisierten Form des urnordischen Begriffes Skadīnaujō (lat. Scadinauia). Der Name Skandinavien bedeutet etwa »die gefährliche Halbinsel«, was sich wahrscheinlich auf gefährliche Meeresströme um die schonische Halbinsel Skanör/Falsterbo bezieht.

Quelle www.wikipedia.org



wider, dass Verlage gern »Kulturführer« herausgeben, die Verhaltenshinweise für Skandinavien auf einer Seite zusammengefasst beschreiben, so, als wäre es ein Land. Solche Hinweise sind naturgemäß unbrauchbar.

Nachbarschaftliche Beziehungen ...

Nach der Eröffnung der Øresund-Brücke zwischen Malmö und Kopenhagen und der damit verbundenen Errichtung einer gemeinsamen schwedisch-dänischen Arbeits- und Lebensregion wurde sehr deutlich, wie kulturell unterschiedlich die Schweden und Dänen sind.

Ein gutes Beispiel dafür ist das Herbeiführen von Beschlüssen. Schweden gehören einer konsensorientierten Kultur an. Alle Beteiligten an einem Prozess werden in der Regel in die Beschlussfindung einbezogen, jeder darf und soll sich äußern. Erst wenn ein Konsens erreicht ist und sich somit alle zu dem Ergebnis bekennen können, wird ein Beschluss gefasst. Das dauert seine Zeit, hat aber den unschlagbaren Vorteil, dass von Anfang an alle Beteiligten aktiv dabei sind. Ein größerer Zeitbedarf wird als gründlich und gut durchdacht gewertet. Vielen Dänen dauert dieses Prozedere zu lange, sie halten es für ineffektiv und frustriert sie in der Zusammenarbeit mit schwedischen Kollegen. Um einen Beschluss in Dänemark zu treffen, ist es normalerweise nicht notwendig, alle Personen von Anfang an einzubeziehen. Beschlüsse müssen schnell getroffen werden, das wird als tüchtig, gewinnbringend und resolut bewertet. Was wiederum von Schweden meist als oberflächlich, ein wenig unseriös und autoritär angesehen wird.

... unterschiedliche Wirtschaftszweige ...

Um die Unterschiede zu verstehen, ist ein Blick auf die geschichtliche Entwicklung der nationalen Wirtschaftszweige hilfreich.

Schweden ist ein Land, das historisch durch die Schwerindustrie geprägt ist. Mit der Zeit entwickelte sich daraus eine Kultur der langfristigen Planung und Investitionen. So haben sich die Schweden einen Wohlfahrtsstaat geschaffen, der auf langfristige Systeme und Instrumente setzt. Der »schwedische Weg« ist der »Goldene Mittelweg«, der Kompromisse, Verständigung und die Wahl der besseren zweier unvollkommener Alternativen belohnt.

Dänemark ist dagegen eine traditionelle Handelsnation. Der Handel prägte eine Kultur der flexiblen, pragmatischen und schnellen Entscheidungen. Zum Verhandeln gehört immer eine große Portion Wohlbefinden aller Verhandlungspartner, das in dem nicht direkt übersetzbaren Wort »hygge« seinen Ausdruck findet und soviel wie gemütlich, geborgen, nett bedeutet. Die Dänen haben ihren Arbeitsmarkt durch »Flexicurity« geordnet. Diese Mischung aus Flexibility und Security ermöglicht den Arbeitgebern, Mitarbeiter bedarfsgerecht einzustellen und zu entlassen. Gleichzeitig werden Arbeitnehmer im Fall einer Arbeitslosigkeit in einem beispielhaften Prozess sicher und flexibel in neue Anstellungen begleitet.

Norwegens Arbeitswelt ist nicht nur beherrscht durch Landwirtschaft und Fischfang, sondern erlangte auch Reichtum durch Öl- und Gasfunde. Daraus entstand eine bodenständige, geradlinige, pragmatische und sich selbst genügende Kultur. Die

Dialog

Die Kunst des Brückenbauens

Standpunkte zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen

Es diskutieren: die Kulturwissenschaftlerin Prof. Dr. Juliana Roth, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden des interkulturellen Lernens, Ethik in der interkulturellen Kommunikation, Entwicklung interkultureller Curricula, Kommunikation zwischen Ost und West in Europa, und Dipl. Psych. Alexander Scheitza, Trainer und Berater für interkulturelle Zusammenarbeit, ehemaliger Vorsitzender von SIETAR Deutschland und Co-Autor eines Handbuchs über Methoden zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, das voraussichtlich Ende 2010 erscheint.

1. Wieviel interkulturelle Theorie braucht ein interkultureller Trainer?

Roth: Interkulturelle Trainer kommen heute ohne eine sich stets erneuernde theoretische Grundlage nicht aus. Die Globalisierung, mit ihren schier endlosen Grenzüberschneidungen und Vernetzungen, hat alles, was mit Kultur zu tun hat, in der wissenschaftlichen Theorie und im realen Leben enorm verändert. Es sind Kontexte von Interkulturalität entstanden, die sich in ihrer Komplexität und Dynamik von jenen der 1950-80er Jahre grundlegend unterscheiden. Diese stellen alle, die sich heute mit dem interkulturellen Feld beschäftigen, vor ganz andere Herausforderungen, als die damaligen Gründungsväter, welche US-Diplomaten und Geschäftsleute auf den Umgang mit ›Franzosen‹, ›Deutschen‹ oder ›Japanern‹ vorbereiteten.

Wenn man von der theoretischen Fundierung interkultureller Trainings spricht, so meint man an erster Stelle die grundlegenden Begriffe und Konzepte, von denen in jedem Training mal offen, mal verdeckt, gesprochen wird: Kultur, Differenz, Identität, interkulturelle Kompetenz, Kulturschock, Stereotype usw. Darüber hinaus gibt es die darüber liegenden Themen wie interkulturelles Lernen, kulturelle Dimensionen oder Ethnozentrismus. Alle diese Grundpfeiler des interkulturellen Wissens haben in den letzten Jahrzehnten substantielle Veränderungen erfahren. Manche wurden weiterentwickelt, andere komplett neu postuliert. Verursacht – besser gesagt erzwungen – wurden die Veränderungen durch die neuen Koordinaten des globalen Alltags, zum Beispiel die erhöhte Mobilität von Menschen, die mediale Vernetzung und die Veralltäglichung kultureller Fremdheitserfahrungen. Wenn interkulturelle Trainer heute ihre Teilnehmer ›dort

abholen, wo sie sind‹, müssen sie die Veränderungen der Lebenswelten und der darauf aufbauenden Kulturtheorien zur Kenntnis nehmen.

Wie breit soll nun das theoretische Hintergrundwissen sein? Sicherlich soll diese Grundlage reale Ausmaße haben. Interkulturelle Trainings sind keine geisteswissenschaftlichen Veranstaltungen, in welchen Trainees mit langen Vorträgen aus den Kulturwissenschaften und der Sozialpsychologie versorgt werden sollen. Besonders Klienten aus der Industrie wären damit überfordert und hätten das Gefühl, dass man ihnen die Zeit raubt und sie nichts dabei lernen. Ich erinnere mich an den Vortrag einer besonders erfahrenen Trainerin, die in einem großen Münchner Unternehmen eine entscheidende Position in Sachen Interkulturelles inne hatte. Sie verglich darin das theoretische Wissen mit einem unsichtbaren Auffangnetz, das im Hintergrund den Trainer bei der Vorbereitung des Trainings und besonders bei seiner Durchführung abstützt, ohne die Teilnehmer direkt damit in aller Ausführlichkeit zu konfrontieren.

Ich glaube, dass diese Vorstellung ein guter Ansatzpunkt ist. Die Vorteile liegen auf der Hand: Der Trainer muss weniger dozieren. Er kann sich im Trainingsprozess freier und kreativer voranbewegen, er kann sich auf den Kundenbedarf flexibel einstellen und kompetent auf kritische Einwände reagieren. Besonders in Situationen, in denen die Abfolge des vorbereiteten Materials verlassen werden muss, ist die Stütze durch das theoretische Korsett unerlässlich: Zum Beispiel kann man hinter ›naiven‹ Teilnehmerfragen wie »Warum sind Russen so unfreundlich?« oder »Warum sagen Chinesen nie die Wahrheit?« schnell den theoretischen Bezug erkennen, in diesem Fall zur Wahrnehmung und zum Perspektivenwechsel. Von Vorteil ist es, hier

gleich mit einer passenden Aktivität intervenieren zu können, zum Beispiel mit einer Gruppenarbeit über Stereotype, einer Wahrnehmungsübung, einer Bild- oder Textarbeit. Ohne das unsichtbare Wissensnetz würde man riskieren, nicht nur die Kontrolle über den Lernprozess, sondern auch die Trainees emotional zu verlieren, oder gar als unprofessioneller ›Stammtisch-unterhalter‹ oder ›Rezeptverteiler‹ schlecht beurteilt zu werden.

Auf keinen Fall sollten wir Angst vor zu viel Theorie haben. Denken wir an den bekannten Spruch: ›There is nothing more practical than a good theory‹. Als Beispiel für eine gute Kombination aus moderner und überschaubarer Kulturtheorie und vorzüglich didaktisierten Übungen möchte ich das Buch von Boyacigiller/Goodman/Philips ›Crossing Cultures: Insights from Master Teachers‹ (Routledge: 2003) empfehlen.

Scheitza: Ein interkultureller Trainer braucht meines Erachtens kein ausgewiesener Kulturtheoretiker zu sein. Er oder sie sollte sich aber mit Theorien von Kultur und interkultureller Kommunikation und Interaktion auseinandergesetzt haben. Darüber hinaus sind aber auch Methoden-Know-how und didaktisches Wissen wichtig, zum Beispiel darüber, wie man komplexes theoretisches Wissen in geeigneter Form an den Mann oder die Frau bringt.

Personen, die sich vorrangig wissenschaftlich mit Kultur und interkulturellen Begegnungen beschäftigen, können leicht vergessen, dass die Aufgabe eines Trainers, Coaches oder Beraters nicht die Vermittlung einer ›reinen Lehre‹ ist. Als Vermittler interkulturellen Know-hows sind sie Dienstleister für Personen und Organisationen. Sie müssen daher vor allem auch deren konkrete Handlungskontexte kennen und verstehen. Es geht darum, die Besonderheit der Kontaktsituationen ihrer Kunden zu erfassen.

Die Kunst besteht darin, Brücken zu bauen zwischen den Herausforderungen der Praxis und dem theoretischen Wissen über Kultur, über die Bruchstellen und Chancen interkultureller Begegnungen sowie über die Möglichkeiten, Lernprozesse in Gang zu setzen. In gewissem Sinne müssen interkulturelle Trainer Forscher sein, um die Herausforderungen, vor denen ihre Trainingsteilnehmer stehen, vor und während eines Trainings in Erfahrung zu bringen. Zusammengefasst: Interkulturelle Theorie ist wichtig, aber vor allem kommt es auf deren konkrete Umsetzung an. Diese muss für jedes Training neu entwickelt werden. Eine allgemeintheoretische ›Überladung‹ kann unter Umständen den Blick auf einen konkreten Trainingsbedarf trüben.

2. Wie sollen interkulturelle Trainer mit dem Vorwurf umgehen, dass sie einen seit langem überholten Kulturbegriff benutzen?

Scheitza: Ich bin mir nicht sicher, ob die Behauptung in dieser Allgemeinheit richtig ist. Dass Menschen durch Kultur nicht wie eine Münze geprägt oder wie eine Software programmiert sind, hat sich mittlerweile auch unter Praktikern herumgesprochen. Viele interkulturelle Trainer haben sich schon im Rahmen ihres Studiums recht intensiv mit Kulturbegriffen auseinandergesetzt.

Der Druck, ständig Aufträge zu akquirieren und durchzuführen, mag bei manchen aber möglicherweise dazu geführt haben, aktuelle akademische Debatten nicht weiter verfolgt zu haben.

Roth: Der Vorwurf ist außer Zweifel, zumindest in der ethnologisch-soziologischen Diskussion – und das spätestens seit dem Buch von Tommy Dahlen von 1997. In die Kritik eingeschlossen sind auch diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Interkulturalität beschäftigen; da reicht die bisweilen vernichtende Kritik der Arbeit von Alexander Thomas zur interkulturellen Handlungskompetenz von 2002 oder das vielbeachtete Buch von Joana Breidenbach ›Maxikulti‹ von 2008. Mittlerweile ist diese Vorstellung sogar stereotypisiert und wird als solche nicht mehr hinterfragt. Als Beleg dafür können die Einsichten des Münchner Ethnologen Martin Sökefeld dienen. Es hat bis jetzt wenig geholfen, dass mein Kollege Alois Moosmüller und ich bereits etliche differenzierte Arbeiten um den Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation veröffentlicht haben und in diesem Sinne auch lehren. Für mich geht es nicht darum, den Vorwurf zu hinterfragen, sondern damit umzugehen.

Scheitza: Selbstverständlich sollten Trainer und Trainerinnen Kultur als offen, dynamisch und vielschichtig betrachten. Inwiefern man ein solch komplexes Verständnis von Kultur in einem interkulturellen Training tatsächlich zum Thema macht, ist eine andere Frage. Ich halte es für sehr sinnvoll, die Inhalte eines Trainings an den interkulturellen Entwicklungsstand der Teilnehmer anzupassen. Um Teilnehmer für den Einfluss von Kultur auf das Erleben und Verhalten von Menschen zu öffnen, wird man mitunter zunächst mit einem eher einfachen Kulturbegriff operieren. Dieser kann dann im weiteren Verlauf eines Trainings erweitert und differenziert werden. Die Aneignung von Kultur in seiner ganzen Komplexität als aktiven und situationsabhängigen Konstruktionsprozess darzustellen, wäre ungefähr so, als wollte man einem Schüler in den ersten Wochen seines Physikunterrichts gleich die Relativitätstheorie vermitteln.

Roth: Ich bin absolut einverstanden mit dem Vorschlag, die Einführung in die Komplexität von Kultur ›klein‹ anzufangen und erst nach und nach in die Differenzierung zu gehen. Auf diese Weise bin ich selbst immer vorgegangen, sei es in Trainings oder in Weiterbildungsveranstaltungen – weswegen ich weiß, dass man auch gegenüber dem Anbieter durchaus couragiert auftreten kann. Übrigens entgeht man mit dem sorgsamem Umgang mit ›Rezeptwissen‹ dem Risiko von Vorwürfen wie ›Sie haben aber gesagt, die Chinesen seien auf Harmonie und Gesichtswahrung bedacht und das traf auf unsere Verhandlungen gar nicht zu‹ oder ›Sie haben über die untergeordnete Rolle der Frau in arabischen Gesellschaften gesprochen, aber bei den Verhandlungen in Syrien waren zwei sehr harte Unterhändlerinnen dabei‹. Die gestaffelte Einführung der Lerner in die Komplexität von Kultur und kultureller Differenz gehört auch zu den Prinzipien unseres Programms in interkultureller Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität.

›Beer people‹ on the go!

Ein Kunstwerk von Dolores Flores

Die ›Beer people‹ hat Dolores Flores vor einigen Jahren erschaffen, als sie nach einem Musikprobeabend mit ihren Mitmusikern in einer alten Berliner Bierkneipe saß und anfang, mit der Papiermanschette von Biergläsern herumzuspülen. Aus dieser Spielerei entstand ein umfassendes künstlerisches Konzept, in dem Dolores Flores die unterschiedlichsten Charaktere und Bewegungen der kleinen Männlein und Weiblein darstellt. Durch Reißen und Falten entstehen ausdrucksvolle Unikate, die jeweils

nur aus einer Papiermanschette bestehen. Bis heute gibt es über 3000 ›Beer people‹.

Die Figuren werden für Textinstallationen, Objektboxen und Postkarten in immer neuen Konstellationen aufgebaut und fotografiert. Sie stellen Bilder dar zu gesellschaftspolitischen Themen wie Globalisierung, steigende Population, mediale Überforderung, Ökologie oder soziale Konsumgesellschaft. Die ›Beer people‹ repräsentieren eine hoffnungsfrohe und idealistische



Gesellschaft, die auf der Suche nach neuen Lösungen ist und zur Freiheit des Denkens und Handelns aufruft. Sie stellen Fragen nach Identität und Werten. Sie plädieren für neue Ideen und Gedanken, für einen regenerierenden Prozess in einer allzu negativ gesehenen Welt. Die nicht gefalteten Ringe symbolisieren die Massen, die sich um nichts Gedanken machen, und so ihr Dasein fristen, gestapelt und aufgereiht. Diese kontemplative Kunst vermittelt schwierige Themen auf spielerische Weise,

durchdrungen mit einer positiven Botschaft, und offenbart dadurch dem Betrachter die Chance zu einer angstfreien Lösungsfindung.

***Dolores Flores** wurde in Berlin als Kind deutsch-mexikanischer Eltern geboren, wuchs in Kalifornien (USA) auf und kehrte im Alter von 19 Jahren nach Berlin zurück. Künstlerisch arbeitet sie in den Bereichen Installation, Texte, Skulpturen und Musik. **Kontakt** www.doloresflores.com*



Come together

Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen

Sind Lehramtsstudierende von heute auf ihr mehrsprachiges Tätigkeitsfeld von morgen vorbereitet? Schlussfolgerungen aus einer Befragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Katja Schnitzer, Matthias Bergdolt, Marc Zurell

Die Frage, ob wir in einem mehrsprachigen Land leben, muss bei genauerem Nachdenken eindeutig mit »ja« beantwortet werden. Auch wenn Manche dies intuitiv verneinen würden, belegen einige Fakten das Gegenteil: Neben den schon immer existierenden sprachlichen Überlappungen an den Landesgrenzen (z.B. Friesisch, Dänisch und Sorbisch) machen – in Zeiten von Globalisierung, einem zusammen wachsenden Europa und weltweiter Massenmigration – die Herkunftssprachen unserer ausländischen Mitbürger/innen Deutschland zu einem multikulturellen und mehrsprachigen Land. Den amtlichen Statistiken zufolge hat derzeit etwa jede zehnte Person einen ausländischen Pass, und mindestens ein Viertel aller in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund.

Dies spiegelt sich in unseren Schulen wider. So ist es vor allem in städtischen Ballungszentren keine Seltenheit, dass bei einer Klassengröße von 20 Schüler/innen zehn oder mehr Sprachen gesprochen werden. Wie vielfältig die mehrsprachige Situation ist, zeigt eine an Essener Grundschulen durchgeführte Studie, welche etwa 80 unterschiedliche Sprachen ermittelte, die von den Schüler/innen mit in die Schule gebracht werden (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003). Geht man dazu von einem etwa 20 bis 25%-igen Anteil mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher (vgl. Chlosta/Ostermann 2008) an der gesamten Schülerschaft aus, so ergibt sich das Bild einer vielsprachigen Schule mit einer äußerst heterogenen Lernausgangslage.

Mit Blick auf diese Eckdaten wird deutlich, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit seit der Ankunft der ersten Gastarbeitergeneration in den 1960er Jahren zum schulischen Alltag gehört. Ist die Schülerschaft per se mehrsprachig, so liegt die Notwendigkeit pädagogischer und didaktischer Konsequenzen auf der Hand, um die kulturelle Teilhabe der heranwachsenden Generation gleichberechtigt zu ermöglichen. Dass es unserem Bildungssystem bislang dennoch nicht gelungen

ist, angemessen auf die sprachliche Vielfalt zu reagieren, belegen die Ergebnisse diverser Schulleistungsstudien aus den vergangenen Jahren. Auf die schulische Benachteiligung der mehrsprachigen Schülergruppe hat erstmals die PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) mit aller Deutlichkeit hingewiesen: Demnach ist die Bildungsbeteiligung zugewanderter Schüler/innen vergleichbar mit der Deutschlands um 1970. Folglich unterscheiden sich ihre Leistungen und Bildungsabschlüsse nach wie vor eklatant von denen ihrer gleichaltrigen Mitschüler/innen mit deutscher Erstsprache, vor allem im sprachlichen Bereich. Besorgnis erregend ist dieser Befund vor allem deshalb, weil der Erwerb fachlichen Wissens sprachlich gebunden ist: Ohne Sprachverstehen ist schulischer Erfolg nicht möglich. Das schlechte Abschneiden der mehrsprachigen Schülergruppe ist demzufolge vor allem auf fehlende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zurückzuführen.

ist, angemessen auf die sprachliche Vielfalt zu reagieren, belegen die Ergebnisse diverser Schulleistungsstudien aus den vergangenen Jahren. Auf die schulische Benachteiligung der mehrsprachigen Schülergruppe hat erstmals die PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) mit aller Deutlichkeit hingewiesen: Demnach ist die Bildungsbeteiligung zugewanderter Schüler/innen vergleichbar mit der Deutschlands um 1970. Folglich unterscheiden sich ihre Leistungen und Bildungsabschlüsse nach wie vor eklatant von denen ihrer gleichaltrigen Mitschüler/innen mit deutscher Erstsprache, vor allem im sprachlichen Bereich. Besorgnis erregend ist dieser Befund vor allem deshalb, weil der Erwerb fachlichen Wissens sprachlich gebunden ist: Ohne Sprachverstehen ist schulischer Erfolg nicht möglich. Das schlechte Abschneiden der mehrsprachigen Schülergruppe ist demzufolge vor allem auf fehlende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zurückzuführen.

Didaktische Konsequenzen Diese Einsicht macht deutlich, dass der kompetente Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. die sprachliche Förderung aller Schüler/innen ein umfangreiches Hintergrundwissen voraussetzt. Zum Wissen von Lehrer/innen mehrsprachiger Klassen gehören der Einblick in Erwerbsprozesse und Entwicklungsbedingungen von Erst- und Zweitsprache und deren Zusammenhänge, grundlegende Informationen zu den wichtigsten Herkunftssprachen der Schüler/innen und deren Unterschiede zum Deutschen sowie die Kenntnis sprachstandsdiagnostischer Verfahren, didaktischer Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien. Dies gilt insbesondere für die Lehrkräfte des Deutschunterrichts, wo der Erwerb sprachlichen Wissens Unterrichtsgegenstand ist. Ein solches »mehrsprachiges Handwerkszeug« ist darüber hinaus aber ebenfalls für alle anderen Fächer wichtig, um Ein- und Mehrsprachigen fachliches Lernen gleichberechtigt ermöglichen zu können.

Die oben dargelegte Ausgangslage legt die Vermutung nahe, dass viele Lehrpersonen über ein solches Wissen nicht verfügen und der Unterricht trotz multilingualer Schülerschaft nach wie vor

ist, angemessen auf die sprachliche Vielfalt zu reagieren, belegen die Ergebnisse diverser Schulleistungsstudien aus den vergangenen Jahren. Auf die schulische Benachteiligung der mehrsprachigen Schülergruppe hat erstmals die PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) mit aller Deutlichkeit hingewiesen: Demnach ist die Bildungsbeteiligung zugewanderter Schüler/innen vergleichbar mit der Deutschlands um 1970. Folglich unterscheiden sich ihre Leistungen und Bildungsabschlüsse nach wie vor eklatant von denen ihrer gleichaltrigen Mitschüler/innen mit deutscher Erstsprache, vor allem im sprachlichen Bereich. Besorgnis erregend ist dieser Befund vor allem deshalb, weil der Erwerb fachlichen Wissens sprachlich gebunden ist: Ohne Sprachverstehen ist schulischer Erfolg nicht möglich. Das schlechte Abschneiden der mehrsprachigen Schülergruppe ist demzufolge vor allem auf fehlende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zurückzuführen.

Didaktische Konsequenzen Diese Einsicht macht deutlich, dass der kompetente Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. die sprachliche Förderung aller Schüler/innen ein umfangreiches Hintergrundwissen voraussetzt. Zum Wissen von Lehrer/innen mehrsprachiger Klassen gehören der Einblick in Erwerbsprozesse und Entwicklungsbedingungen von Erst- und Zweitsprache und deren Zusammenhänge, grundlegende Informationen zu den wichtigsten Herkunftssprachen der Schüler/innen und deren Unterschiede zum Deutschen sowie die Kenntnis sprachstandsdiagnostischer Verfahren, didaktischer Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien. Dies gilt insbesondere für die Lehrkräfte des Deutschunterrichts, wo der Erwerb sprachlichen Wissens Unterrichtsgegenstand ist. Ein solches »mehrsprachiges Handwerkszeug« ist darüber hinaus aber ebenfalls für alle anderen Fächer wichtig, um Ein- und Mehrsprachigen fachliches Lernen gleichberechtigt ermöglichen zu können.

Die oben dargelegte Ausgangslage legt die Vermutung nahe, dass viele Lehrpersonen über ein solches Wissen nicht verfügen und der Unterricht trotz multilingualer Schülerschaft nach wie vor

einen »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) aufweist. Bestätigt wird dieser Verdacht durch die Ergebnisse einer Befragung von ca. 300 Lehrpersonen, welche an Hauptschulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde (vgl. Schnitzer/Wanjek 2009). Diese ermittelte ein sehr lückenhaftes Wissen über den ein- und mehrsprachigen Spracherwerb sowie den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachenlernen. Sprachübergreifende Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien waren ebenfalls kaum bekannt. So ist es kaum verwunderlich, dass die Mehrheit aller Befragten angab, sich nur unzureichend auf die vielsprachige schulische Realität vorbereitet zu fühlen und infolgedessen einen erhöhten Fortbildungsbedarf äußert. Vermutlich ist die Einschätzung der befragten Lehrpersonen, wonach Mehrsprachigkeit im Allgemeinen als positiv, im schulischen Kontext jedoch als nachteilig zu bewerten ist, auf diese Datenlage zurückzuführen.

Lehramtsstudierende von heute über ihr

mehrsprachiges Tätigkeitsfeld von morgen »Ist doch kein Wunder, dass viele Lehrer sich unsicher fühlen im Umgang mit vielsprachigen Klassen; schließlich wurden sie für den Unterricht in einsprachigen Klassen ausgebildet!« Diese Bemerkung fiel im Laufe einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg zum Thema »Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht« und führte unweigerlich zur Auseinandersetzung damit, ob die angehende Lehrergeneration im Vergleich zu ihren sich bereits im Dienst befindlichen Kolleg/innen das zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt nötige Handwerkszeug mit an den zukünftigen Arbeitsplatz bringt und wie gut sie sich für den Umgang mit mehrsprachigen Klassen gerüstet fühlt.

Diesen Fragen ging eine aus besagtem Seminar hervorgegangene Untersuchung auf dem Campus der PH Freiburg nach. Um die Relevanz sprachlicher Kompetenzen in allen Schulfächern zu betonen, wurde der schriftliche Fragebogen 231 Grund-, Haupt- und Realschulstudierenden der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Theologie vorgelegt.

Fest steht, dass das Thema »Mehrsprachigkeit« ein aktuelles, wenngleich sehr unterschiedlich bewertetes Thema für die Studierenden ist. So spielt 88% der Befragten zufolge Vielsprachigkeit im schulischen Alltag eine wichtige Rolle. Während ein etwa 40%-iger Anteil der Teilnehmer/innen mit der Frage »Wie geht es dir, wenn du an die mögliche Vielsprachigkeit in einer Klasse denkst?«, Angst, Schwierigkeiten oder Überforderung assoziierte, sahen ca. 48% die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer als Chance und Bereicherung. Fachrelevante Unterschiede konnten dabei nicht festgestellt werden – die Problematik scheint für natur- und sozialwissenschaftliche Fächer ebenso bedeutsam zu sein wie für den Deutschunterricht. Als Zwischenfazit kann somit festgehalten werden, dass sich die Mehrzahl der Studierenden der Wichtigkeit der Thematik bewusst ist und eine Ausbildung wünscht, welche sie in die Lage versetzt, kompe-

tent mit der Vielfalt umzugehen, anstatt ihr hilflos ausgeliefert zu sein.

Dieser Aufgabe wird die PH Freiburg aus der Sicht der befragten Studierenden bislang nicht gerecht. Etwa 80% der an der Umfrage beteiligten Studentinnen und Studenten fühlen sich durch das Angebot der Veranstaltungen im Rahmen ihres Studiums im Hinblick auf ihre Zukunft als Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen an der PH Freiburg tendenziell

schlecht ausgebildet. Nur drei der 231 Befragten gaben an, sich sehr gut auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu fühlen. Dass neben qualitativen auch quantitative Mängel gesehen werden, wird dadurch untermauert, dass über 60% der Teilnehmenden das Lehrangebot der PH Freiburg im Bereich Mehrsprachigkeit für nicht ausreichend halten. Hat man die Gesamtzahl aller Studierenden sowie der angebotenen Lehrveranstaltungen vor Augen, so muss man dem zustimmen: Im Sommersemester 2009 belief sich die Anzahl der Seminare für etwa 4200 Lehramtsstudierende bzw. 2000 im Fach Deutsch eingeschriebene Student/innen auf genau sechs Veranstaltungen, die im Fach Deutsch angeboten wurden.

Dass die Mehrzahl aller Befragten ergo äußert, sich nicht ausreichend auf ihr zukünftiges vielsprachiges Berufsfeld vorbereitet zu fühlen, ist eine logische Konsequenz dieser Datenlage. Dabei ist besonders erstaunlich, dass die gewählte Fächerkombination unerheblich zu sein scheint: So fühlen sich Studierende des Fachs Deutsch nur unwesentlich besser gerüstet als ihre Kommiliton/innen aus anderen Fächern, wie beispielsweise den Naturwissenschaften, in deren Bereich das Thema »Mehrsprachigkeit« eine (wenn überhaupt) untergeordnete Rolle spielt. Ist man sich der Schlüsselposition bewusst, die der Deutschunterricht für die Sprachförderung der mehrsprachigen Schülergruppe einnimmt, muss dieser Befund alarmieren. Des Weiteren scheinen sich weder die gewählte Studienintensität – ob das Fach Deutsch als Haupt-, Neben- oder affines Fach studiert wird – noch die für alle Studierenden verpflichtenden Schulpraktika signifikant auf das in mehrsprachigen Klassen relevante fachliche Hintergrundwissen auszuwirken.

Vor dem Hintergrund, dass 91% der Befragten dem Thema »Mehrsprachigkeit« auch außerhalb des Deutschunterrichts eine bedeutende Rolle zumessen, muss die Frage gestellt werden, ob das Studium an der PH Freiburg derzeit eine umfassende, zeitgerechte didaktische Vorbereitung auf das Alltagsphänomen Mehrsprachigkeit in deutschen Klassenzimmern ermöglicht. Die Forderung nach einem deutlich größeren Angebot an geeigneten Seminaren – und zwar für alle Schulfächer – wird durch ein weiteres Ergebnis untermauert: Auf die Frage, ob neben dem Studium zusätzliche Angebote zur Thematik genutzt werden, gaben etwa 90% der Befragten an, sich ausschließlich auf die Ausbildung an der Hochschule zu verlassen und darüber hinaus nicht



Sie können **mondial** auch abonnieren: office@sietar-deutschland.de

SIETAR im Internet

SIETAR in Europa

SIETAR Bulgarien sietarbg.sietarglobal2008.org
SIETAR Deutschland (Germany) www.sietar-deutschland.de
SIETAR España (Spain) www.sietar.es
SIETAR France www.sietar-france.org
SIETAR Italia www.sietar-italia.org
SIETAR Nederland (Netherlands) www.sietar.nl
SIETAR Österreich (Austria) sietar.wu-wien.ac.at
SIETAR Polska (Poland) www.sietar-polska.pl
SIETAR Türk (Turkey) www.sietar-turk.com
SIETAR UK (United Kingdom) www.sietar.org.uk

Andere nationale SIETAR

SIETAR Arabien www.sietar-me.org
SIETAR BC (Canada) www.sietar.bc.ca
SIETAR Indien www.sietar-europa.org/sietars_india.htm
SIETAR Japan www.sietar-japan.org
SIETAR USA www.sietarusa.org

Supranationale SIETAR

Global SIETAR www.sietar.org
Young SIETAR www.youngsietar.org
SIETAR Europa www.sietar-europa.org

Weitere Sektionen sind in Gründung. Aktuelle Informationen finden sich auf der Seite von SIETAR Europa.