

Blumen am Wege pflücken

Überlegungen zu Schule und Diversität jenseits der aktuellen Einheits- und Reinheitsvorstellungen

Hans Karl Peterlini

Die Musik ist nicht neu, nur die Tonart ändert sich. Es ließe sich etwa bei dem hierzulande verehrten Beda Weber anknüpfen, der Mitte des 19. Jahrhunderts der sprachlichen Vielfalt Tirols insofern Bewunderung zollt, als auch Welschtirol, wiewohl „italienisch redend“, doch „viel Deutsches“ an sich habe. Noch besser sei es freilich, wenn „trotz aller Vermengung im Leben durch Heirat, Verkehr und persönliche Vorliebe [...] selbst in Mischlingsehen überall der deutsche Typus der Menschengestalt siegend hervor[tritt], und zwar umso entschiedener und großartiger, je mehr er sich im Kampfe gegen Fremdartiges anstrengen und bewähren muß“. Weniger Hoffnung auf die von ihm so benannte „Germanisierung“ hegte er an der sprachlichen Ostfront Tirols, wo ihm – mit Blick auf Kärnten – „ein wilder Tummelhaufen der slawischen Völker“ missfiel.

Das Ideal – bald schon Ideologie – sprachlicher Homogenität ist kein (Süd-)Tiroler Sonderfall. Unter der Flagge nationaler Einheit wurden (und werden) Minderheitensprachen in Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien zu Dialekten abgewertet oder in den Bereich von Privatsprachen zurückgedrängt. Mehrsprachigkeit, für die Eliten an den europäischen Höfen ein gepflegtes Distinktionsmerkmal, wird mit dem Aufkommen des Nationalstaatsgedankens zur Gefahr für das gemeine Volk, sie verderbe nicht nur den „Nationalcharakter“, sondern auch die charakterliche Integrität sowie physische und geistige Gesundheit der davon Befallenen. Mehrsprachigkeit führe, so das 1910 erschienene „Encyklopädische Handbuch der Pädagogik“, unter anderem zu Stottern, Links-Rechtsschwäche, geringere Intelligenz und überdies zu politischer Illoyalität. Die größte Sorge,

Inhalt

- Haimo Perkmann** analysiert die Forderung nach mehrsprachigem Immersionsunterricht aus linguistischer Perspektive. 4
- Als Pädagogin würde **Julia Dalsant** Kindergärten den Nobelpreis für Inklusionsleistung widmen. 6
- Ludovico Arte** beschreibt im Gespräch mit **Birgit Stimpfl** die *scuola accogliente*. 7
- Die Kurator*innen von *Classroom: a teenage view* berichten von ihren Erfahrungen quer durch Europa. 8
- Den Spracherwerb als Schlüssel oder Bedingung zur Integration analysiert **Verena Platzgummer**. 13
- Was ist der Zweck von Auslandsschulen? **Karl Mohr** stellt sich den Fragen der *Kulturelemente*. 15
- Curators Page: **Letizia Werth** hat den Martin Rainer Preis gewonnen. **Sergey Harutoonian** hat sie in ihrem Atelier besucht. 18

FOTOSTRECKE

Mit der Lochkamera hält **Damian Pertoll** Inklusion als fortwährenden Prozess fest.

GALERIE

Kseniia Obukhova widmet ihr Fotoprojekt der Generation die nicht gesehen und gehört wird – den Jugendlichen.

Inklusion. Integration. Immersion.

Die Schule, analysierte Michael Foucault 1975, sei vor allem eine Institution der Disziplinierung. Es gehe weniger um die Aufnahme von Wissen, als vielmehr um Eingliederung in die Gesellschaft; aus Wildfängen werden fügsame, produktive und nützliche Individuen. Die Schule der Disziplinargesellschaft hat zwei Seiten: zwar werden die Kinder erniedrigt, in Folge werden sie aber auch ermächtigt, Verantwortung zu übernehmen. Schule als Ort der Machtausübung, die ein Feld von Handlungsmöglichkeiten eröffnet und zugleich begrenzt.

Doch welche Antworten, welche pädagogischen Konzepte findet unser Bildungssystem auf neue demographische und bildungspolitische Entwicklungen? Es scheint, als hätte die Politik in ganz Europa nicht aktiv gehandelt, sondern abwartend und zögerlich auf neue Herausforderungen reagiert. So als wären die Ereignisse über uns hereingebrochen und nicht absehbar gewesen.

Drei ineinandergreifende Themenfelder eröffnen sich hier:

Erstens, das Thema Inklusion: Seit 1977 findet in Italien Inklusionsunterricht statt, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen am Regelunterricht teil. Hat sich dieses Modell in der Praxis bewährt? Kann es ein Vorbild für andere Länder sein?

Neben der Inklusion stellt die Integration von Schüler*Innen mit anderen Muttersprachen das Bildungssystem auf die Probe, nicht zuletzt „aufgrund zunehmend heterogen wahrgenommener Differenzlinien“ [H.K. Peterlini]. Wie kann sprachliche und kulturelle Vielfalt im monolingualen Regelunterricht gelingen? *Kulturelemente* analysiert diese gegenwärtige Herausforderung für die Schule und Gesellschaft. Drittens stellt sich die Frage: Kann uns der immer wieder geforderte Immersionsunterricht bildungspolitisch weiterbringen oder wäre er für das schulische Niveau ein Rückschritt? Ist die Immersion Teil der Lösung oder Teil des Problems?

Haimo Perkmann



FOTO Damian Pertoll

<hr/>	
HERAUSGEBER	Distel-Vereinigung
ERSCHEINUNGSORT	Bozen
PRÄSIDENT	Johannes Andresen
VORSTAND	Peter Paul Brugger, Martin Hanni, Bernhard Nussbaumer, Reinhold Perkmann, Roger Pycha
KOORDINATION	Hannes Egger, Haimo Perkmann
VERANSTALTUNGEN	
PRESSERECHTLICH	
VERANTWORTLICH	Karl Gudauner
FINANZGEBARUNG	Christof Brandt
SEKRETARIAT	Hannes Egger I – 39100 Bozen, Silbergasse 15 Tel +39 0471 977 468 Fax +39 0471 940 718 info@kulturelemente.org www.kulturelemente.org
GRAFIK & SATZ	Barbara Pixner
DRUCK	Fotolito Varesco, Auer
LEKTORAT	Olivia Zambiasi
BEZUGSPREISE	Inland Euro 3,50, Ausland Euro 4,00
ABONNEMENT	Inland Euro 22,00, Ausland Euro 29,00
BANKVERBINDUNGEN	Südtiroler Landessparkasse Bozen IBAN IT30 F060 4511 6010 0000 1521 300 Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Südtiroler Landesregierung, Abteilung Deutsche Kultur

Die *kulturelemente* sind eingetragen beim Landesgericht Bozen unter der Nr. 1/81. Alle Rechte sind bei den Autorinnen und Autoren. Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Genehmigung der Redaktion und Angabe der Bezugsquelle erlaubt.

die jeder wissenschaftlichen Widerlegung bis in die Gegenwart trotz, ist die Gefährdung der Erst- oder Muttersprache durch Zwei- oder Mehrsprachigkeit. An den Südtiroler Sprachdebatten, wie sie jüngst wieder in der Forderung nach prozentualen Grenzwerten für ‚anderssprachige‘ Kinder und Jugendliche an den deutschen Schulen gipfelten, lassen sich zwei Diskursstränge ausmachen. Beide gehen von der Sorge um den Fortbestand der deutschen Sprachgruppe in Südtirol aus, streben dann aber in gegensätzliche Richtungen auseinander. Zum einen geht es um die Warnung vor der Überfremdung der deutschen Schule durch die angeblich zu hohe Präsenz von Kindern aus anders- oder mehrsprachigen Familien. „Werden wir eine Minderheit im eigenen Land?“, fragen etwa die Freiheitlichen in einer Medieneaussendung vom 18. Juni 2015, die genauso vom Juni 2024 stammen könnte. Zitat: „Dieser rasante Anstieg stellt nicht nur unsere Schüler und Lehrpersonen vor große neue Herausforderungen, sondern ist auch volkstumpolitisch gefährlich. Der jahrzehntelange Rückgang der Geburten und die außereuropäische Masseneinwanderung können bei gleichbleibender Entwicklung dazu führen, dass wir in mittlerer Zukunft eine Minderheit im eigenen Land werden.“

Der zweite, gegenläufige Diskurs geht paradoxerweise davon aus, dass die Kinder aus zugewanderten Familien in höherem Maße die italienische Schule besuchen. Dieser Eindruck kommt allein schon von daher, dass die italienische Schule zahlenmäßig kleiner und auf die Städte konzentriert ist; selbst wenn sich die Kinder aus zugewanderten Familien einigermaßen gleichmäßig auf beide Schulen verteilen, ist die Migrationsdichte an der italienischen Schule höher. In einer verkürzten Wahrnehmung des Phänomens hegt die Südtiroler Freiheit deshalb die Sorge, dass sich die zugewanderten Familien zu sehr an der italienischen Schule orientieren und dadurch die italienische Sprachgruppe zu Ungunsten der deutschen stärken. Der italienischen Schule und dem Staat wurde gar unterstellt, diesen Trend gezielt zu fördern, um damit die Bevölkerungsverhältnisse in Südtirol zu beeinflussen. Die Kernaussage in einer Stellungnahme 2019, die in mehreren Varianten immer wiederkehrt: „Ausländer von heute dürfen nicht zu Italienern von morgen werden.“

Beide Diskurse – jener der Überfremdungsangst und jener eines ethnischen Überholmanövers – verengen die Wahrnehmung von zugewanderten Menschen nahezu ausschließlich auf deren Verträglichkeit mit dem Südtiroler Minderheitenschutz. Die an sich auseinanderdriftenden Positionen finden darin zusammen, dass Migration – sollte sie nicht abgewehrt oder ethnopolitisch aufgefangen werden – die deutschsprachige Minderheit in ihrer Existenz gefährdet. Die dokumentierten Metaphern reichen vom „Austausch des Volkes“ (Die Freiheitlichen) bis zur „ernsthaften Bedrohung für unser Überleben“ (Südtiroler Freiheit).

Unter solchem Getöse findet, in Südtirol wie überall in den mehr oder weniger migrantisch geprägten Gesellschaften Europas, tagtäglich Schule statt. Es wundert, wie der Blick sich ganz selten in diese Schulen verirrt, von herausgepickten Ausnahmen abgesehen, die entsprechend pauschaliert werden. Dann ist von der Überforderung verzweifelter Lehrkräfte die Rede, von der schlichten Unmöglichkeit zu unterrichten und von einem sprachlichen Qualitätsverlust, sodass die anderssprachigen Kinder kein brauchbares Deutsch erlernen und die deutschsprachigen Kinder das ihrige verlieren würden. Hinter dieser Überforderung, die da und dort

Verwendete Literatur:

Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hg.) (2016): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Innsbruck: StudienVerlag.
Peterlini, Hans Karl (Hg.) (2016): Jenseits der Sprachmauer. Erinnern und Sprechen von Mehrheiten und Minderheiten in der Migrationsgesellschaft. Klagenfurt/Celovec-Meran: Drava und Alpha Beta.
Peterlini, Hans Karl (2018): Die Normalisierung des Anders-Seins: Phänomenologische Erfahrungsprotokolle und Reflexionen zur gelebten Inklusion im italienischen Schulsystem am Beispiel von Südtiroler Schulen. Online verfügbar:
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3422206>

gegeben sein mag, ist unschwer jener ebenso national-staatliche wie ethnopolitische Druck zu erkennen, der auf Schule lastet: eine möglichst homogene Gesellschaft hervorzubringen.

Diesem Anspruch wurde Schule nie gerecht, sofern darunter nicht nur die Durchsetzung nationaler oder ethnischer Dominanz verstanden wird, sondern auch gleiche Teilhabe und Chancen durch Bildungserfolge. Es würde bedeuten, von Schule etwas zu verlangen, was sie in ihrer gängigen Konzeption schlicht nicht kann – nämlich jene Ungleichheiten ins Lot zu bringen und zu harmonisieren, die ‚draußen vor der Schultür‘ herrschen und die allzu leicht auf die Frage der sprachlichen und geographischen Herkunft reduziert werden. Nicht minder, eher schwerer wiegen jene Ungleichheiten, die in den ethnischen Debatten so leicht überspielt werden: soziale Herkunft und Netzwerke, ökonomischer und symbolischer Status, kulturelles Kapital im Sinne familiärer Bildungserfahrungen und -aspirationen, sogenannte Begabungen und Behinderungen (weniger im Sinne des Behindert-Seins als des Behindert-Werdens). Dass Schule all dies nicht einfach glattbügeln kann, wie es im pädagogisch-didaktischen Impetus gern erwartet wird, ist eine kaum bestrittene Binsenweisheit der Erziehungswissenschaft, die nur dort nicht ankommt, wo sie am dringendsten benötigt würde: in der Schule. Vielmehr trägt Schule aufgrund dieser ihr eingeschriebenen Blindheit für die Grenzen der Erziehung und Bildung dazu bei, die Ungleichheiten eher noch zu verstärken. Wenn Lehrkräfte unter dem Druck stehen, dass sie das perfekte Deutsch aus perfekten Kindern herausstrimmen müssen, werden nicht nur sie scheitern, sondern auch die ihnen Anvertrauten. Sie werden diese an vorgegebenen Leistungsstandards messen, an denen die allermeisten schlicht im Defizit sind – die Rotstiftkinder.

Gelingen kann Schule nur, wenn nicht von vorgegebenen Zielen ausgegangen wird, sondern von den Kindern, wie sie nun einmal sind, wenn der Blick gewendet wird von der Normativität des Geforderten zur Normalisierung des Gegebenen, vom erwarteten Leistungssoll hin zum Prozess des Lernens. In grammatikalisch verstolperten Aufsätzen können dann Perlen der Aussagekraft gefunden werden, im vermeintlich misstönigen Akzent ein Sprechen, das um Verstandenenwerden, Würde, Zugehörigkeit ringt. Viele Lehrkräfte würden solches Lernen vorbei an den Leistungsstandards, manchen wird Jahrzehnte später von den groß gewordenen Kindern in gutem Deutsch oder im Gestus erfolgreicher Lebensbewältigung herzlich gedankt. Anderen dagegen hängt der Rotstift lebenslang nach, das als fehlerhaft abgewertete Sprechen hallt in den populistischen Wut-schreien gegen die Bildungseliten wider. Dies betrifft nicht nur das Sprachenlernen, sondern alle Leistungsanforderungen von Schule, wenn von einem Kind ausgegangen wird, wie es in der bildungsbürgerlichen Idealvorstellung sein sollte, während das Kind, das tatsächlich da ist, als minderbegabt, nicht geeignet, lernschwach, störend, bildungsfern verworfen wird.

Für das Sprachenlernen gibt es ein simples Einmaleins. Erstens, es gelingt am besten, wenn zusätzlich zum Erwerb der Zielsprache auch die Herkunftssprache, also Erst- oder Muttersprache gewürdigt und auf ein bildungssprachliches Niveau gebracht wird – muttersprachlicher Unterricht also auch für Migrationskinder, aber ebenso eine Sicht- und Hörbarkeit dieser Sprachen für die ganze Klasse dann und wann im Unterricht. Zweitens, es braucht ein förderliches soziales

Umfeld: Was nur in der Schule gelehrt/gelehrt wird, bleibt isoliert und findet keine Verstärkung durch informelle Lernsituationen – schulische Inklusion lebt von gesellschaftlicher Inklusion. Drittens, es braucht Geduld in Bezug auf das große Ziel und Freude über die kleinen Zwischenschritte: Kinder fügen oft Worte aus der ‚falschen‘ Sprache grammatikalisch richtig in den deutschen Satz ein oder bringen kreative Kombinationen hervor – jene unterschätzte Mehrsprachigkeitskompetenz, die nur gemessen am ohnehin unerfüllten Mythos der perfekten Einsprachigkeit defizitär ist. Im vermeintlich katastrophalen Sprachgemenge vielsprachiger Schulklassen liegen Schätze verborgen, die darauf warten, geborgen zu werden.

Südtirols Schulmodell ist, historisch nachvollziehbar, auf eine möglichst säuberliche Trennung von Sprachwelten ausgerichtet, mit dem Schwerpunkt auf einer einzigen Zielsprache und davon abgegrenzten Fächern für Zweit- und Fremdsprache. Die Lebenswelten, ohne die jedes Sprachenlernen steril bleibt, aber haben sich verändert. In der Peripherie verschwindet das Italienische, in den urbanen Zentren unterlaufen die Schulleistungen das Modell, wonach jede Sprachgruppe am besten in der eigenen Schule bleibt – mit unbefriedigenden Ergebnissen da wie dort. Und da wie dort steht das Modell ideenlos einer vielsprachigen Migrationsgesellschaft gegenüber. Ist es damit überhaupt noch zeitgemäß? Oder bräuchte es zumindest ergänzende Modelle? Die paritätisch deutsch-italienische Schule, mit Ladinisch als zusätzlichem Element, wie sie sich in den ladinischen Tälern bewährt, könnte ein Ausgangspunkt für eine landesweite Erprobung sein: Je zur Hälfte Deutsch und Italienisch mit Englisch als Fremdsprache und alternierenden, auch nur kleinen Kostproben einer Migrationssprache und – warum nicht – auch landesweit des Ladinischen. Für die dritte Landessprache wäre es eine Aufwertung, dass ganz Südtirol zumindest begrenzt Kenntnis von ihr nimmt. Für migrantische Kinder wäre es eine Beheimatung, für alle anderen ein Anknüpfungspunkt, wenn sie später in einer globalisierten Welt vielleicht Arabisch, Ukrainisch, Chinesisch oder Bengali lernen möchten.

Jeder Veränderung im Wege steht die Zwangsvorstellung der perfekten Einsprachigkeit, der sogenannte „monolinguale Habitus“ (Ingrid Gogolin). Dieser klingt auch in den Südtiroler Sprachdebatten durch, wenn der ladinischen Bevölkerung vorgerechnet wird, sie könnte zwar besser Deutsch als durchschnittlich die italienische Bevölkerung und besser Italienisch als durchschnittlich die deutsche Bevölkerung, aber weniger gut Deutsch als die ‚echten Südtiroler‘. Die großartige Leistung, ihre Erstsprache unter prekären Bedingungen lebendig zu halten, wird in dieser Logik geringer geschätzt als die Kenntnis der Dominanzsprache Deutsch. Warum nicht Südtirols Autonomie dazu nutzen, ein neues Verständnis von Schule zu entwickeln – nicht nur im Bereich der Sprache, sondern für ein Lernen, das sich seinen Weg suchen darf, ohne dass dieser vorgegeben ist, für ein Lernen, das nicht am Ziel gemessen wird, sondern – um aus zugegeben ganz anderem Zusammenhang Silvius Magnago zu zitieren – „Blumen am Wege pflückt“.

Eine homogene Gesellschaft würde auch eine solche Schule nicht hervorbringen, wohl aber würde Lernen vom Druck letztlich willkürlicher Zielvorgaben befreit und wieder der Freude anvertraut, die Welt ‚draußen vor der Schultür‘ zu entdecken und zu bewältigen – vielgestaltig, vielsprachlich, vielbegabt, wie sie nun einmal ist.

„Wozu Deutsch lernen, wenn ich später nur Englisch brauche?!“

Die Forderung nach einer Immersionsschule in mehrsprachigen Regionen ist unter den aktuellen Gegebenheiten wenig zielführend. Eine ernsthafte Förderung des Zweit- und Drittspracherwerbs an den Schulen wäre dagegen machbar.

Haimo Perkmann

In klassischen Einwanderungsländern wie den USA gilt der Immersionsunterricht als Erfolgsmodell für einen raschen und sicheren Spracherwerb. Doch in Regionen wie Aosta oder Südtirol, wo seit langer Zeit verschiedene Sprachgruppen mit- sowie nebeneinander koexistieren, ist dies ein kontroverses Thema. Hier wird Immersionsunterricht nämlich als bilingualer Sachunterricht interpretiert. Diese Forderung stößt in Südtirol mit drei Sprachgruppen und geschützten Sprachminderheiten nicht auf ungeteilte Zustimmung. Im Schulhof und in den Klassenzimmern herrscht in Zeiten kultureller Begegnungen zwar Mehrsprachigkeit, doch bleibt die Frage ungelöst, wie der Sprachunterricht effektiver gestaltet werden könnte. Betrachten wir einige empirische linguistische Erkenntnisse zur Theorie des Spracherwerbs.

In Regionen mit zwei oder mehreren anerkannten Sprachgruppen (Südtirol, Korsika, Baskenland u.a.) trifft das Modell des Immersionsunterrichts auf unerwartete Hindernisse, die bereits beim Zweitspracherwerb beginnen. Der Hauptgrund liegt darin begründet, dass Immersionsunterricht hier als bi- oder trilingualer Fachunterricht verstanden wird. In den meisten mehrsprachigen Regionen gibt es bisher keine solche Schulen. Selbst Staaten wie Luxemburg oder die Schweiz kennen keinen regulären synchronen Immersionsunterricht.

In Aosta und Südtirol gibt es hierzu jahrzehntelange Erfahrungswerte. An den deutschsprachigen Schulen Südtirols wird während der gesamten Dauer der Schulzeit, meist bis zur allgemeinen Hochschulreife, die italienische Sprache als Zweitsprache unterrichtet, während der Fachunterricht auf Deutsch stattfindet. Vice versa wird auch an italienischsprachigen Schulen die deutsche Sprache nur als Sprache unterrichtet. Die Ergebnisse sind durchwachsen, die Zweitsprachenkenntnisse durchaus geringer, als es 13 Schuljahre vermuten lassen. Die Gründe hierfür sind mannigfaltig.

Zum einen leben in Südtirol drei anerkannte Sprachgruppen, die untereinander relativ homogen sind und häufig nebeneinander koexistieren, nicht aber miteinander. Es herrscht – mit Ausnahme der Ladiner – ein gewisser Grad an kultureller Segregation. Der Erwerb

einer Zweitsprache in der Schule gestaltet sich jedoch komplexer, wenn es sich um homogene Sprachgruppen handelt, die keine Vorkenntnisse der anderen Sprache haben. Die Schüler*innen verspüren darüber hinaus oft keine Notwendigkeit, die andere Sprache auch im Alltag oder unter Freunden zu verwenden.

Eine Ausnahme bilden Individuen und Gruppen, die aus eigenem Antrieb heraus eine Fremdsprache lernen wollen. Diese Idealsituation, die Notwendigkeit des Fremdspracherwerbs anzuerkennen, ist im Regelschulbetrieb selten der Fall und lässt sich häufiger bei Einwandererkindern beobachten als bei den angestammten Sprachgruppen. Im Alltag der beiden Sprachgruppen wären hingegen unterstützende Maßnahmen – sowohl in Theorie als auch in Praxis – notwendig, etwa: den vorschulischen Spracherwerb oder den regelmäßigen Kontakt zur anderen Sprachgruppe zu fördern.

Empirische Erfahrungswerte

Im Südtiroler Modell sind sprachgruppenspezifische Unterschiede festzustellen. Die Erfahrungswerte belegen, dass die deutschsprachigen Schüler*innen, vor allem in den Städten, nach ihrer Schulzeit die italienische Sprache grundlegend beherrschen, das Niveau schwankt dabei zwischen elementarer und relativ selbständiger bis kompetenter Sprachenanwendung. Dagegen beherrschen viele der italienischsprachigen Schüler*innen, welche ausschließlich italienische Schulen besucht haben, die deutsche Sprache nach 13 Unterrichtsjahren auf mehrheitlich elementarem Niveau oder gar nicht.

Dafür lassen sich mehrere Gründe anführen. Da wären erstens die systeminhärenten Unterschiede: Wiewohl Italienisch ab B1-Niveau eine zunehmend komplexe Morphologie und Semantik, präzise Zeitformapplikationen usw. aufweist, ist die Einstiegsschwelle niedriger. So erscheint Italienisch gerade zu Beginn einfacher zu erlernen als das Deutsche, welches als synthetisch fusionale Sprache von Anfang an eine komplexe morphologische Struktur mit drei Genera, zahlreichen Komposita, Deklinationen und Ausnahmen aufweist.

Zweitens gibt es geospezifische Unterschiede; diese betreffen die Praxis: Im Alltag der deutschsprachigen Schüler*innen, vor allem in den Städten, ist die regelmäßige Verwendung des Italienischen nicht unüblich. Umgekehrt ist dies nur bedingt der Fall. Zudem wird das

Deutsche im Alltag in seiner dialektalen Form gebraucht, auch dies kann sich demotivierend auf Lernende auswirken. In einem monologischen Umfeld lernen homogene Gruppen ohne weiteres die Landessprache als Zweitsprache, etwa die türkische Bevölkerung in Wien, weil sie die Landessprache Deutsch im Alltag beherrschen müssen oder sollten. In mehrsprachigen Regionen wie Südtirol ist dies jedoch weder für die eine noch für die andere Sprachgruppe zwingend notwendig.

Der Immersionsunterricht kann also unter bestimmten Bedingungen sehr erfolgreich sein. Dagegen bräuchte es in einer mehrsprachigen Region mit relativ in sich geschlossenen Sprachgruppen viel eher gezielte Maßnahmen zum Spracherwerb. Ein aufkotroyierter Immersionsunterricht dagegen könnte eine erstrebenswerte schulische Wissensvermittlung nicht gewährleisten, sondern würde Nachteile für beide Sprachgruppen mit sich bringen. Es hieße, Schüler*innen ohne Vorkenntnisse der anderen Sprache in einer bilingualen Schule zusammenzuführen. Das Unterrichtsniveau würde zunächst für alle merklich sinken und kann auch nicht so schnell wieder aufgeholt werden. Ein sinnvoller Fachunterricht kann in dieser Situation ohne nachweisliche Grundkenntnisse aller unterrichteten Sprachen nicht stattfinden; vor allem dann nicht, wenn seitens der Lernenden keine bewusste Entscheidung, ja nicht einmal ein Bewusstsein über die Notwendigkeit des Erlernens der Zweitsprache vorliegt. Ein geflügeltes Wort unter Schüler*innen und Eltern ist: „Wozu Deutsch lernen, wenn ich später nur Englisch brauche?“ So wird seit kurzem auch die noch unrealistischere Forderung nach einer trilingualen Schule laut, die Englisch in den Fachunterricht miteinschließt. Eine weitere, politisch brisante Forderung lautet, Englisch miteinzuschließen und dafür die jeweils andere Zweitsprache fallenzulassen.

Linguistische Theorien des Spracherwerbs

Die offensichtlichste Maßnahme für eine bessere Mehrsprachigkeit in der Region wäre die Förderung des frühkindlichen Aufbaus von Sprachgrundlagen der Zweitsprache, die sich letztlich auch positiv auf den Erwerb aller weiteren Sprachen auswirkt, ohne die Erstsprache bzw. muttersprachliche Kompetenz zu verwässern (siehe im Folgenden Chomsky). Der Spracherwerb würde dabei bereits im Kindergarten oder noch früher erfolgen. In diesem frühen Alter kön-



FOTO Damian Pertoli

nen Kinder spielerisch an eine zweite Sprache herangeführt werden und sie gewissermaßen wie eine Erstsprache aufnehmen (daher C2, nicht L2 wie bei Erwachsenen genannt).

Critical Period Hypothesis

Die 1959 von Penfield und Roberts aus der Biologie abgeleitete und 1967 von Lenneberg ergänzte Critical Period Hypothesis besagt, dass die Fähigkeit zum Spracherwerb mit dem biologischen Alter des Lernenden zusammenhängt. Das Erlernen einer zweiten Sprache in vollumfänglicher muttersprachlicher Kompetenz ist dieser Hypothese zufolge ausschließlich in der Wachstumsphase von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter möglich. Sie stützt sich dabei auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass zum Beispiel Menschen, die ihre sprachlichen Fähigkeiten durch einen Unfall verloren haben, diese nur vor der Pubertät, bis ins Alter von etwa zwölf Jahren, vollständig wiedererlangen können. Der Unterschied zwischen Kindern (C2) und Erwachsenen (L2) in ihren Sprachlernprozessen („Language Acquisition Device“ – LAD) sind bemerkenswert. Der kindliche Spracherwerb ist in der

Hören und die Einflüsse seiner Umwelt nicht möglich wäre. Nehmen wir den alten Disput: Wir werden geboren als tabula rasa, jedoch im Sinne Leibniz' mit Betonung auf der Existenz einer tabula, darin sich das Wissen einprägen kann. Chomsky spricht dagegen von einer Plattform. Demzufolge kann ein Kind eine zweite Sprache ebenso gut erlernen wie die erste. Es ist dazu in der Lage, eine Universalgrammatik aufzunehmen, unabhängig von der spezifischen Sprache seiner Sprachgruppe. Später spricht Chomsky in der Prinzipien- und Parameter-Theorie von universellen Strukturprinzipien, die sich in jeder Sprache auf andere Weise manifestieren können. Sie werden Chomsky zufolge durch eine Anzahl von Parametern ergänzt, Optionen, die dem Kind im Verlauf der kontinuierlichen sprachlichen Eingaben aus seiner Umgebung zum Spracherwerb zur Verfügung stehen. Man könnte sich dies als einen vierteiligen Bausatz aus sprachenunabhängigen Grammatikmodulen als Spielsteine vorstellen, aus dem das Kind auswählen kann.

Doch irgendwann steht – wie beim Spiel – ein Gerüst. Dieser Teil ist nun belegt und das Bauen wird substanzieller. Der Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter stößt hier also auf ein substanzielles Hindernis, nämlich das Gerüst, das bereits dasteht. Man könnte auch sagen: Alte Gewohnheiten stehen dem Erlernen neuer Gewohnheiten im Weg. So wehren sich besonders ältere Menschen gegen Rechtschreibreformen. Chomskys Theorieansatz ist heute Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung, etwa vonseiten der Gebrauchsbasierten Linguistik (Usage-based Linguistics), doch selbst neue Ansätze bleiben dabei, dass vor allem Kinder muttersprachliche Kompetenz in Ausdruck und Grammatik erreichen.

Resümee

Der erfolgversprechendste Spracherwerb findet also zwischen dem zweiten Lebensjahr und dem Ende der Pubertät statt, wobei gilt: je früher, desto größer die grammatikalische Kompetenz. Die kognitive Prägung bedeutet nun nicht, dass man im Erwachsenenalter keine Fremdsprachen lernen kann, jedoch bedarf es eines wesentlich größeren Aufwandes bei geringerem Erfolg. Die Entwicklung der Sprache ist zuallererst ein neuroanatomischer Prozess: Im frühkindlichen Stadium ist noch alles offen, danach wird Sprache – mit all ihren intellektuellen, logischen und analytischen Ausformungen – zunehmend verortet und fixiert. Empirischen sprachwissenschaftlichen Studien zufolge macht es bereits einen Unterschied, ob ein Kind die zweite (auch dritte und vierte) Sprache in den ersten Lebensjahren erwirbt, oder erst im Verlauf des Grundschulalters oder noch später damit beginnt. Hinzu kommt, dass das Grundschulkind in unserem Bildungssystem mit seinem linearen und oft forcierten Frontalunterricht einen inneren Widerstand gegen die Zweitsprache aufbaut.

Dies alles sollte zu konkreten bildungspolitischen Maßnahmen führen, welche den frühkindlichen Zweitspracherwerb fördern, um so zu einer kompetenteren C2-Sprachanwendung zu gelangen. Dies würde garantieren, dass Schüler*innen in Bezug auf die C2-Sprache sowie weitere Fremdsprachen nach 13 Schuljahren auf einem höheren Niveau als jenem der elementaren Sprachenanwendung stehen. Ein übereilt implementierter Immersionsunterricht ohne vorhergehende Maßnahmen hätte hier – wie oben dargelegt – keinerlei positive Effekte, er würde das Bildungsniveau insgesamt nach unten ziehen und allein dazu dienen, eine der Sprachgruppen zu dezimieren, wie in Aosta geschehen. Einen „Vorteil“ in dem bisherigen System haben Angehörige dritter Gruppen, etwa Einwandererkinder und Ladiner*innen, die den Zweit- und Fremdspracherwerb für notwendig erachten und oftmals nach Abschluss der 13 Schuljahre eine höhere Sprachkompetenz in anderen Sprachen aufweisen als so manche Angehörige der zwei anerkannten Sprachgruppen.

Lage, muttersprachliche Kompetenzen zu erreichen. Die Critical Period Hypothese ist heute umstritten. Studien belegen, dass Erwachsene beim Erlernen einer anderen Sprache gute Erfolge erzielen können. Dennoch sind Erwachsene empirischen Studien zufolge äußerst selten in der Lage, grammatikalische – oder gar in der Aussprache – muttersprachliche Kompetenz zu erreichen. Sie erlernen komplexe Sprachstrukturen und große Wortschätze, in der Aussprache erreichen sie aber dennoch oft keine Fluidität oder muttersprachliche Aussprache; sie übersetzen oft hin und her und können Fehler auf diese Weise nicht ausmerzen. Erwachsene stützen sich auf ihre bereits entwickelten kognitiven und analytischen Fähigkeiten, um eine neue Sprache zu lernen – auch dies eindrucksvoll dargelegt in den betreffenden Theorien des Sprachwissenschaftlers Noam Chomsky.

Von Prinzipien und Parametern

Chomsky ging – als Koryphäe der generativen Transformationsgrammatik – zunächst davon aus, dass ein angeborenes Vorwissen Grundlage des Spracherwerbs sein muss, weil ein Spracherwerb allein durch das

Dort wo die Welt passiert: Inklusion im Kindergarten

Julia Dalsant



FOTO Damian Pertoll

Als Pädagogin komme ich nicht drumherum ins Schwärmen über meinen Beruf zu kommen. Ein Loblied, eine Hymne, einen Nobelpreis mindestens möchte ich dem Kindergarten widmen.

Wer Kinder aktiv beim Wachsen und Lernen begleitet, weiß wovon ich spreche, wenn ich sage: Wir arbeiten dort, wo die Welt passiert. Der Kindergarten ist jene Institution, welche gesellschaftliche Veränderungen am frühesten spürt. Unsere Antennen sind wie jene der Kinder selbst – fein justiert und sehr empfindlich. Das Schöne und Anstrengende liegt hier nah beieinander. Die Freudentränen über gelungene Freundschaften, überwundene Ängste und erklommene Erfolge sind mindestens so real, wie die Sorge um Vernachlässigung, Diskriminierung und Mobbing. Eine zunehmend heterogene Gesellschaft, mit komplexen sprachlichen und familienkulturellen Veränderungen ist im Kindergarten sehr früh spürbar. Genau deshalb widme ich diesen Text nicht der Zukunft, sondern der Gegenwart. Die zukünftige Gesellschaft hat nämlich nichts davon, wenn wir es weiterhin aufschieben, Herausforderungen und funktionierende Modelle anzusprechen und umzusetzen. Das muss heute passieren.

Vorausgeschickt

Inklusion setzt voraus, dass Menschen unterschiedlich sind bzw. mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Gesellschaft hineingeboren werden. Inklusion ist kein Projekt mit Verfallsdatum. Inklusion ist ein Menschenrecht und beschreibt eine Gesellschaft, in welcher allen Menschen Teilhabe ermöglicht wird, unabhängig von bestimmten Merkmalen. Im Gegensatz zu Integration, wo Menschen integriert und also angepasst werden, setzt Inklusion voraus, dass jeder Mensch mit seinen besonderen Merkmalen uneingeschränkt Platz findet und sich entfalten kann. Inklusion ist direkt mit dem Recht auf universelle Menschenwürde verknüpft und somit mit dem Recht aller Menschen auf Schutz vor Diskriminierung aufgrund der eigenen Herkunft, Geschlechtsidentität, Hautfarbe, Behinderung oder sexuellen Orientierung. Inklusion ist somit kein Konzept, das es anzuwenden gilt oder nicht. Inklusion ist ein Menschenrecht.

Inklusion und Familie

Die Herausforderungen in Zeiten stagnierender Löhne, steigender Lebenshaltungskosten, rasanter Digitalisierung und Kriegstreiben werden für Familien und Bildungseinrichtungen nicht weniger, sondern mehr. Die Zukunft ist unsicher, die Gegenwart anstrengend. Die Kindergartengruppen sind heterogen in ihren Sprachkenntnissen, familiären Bedingungen und ökonomi-

schen Möglichkeiten. Die gesellschaftliche Klasse spielt noch bzw. wieder eine Rolle. Wer in welchem Stadtviertel wohnt und wessen Eltern es sich leisten können, in Teilzeit zu arbeiten oder Klavierunterricht und Wochenendausflüge ins Museum zu ermöglichen, ist auch im Kindergarten präsent. Genauso Kinder, welche bereits mit Diskriminierungen aufgrund ihrer Herkunft oder Sprache zu kämpfen haben oder "unsichtbare" Familien, welche kaum am gesellschaftlichen Leben teilhaben (können), Familien deren Lebensrealitäten nicht anerkannt werden. Familien, die alleine und leise sind. Und mittendrin die Kinder. Die Pädagogik von heute muss diese Dynamiken erkennen und darauf reagieren können.

Den Familien fehlen oft Netzwerke und Orientierung. Jede Familie kämpft für sich selbst – so der Eindruck. Im Kindergarten muss deshalb genau hier angesetzt werden: Netzwerke fördern, Verantwortungsbewusstsein stärken und an gemeinsam gestalteten Räumen arbeiten. Familienstrukturen schrumpfen und es mangelt an Einrichtungen und Zugangsmöglichkeiten für Kinderbetreuung und Pflege. Dies erhöht den Druck und die Belastung von Familien selbst. Das alles ist in Bildungseinrichtung deutlich spürbar und darauf müssen Antworten gefunden werden.

Ein neuer Zugang – eine mögliche Lösung

Um Inklusion flächendeckender garantieren zu können, wird in einigen Kindergärten in Meran vermehrt auf sozialpädagogische Begleitung im Alltag gesetzt. Die soziale Fachkraft übernimmt in diesem Fall eine Brückenfunktion zwischen Familien und Kindergarten. Dieses Konzept wird vom Kindergartensprengel Meran in Zusammenarbeit mit dem *Forum Prävention* seit konkret vier Jahren umgesetzt.

Es sieht vor, dass eine soziale Fachkraft in einem oder zwei Kindergärten täglich (oder wochenweise abwechselnd) vor Ort ist und den Alltag miterlebt und mitgestaltet. Gleichzeitig hat diese soziale Fachkraft die Möglichkeit, Eltern auch außerhalb des Kindergartens zu treffen und zu begleiten. Pädagogisches Fachpersonal in Kindergärten kommt zwangsläufig vermehrt in Berührung mit Familien in unterschiedlichsten herausfordernden Lebenslagen und genau hier zeigt sich die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Kindergärten als wertvoll.

Die engere Verzahnung zwischen Kindergarten/Bildung, Sozialpädagogik und Familien ist somit ein großer Mehrwert für alle. Familien können früher abgeholt werden und Präventionsarbeit kann gezielt stattfinden. Soziale Fachkräfte sind Netzwerker*innen und ermög-

lichen es, dass keine Familien alleine bleibt, dass denkliche Situationen sofort gemeldet werden und der Kinderschutz schneller greift. In den bestehenden Projekten wird viel an einer guten Vertrauensbasis zwischen allen Partnern gearbeitet. Erziehungsunsicherheiten von Familien können besser angesprochen und eng begleitet werden. Wenn der fachliche Austausch funktioniert, sind die Familien in ein interdisziplinäres Netzwerk eingebettet. Pädagog*innen lernen die Familien und ihre Sorgen, Ressourcen, Gewohnheiten und Werte besser kennen und somit funktioniert auch die Begleitung der Kinder besser. Der Mehrwert liegt somit in der Verknüpfung der jeweiligen Expertisen.

Was Geld mit Inklusion zu tun hat

Gestärkte Familien nehmen eher am Bildungsalltag teil und sind z.B. offener für sprachliche Unterstützungsmaßnahmen. Gerade beim Thema Sprache muss vermehrt darin investiert werden, dass Eltern in ihrem Verantwortungsbewusstsein gestärkt werden. Das klappt besser durch Beziehungsarbeit und eine gute Vertrauensbasis.

Der Kindergarten hat den Vorteil, in engem Kontakt mit Familien zu sein und könnte durch den Ausbau und die Implementierung sozialpädagogischer Begleitung in den Strukturen noch bessere und effizientere Präventionsarbeit leisten.

Die Herausforderung liegt jedoch darin, ständig um Ressourcen bangen zu müssen. Solche sozialpädagogischen „Projekte“ dürfen keine Projekte bleiben, sondern müssen als fixer Bestandteil in das Bildungssystem implementiert werden. Ressourcen müssen langfristig garantiert werden.

Bis dahin singen wir weiter das leidige Lied der fehlenden Ressourcen, der Unsicherheit in der Planung und der oberflächlichen Wertschätzung.

Als Pädagogin bin ich davon überzeugt, dass interdisziplinäre Arbeit im Kindergarten den Unterschied ausmachen kann. Das laufende Projekt „die Brücke/il ponte“ in Meran zeigt gute Ergebnisse und zeigt, was heute getan werden muss und nicht mehr auf morgen verschoben werden kann.

Wie wollen wir sie haben? Mit Fähigkeiten aber unglücklich, oder...

Birgit Stimpfl

Ludovico Arte ist Direktor des Istituto Tecnico per il Turismo

„Marco Polo“ in Florenz, eine Schule mit 1.500 Schüler*innen, welche bekannt für ihren inklusiven Ansatz ist.

BIRGIT STIMPFL Herr Ludovico Arte, können Sie beschreiben, welche Maßnahmen ihre Schule zu einer inklusiven Schule gemacht haben?

LUDOVICO ARTE Zu einer inklusiven Schule wird man nicht von einem Tag auf den anderen und es handelt sich auch nicht um eine Aneinanderreihung von Maßnahmen. Vielmehr geht es um eine Haltung, welche von der gesamten Schule mitgetragen wird. Wir möchten eine einladende Schule (*scuola accogliente*), sein und haben im Laufe der Jahre dahingehend verschiedene Maßnahmen gesetzt.

Unsere Räumlichkeiten haben wir freundlicher gestaltet und mit neuester Technik ausgestattet. Ich habe sehr viel in den Ausbau der persönlichen Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft investiert. Wir setzen auf Fortbildung unseres Personals, vor allem wenn es um die Gestaltung von persönlichen Beziehungen in unserer Gemeinschaft geht. Wir haben 15-20 Psycholog*innen, eine Ernährungsberaterin und weitere Expert*innen, welche die gesamte Schulgemeinschaft unterstützen. An unserer Schule gibt es außerdem viele Projekte im Bereich der *Peer Education*, wo wir ältere Schüler*innen dazu befähigen, die jüngeren zu unterstützen, vor allem wenn es um emotional besetzte Themen geht.

Auch bieten wir zusätzlich zum curricularen Unterricht Sprachkurse in Chinesisch, Japanisch und Arabisch an, damit möchten wir unsere weltoffene Haltung zeigen und besonders sprachinteressierte Jugendliche fördern. Ein wichtiges Anliegen für uns ist die Reduktion von Stress bei unseren Schüler*innen, aber auch bei den Lehrpersonen. Deswegen haben wir das Zwischenzeugnis am Ende des ersten Semesters abgeschafft, die Bewertungselemente können nun in aller Ruhe über den gesamten Jahreszeitraum gesammelt werden. Außerdem haben wir eine Klasse, in welcher es während des Jahres überhaupt keine Noten gibt. Es gibt natürlich Leistungserhebungen, diese werden manchmal mit gut strukturierter Selbstevaluation, unter Umständen auch unter Einbeziehung von Mitschüler*innen bewertet. Das Feedback der Lehrperson erachte ich nach wie vor als unbedingt notwendig, die Lernenden wollen wissen, wo sie stehen, allerdings finde ich es häufig angebrachter, wenn diese Bewertungen verbal formuliert werden. Es soll darauf eingegangen werden, welche Bereiche beherrscht werden und in welchen Bereichen es noch Verbesserung braucht.

Hat die Notwendigkeit, eine einladende Schule zu sein, Ihrer Meinung nach in den letzten Jahren zugenommen und wenn ja warum?

Ich finde wir sollten die Veränderungen, die in der Schule ohne Zweifel stattgefunden haben, nicht isoliert betrachten. Es sind dieselben Veränderungen, welche wir in der Gesellschaft beobachten können. So habe ich etwa beobachtet, dass die Schüler*innen heute eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne haben, die Fähigkeit zur Abstraktion hat bei den jungen Menschen meiner Ansicht nach ebenfalls etwas abgenommen, dafür ist die Fähigkeit zur Problemlösung gestiegen und der Umgang mit einigen modernen Technologien hat sich verbessert.

Insgesamt würde ich sagen, dass das Wissen der Jugendlichen breiter aufgestellt ist als in der Vergangenheit, dass es jedoch nicht mehr in der Form vertieft wird, wie es unsere Generation gewohnt ist. Ich denke an diesen Wandel muss sich der Unterricht anpassen. Wir haben heute 15 bis 20% an Schüler*innen, welche aus einem anderen Land kommen oder deren Eltern vor ihrer Geburt aus einem anderen Land zu uns nach Italien gekommen sind. In Wahrheit sind die Schulen in Italien noch nicht sehr gut vorbereitet auf diesen Umstand. Es gibt immer noch zahlreiche Schulen, welche diese Schüler*innen nicht an der Schule haben möchten. An unserer Schule werden Schüler*innen, welche ohne Italienischkenntnisse zu uns kommen, sofort einer Klasse zugewiesen, allerdings bieten wir während und außerhalb der normalen Unterrichtszeit Intensivkurse zum Spracherwerb an. Wir arbeiten mit Kulturmediator*innen, um der kulturellen Vielfalt gerecht zu werden und auch hier setze ich auf die Pflege der persönlichen Beziehungen. Meine Tür ist offen für Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen. Die Lehrpersonen und auch ich suchen Kontakt zu den Familien, um zu verstehen, welchen Herausforderungen diese sich außerhalb der Schule stellen müssen und so besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen eingehen können.

Die Anzahl der Schüler*innen mit Beeinträchtigung ist weitgehend stabil, aber wir verzeichnen einen Anstieg bei den Schüler*innen mit Lernstörungen und vor allem bei Schüler*innen, die aufgrund von Angststörungen, Depressionen oder Essstörungen zumindest für einen bestimmten Zeitraum besondere Bedürfnisse haben, denen wir gerecht werden wollen und müssen.

Worauf führen sie diesen Anstieg zurück?

Neben den viel zitierten Nachwehen von Corona gibt es in der Schule von Seiten der Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit und mehr Wissen in diesen Bereichen, weswegen solche Störungen schneller erkannt werden, was ich als einen großen Fortschritt empfinde. Zum anderen vermute ich in einigen Fällen auch eine vor-schnelle oder sagen wir etwas übereifrige Diagnoseerstellung, nicht zuletzt um den Betroffenen das schulische Leben zu erleichtern. Manche Krisen gehören meiner Meinung nach jedoch zur gesunden und normalen Entwicklung eines jungen Menschen dazu, müssen von uns Erwachsenen kompetent begleitet werden, vielleicht aber ohne sie in jedem Fall zu pathologisieren. Gerade im Zusammenhang mit der Häufung von emotionalen Störungen finde ich es sehr wichtig, dass Schule und Lernen nicht auf das Vermitteln von Wissen und Sammeln von Noten reduziert werden.

Ich habe des Öfteren folgenden Spruch von Lehrpersonen gehört: „Was nicht bewertet wird, wird von den Schüler*innen nicht gelernt.“ Was können Sie mit dieser Aussage anfangen?

Ich denke, wir müssen nach der Identität unserer Schule fragen. Möchten wir als eine Institution der reinen Wissensvermittlung gesehen werden oder möchten wir ganzheitlich erziehen und uns auch mit Themen wie Sexualität, Rassismus, Konfliktbewältigung, aber auch den Kriegen, die jeden Tag stattfinden, auseinandersetzen. Sollen unseren Schüler*innen lernen, mit ihren Emotionen umzugehen, welche bei diesen Themen ausgelöst werden?

Was wollen wir? Wir möchten doch nicht Schüler*innen, welche Wissen anhäufen, aber sehr unglücklich sind, oder? Natürlich möchten wir auch nicht glückliche Schüler*innen, welche unsere Schule ohne jegliche Kompetenzen verlassen. Ich wünsche mir Schüler*innen, die grundsätzlich zufrieden mit unserer und ihrer Arbeit an der Schule sind und ich bin überzeugt, dass wir durch gute Angebote und durch die persönliche Beziehung, welche wir mit ihnen aufbauen, sehr viel Motivation zum Lernen erzeugen können.

Classroom: A teenage view

Adinda Van Geystelen, Kiki Goossen,
Veerle Ausloos, Willem Vrancken



FOTO Damian Pertoll

At a time when education is constantly evolving, it is essential to reflect on the form and function of learning environments. This became the starting point for the European project *Classroom: a Teenage View*, a collaboration between Z33 House for Contemporary Art, Design & Architecture in Hasselt, Garagem Sul in Lisbon and Arc en rêve in Bordeaux. An international programme of exhibitions, workshops and a symposium and publication highlighted the potential of architecture in the future of the educational field. The traditional view of a classroom or school as an enclosed space was abandoned in favour of research into a new dynamic design of education.

The classroom as a social space

In the *Classroom* exhibition, one aspect came to the fore: the recognition that a school is more than a physical space for knowledge transfer. A school or classroom is thus much more than the building and walls where everyone spends time every day. By listening to adolescents' experiences, it became clear that schools are primarily social spaces, where interaction, connection and personal growth are central. This finding underlines the need to break the traditional boundaries of classrooms and connect with the outside world. Another key insight from the *Classroom* project is the emphasis on students' social and emotional well-being, beyond the traditional focus on measurable academic achievement.

Z33 took these findings to the *'Art at Class'* experiment, which continued from 16 January to 9 February 2024. For four weeks, different classes from four Hasselt secondary schools were invited to take classes at Z33, with the art house serving as one large classroom. Teachers and students were invited to reflect on the impact of space and environment on the learning process. In this way, the classical and measurable concept of the 'classroom' was challenged.

Open and hospitable space as a great strength

The concept of 'hospitable space' was one of the pillars of the experiment at Z33. The art house avoided imposing targets and guidelines and placed the teacher in their power. In this simplicity lay a great asset. With great respect for a teacher's skill, they were not asked to teach about art. Thus, the learning environment or context was changed, but not the lesson content, methodology or attainment targets. Each teacher had the freedom to engage or not with the *Jef Geys Makes School*, *Classroom* and *This Is Us* exhibitions in maths, French, economics, Dutch or philosophy classes. This philosophy encourages teachers to organically make connections between art, architecture and their lesson content, creating a rich and varied learning experience. Moreover, teachers were approached as experts. After all, they master their subject like best

and know what content they want to convey to their group. Because the art house did not want to take over their role or 'teach' them anything, a casual form of curiosity emerged where the added value was in the sum of the parts.

Modular space

Besides hospitality as the main precondition, Z33 provided some practical spatial interventions. To make the transition from school to the new environment as comfortable as possible, a fixed base between exhibitions was very important. Practical and functional needs, such as hanging coats and backpacks or a whiteboard for note-taking, were given a place in a modular classroom. Instead of classic tables and chairs, blocks made of polystyrene foam and wooden shelves were provided. This invited everyone to actively engage with the classroom space upon arrival. For one lesson, this could easily be converted into a circle for group discussion. For other lessons where note-taking was required, tables sprang up spontaneously from students' initiative. This modular environment unconsciously encouraged different group dynamics. Whereas at school the classroom is set up for the teacher, here it was the other way round.

Young people were given the freedom to choose where to sit and were activated in their roles. There was more oxygen and room for movement, a big difference from the more rigid school reality. In practice, the modular classroom proved an important element when each class arrived, as a place to arrive and get an introduction to the subject matter. Thereafter, the majority of the classes always left for the halls and lessons were mainly taught throughout Z33. Finally, the classroom door was literally open for interaction with the surrounding museum space. This worked invitingly to pupils, teachers and visitors alike. Pupils spontaneously walked to the exhibition rooms and then were taught there. Conversely, teachers also took the initiative to teach their subject in the exhibitions and the class followed. With the door ajar, it seemed like a great opportunity to make visitors curious and engage in the learning experience. Unfortunately, the barriers to real interaction still proved too high. An aspect we would like to explore further in the future.

Four weeks, four questions

Another intervention in the classroom was four boards with four central questions: Where do you learn the

most: at school or outside? How do you feel in Z33? Is there a difference from lessons at school? What have you missed the most? Each week, one question was discussed in a group, either at the beginning or the end of class. In this way, it was possible to gauge the impact of the experiment on students' well-being and concentration. Each pupil could cast their vote per quadrant with a coloured sticker, which differed per school. In this way, they helped determine the final image and outcome. The board also became a conversation starter between teachers and pupils. Conversation topics for which there is otherwise little time and space, such as the value of wellbeing and connection with the outside world in education, were now addressed. Moreover, the board proved a useful connector for the other schools, allowing them to see the reactions of others in the form of colour patterns.

This unique experience showed the potential of the proximity of art and architecture to the dynamics of the learning process and the quality of the teacher-student relationship. Looking at the future challenges in the education field, for Z33, the key lies in simplicity: as an organisation, open your doors to education, let them have a place and explore. The life experience thus given is invaluable.

About Z33

Z33 is the House for Contemporary Art, Design & Architecture in the historic centre of Hasselt (Belgium). Contemporary art, design and architecture come together in a groundbreaking programme of exhibitions, lectures, education, publications, art in public space and talent development.

The exhibition building, designed by Italian architect Francesca Torzo, has received numerous international awards including the Piranesi Award (2018), the Italian Architecture Prize (2020), the Moira Gemill Prize for Emerging Architecture (2020). It was also nominated for the Mies Van der Rohe Award 2020.





**Kseniia Obukhova
acerba generazione**

„L'adolescenza, spesso ridotta a una malattia da cui guarire, è in realtà l'età della tensione fisica e spirituale per scoprire per chi e che cosa val la pena vivere: è infatti sensibilissima ai richiami della vita, necessari per attivare l'unicità personale [...]”
Alessandro D'Avenia, “Ultimo banco”, Corriere della Sera

Exploring the world within oneself and the others – this is what “growing” stands for. In many Western countries, we are expected to grow on time and be ready, “ripe” enough at the precise moment of our lives – by the end of our school years. These expectations from family and society might become a reason for personal frustrations and feelings of being lost, unaccepted, inadequate, and left alone. Adolescents are navigating a highly complex phase of their lives, and here, the role of school is becoming even more significant. Educational spaces mustn't become places of oppression, where any personal belief is destined to vanish, but where crisis and conflict are part of the curriculum. This photo project is about the generation we refuse to see and hear. As its voice becomes more explicit and intransigent, we must find new ways to express and question personal frustrations. It is also about accepting and facing the unpleasant instead of ignoring it. It's time to find ways to give young people a better space to express themselves than a public bathroom.

Capitalism is
Killing US



Sprache als Schlüssel oder Sprache als Grenze?

Verena Platzgummer

„Sprache als Schlüssel“, das sind gar geflügelte Worte, die uns immer wieder unterkommen. Wo Wilhelm von Humboldt noch von Sprache als „Schlüssel zur Welt“ sprach, so wird heute von ausländischen Mitbürger*innen gefordert, mit Sprache metaphorisch die Tür zur Integration aufzusperren. Was verbirgt sich hinter diesem Bild des Zusammenhangs von Sprache und Integration? Oder, vielmehr, was bleibt durch dieses Bild verborgen? „Sprache“ wird gemeinhin als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und somit eben für die Integration von Migrant*innen betrachtet. Diese Ansicht wird meist als allgemeingültige Wahrheit akzeptiert, und wird daher von politischen Akteur*innen verschiedener Lager auf unterschiedliche Weise mobilisiert. „Sprache“ in Anführungszeichen, weil dieser allumfassende Begriff einiges versteckt, das an der allgemeingültigen Wahrheit rütteln könnte. Von welcher Sprache sprechen wir? Wie selbstverständlich scheint es die dominante Sprache derjenigen Gesellschaft zu sein, die hinter der Tür der Integration wartet. Aber was bedeutet das in mehrsprachigen Gesellschaften? Vielleicht braucht es da gleich mehrere Schlüssel, vielleicht reicht aber auch einer. Und sprechen wir von Standard oder von dialektalen Varietäten? Standardkenntnisse lassen sich wohl besser testen und nachweisen, vielleicht sind aber mancherorts Dialektkenntnisse der mindestens genauso wichtige Schlüssel zur Teilhabe. Und welches Niveau ist denn nötig, um Integration zu erreichen?

Auf diese komplexen Fragen scheinen Gesetzgeber*innen pragmatische Antworten gefunden zu haben, und haben so den Schlüssel Sprache seit den 1990ern in verschiedenen Gesetzen materialisiert. Heute ist zum Beispiel in einem Großteil europäischer Staaten ein Nachweis von Kenntnissen der jeweiligen dominanten Sprache eine Voraussetzung für das Erlangen der Staatsbürgerschaft. Für Nicht-EU-Bürger*innen wiederum ist so ein Nachweis meist schon für den Dauerauf-

enthaltstitel in der EU notwendig, und unter anderem in Italien bereits ab spätestens drei Jahren Aufenthalt. Nachgewiesen werden müssen Kenntnisse der Standardsprache, allerdings je nach Land und Zweck auf unterschiedlichen Niveaus. Zukünftige portugiesische Staatsbürger*innen müssen zum Beispiel Portugiesisch auf A2-Level aufweisen können, Österreich und Dänemark legen die Latte mit B2-Level um einiges höher, während Deutschland und Italien mit B1-Level dazwischen liegen. Allein schon diese Unterschiede weisen auf ein gewisses Maß an Willkürlichkeit dieser Maßnahmen hin.

Bei dieser zunehmenden Knüpfung von Staatsbürgerschaft und Aufenthaltstitel an Kenntnisse der jeweiligen dominanten Sprache(n) scheint weniger die Sprache als Schlüssel im Mittelpunkt zu stehen als die Tür, die unter anderem auch verschlossen bleiben kann. So haben verschiedene Sprachwissenschaftler*innen darauf hingewiesen, dass Sprachanforderungen dieser Art als Formen der Grenzziehung und -kontrolle betrachtet und untersucht werden müssen. Sprachtests sind dabei keine unschuldigen, neutralen Instrumente, sondern werden als politische Instrumente eingesetzt, die den Zugang zu Rechten und Privilegien (und Pflichten, *per carità*) regeln. Sich seine Staatsbürgerschaft oder seinen Aufenthaltstitel erst mit Sprachkenntnissen „verdienen“ zu müssen, hat natürlich reale Konsequenzen. Selbst wenn Sprachkurse und -tests kostenfrei oder kostengünstig angeboten werden, muss man es sich erstmal leisten können, die nötige Zeit ins Sprachenlernen zu investieren – und das meist neben Erwerbstätigkeit oder, insbesondere für Frauen, neben 24-Stunden-Sorgearbeit. Die Tatsache, dass solche Nachweise für EU-Bürger*innen und die gewohnten europäischen Ausnahmen nicht nötig sind, ist aus rechtlicher Sicht nachvollziehbar, resultiert aber de facto in latent rassistischen Exklusionsmechanismen.

Wie steht Südtirol zu solchen Sprachnachweisen? Auf nationaler Ebene werden Kenntnissen des Standarditalienischen auf B1-Level für die Einbürgerung und auf A2-Level spätestens nach 3 Jahren für den Aufenthaltstitel gefordert. Kenntnisse der anderen beiden Landessprachen sieht der italienische Staat höchstens als Zusatz – ersetzen können sie die Italienisch-Anforderungen nicht. Natürlich schafft das ein Ungleichgewicht in einer Provinz, in der „die deutsche Sprache [...] der italienischen Sprache, die die amtliche Staatssprache ist, gleichgestellt“ ist (Zitat zweites Autonomiestatut). Einen Weg hat die Landesregierung inzwischen jedoch gefunden, Sprachkenntnisse von Nicht-EU-Bürger*innen auf eine Weise einzufordern, die nicht eine der Landessprachen bevorzugt: Gemäß einem Beschluss von 2018, dessen Umsetzung sich auf 2022 verzögert hat, sind der Erhalt von Landesfamiliengeld und Landeskindergeld an die mündliche Beherrschung *einer der* Landessprachen auf Niveau A2 geknüpft. EU-Bürger*innen fallen natürlich durchs Raster, womit wir wieder beim latenten Rassismus wären.

Damit will ich nicht nahelegen, dass solche Nachweise auf staatlicher oder Landesebene auch für EU-Bürger*innen gelten sollten – was ohnehin gegen den Nichtdiskriminierungsgrundsatz der EU verstoßen würde. Vielmehr geht es darum, die Konsequenzen solcher Maßnahmen zu beleuchten und zugrundeliegende Annahmen zu hinterfragen. Bei aller Niederschwelligkeit der Anforderungen schaffen diese in jedem Fall einen gewollten sozialen und politischen Druck des Sprachenlernens und schließen all jene aus, die aus verschiedenen Gründen die geforderten Nachweise nicht erbringen können. „Sprache“ wird dabei also effizient als Grenzziehungsmechanismus eingesetzt – und als Homogenisierungsmaßnahme, die zumindest sprachlich den neuen Bürger*innen eine einseitige Assimilation in eine Mehrheitsgesellschaft nahelegt.

In Schwierigkeiten Chancen wittern

Roger Pycha

Die Schriftsprache ist der Horizont der Kultur, schreibt Karl Owe Knausgard in seinem jüngsten Werk. Aber was ist die Kultur selbst? Die Distel wollte 1981, in ihrem Gründungsjahr, zur Klärung mit der thematischen Erstausgabe: „Kulturträger und ihr Kulturverständnis“ beitragen. Gut dreißig Jahre später ist das Thema weiterhin virulent, und spielt in den schmalen, 2022 veröffentlichten Band „Eterogeneità e diseguaglianze educative“ hinein. Autorin ist die junge Professorin für Pädagogik Barbara Gross, die an den Unis Brixen und Chemnitz lehrt. Sie hat soeben den „Junior Research Award Südtirol 2023“ für ihre wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik aus den Händen von Landeshauptmann Kompatscher entgegengenommen.

Auf S. 39 des wissenschaftlichen Werkes lese ich, Kultur kann als die Art und Weise verstanden werden, wie Menschen sich symbolisch ihre Lebensumstände aneignen und ihnen Sinn geben. Sie produziert damit überlebensvorteilhafte Gemeinsamkeiten, aber auch neue Unterschiede. 1978 spricht Edward Said von „Ohtering“, vom Anderssein, das ausgrenzt, schlechter macht und Vertrauen einbüßt, oft auf die Manier selbst erfüllender Prophezeihungen, wie die Autorin ergänzt und später genau ausführt. Kultur also als fluide Konstruktion, die vor allem Sinn stiften soll und ihn pointiert anderen auch eher streitig macht – als wäre Sinn nicht erst recht ein Selbstkonstrukt, an dem jeder teilhaben will und laboriert zugleich. Aber der Gemeinsinn ist wohl manchmal so nebulös, dass er sich auf Gegner einschwören muss, um Kante zeigen zu können.

Diesen philosophischen Tiefen spürt das Buch nach, zitiert Pierre Bourdieu und sein Konzept des „Habitus“. Bourdieu sieht Habitus als die Gesamtheit der Erlebens- und Verhaltensweisen, die jemand seit der Kindheit verinnerlicht und die auf objektive Gegebenheiten zurückzuführen sind. Die da wären: natürlich das wirtschaftliche Kapital, aber auch das kulturelle (Qualifikationen, Studientitel) und das soziale (Netzwerke). Kapitalreiche Menschen sind überall willkommen, der russische Oligarch kauft sich leicht eine zypriotische oder Schweizer Staatsbürgerschaft, der indische Nobelpreisträger ist an jeder Uni gern gesehen, der erfolgreiche Drogenhändler wechselt die Staaten wie andere die Hemden. Armut an Kapital hingegen stößt auf Ausgrenzung, und ist nirgendwo in der Fremde gefragt.

Vorwiegend aber bleibt Gross' Werk sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der europäischen Realität mehrerer Sprachen, Völker und Migrationsbewegungen. Die Autorin bricht vorsichtig eine Lanze für die interkulturelle Pädagogik anstelle der „Ausländerpädagogik“, und weist nach, dass initial geringe Schulleistungen von Immigranten oft durch familiäre und kulturelle Defizite gedeutet werden, während auch das Schulsystem selbst Erziehungsnachteile beisteuert, und wirtschaftliche, religiöse, sprachliche und geschlechtliche Hintergründe oft unbeachtet blieben. Das will die *diversity education* ändern – Anderskulturelle als bereichernd erleben, ihre Eigenheiten respektieren, sie aktiv vor Ausgrenzung und Benachteiligung schützen, und ihre besonderen Leistungen würdigen. Diesbezüglich hat ein weltweites Umdenken seit der UN-Behindertenrechtscharta von 2006 eingesetzt, in der beschrieben wird, dass zumindest Menschen mit Beeinträchtigung mehr Rechte brauchen, um dieselben Chancen im Leben zu haben. Das ist der Fingerzeig für den Umgang mit Minderheiten generell, auch mit immigrierten. Einziger Fehler im System: Er ist undemokratisch. Nicht mehr die Mehrheit wird besonders geschützt, sondern die Minderheiten, die „bedrohten Arten“, wenn man ins Tierreich wechseln wollte. Ganz nüchtern erhebt Gross: 10 Prozent der italienischen PISA-Schüler hatten 2018 Migrationshintergrund. Dieser, das Geschlecht und der sozioökonomische Status der Familie beeinflussen die Testergebnisse am meisten. Neueste Studien belegen, dass Migrationsfamilien am Schulerfolg ihrer Kinder sehr interessiert sind, und dass sich das in besseren Noten niederschlägt. Das gilt laut Publikationen für Vietnamesen überall, für Griechen in Deutschland, für Schüler aus Bangladesh in England.

Erfrischend löst die Autorin das, was man generell als Schwierigkeiten in der Pädagogik erlebt, auch in Chancen auf. Verzicht auf Hochschulbildung, Schulabbruch und geringer Lernerfolg kennzeichnen zwar ausländische Schüler in Italien 2020 eher als inländische, sinken aber in der 2. Generation der Immigrierten um ca.

10 Prozent und liegen damit nur mehr 13 Prozent unter den Möglichkeiten der Einheimischen. Am deutlichsten kommt die Idee der Aufholmöglichkeiten bei der Mehrsprachigkeit zum Tragen. Die Schulsprache ist für Migranten oft Dritt- oder Viertsprache, und anfängliches Stolpern darin ist auch Ausdruck einer Sprachhierarchie: Welche Sprache musst du wirklich gut können und kennen? Weil sich dein Schulerfolg vor allem in ihr abbildet? Und umgekehrt: Welche Sprache verhilft dir am besten zu deiner Identität? Die von beiden Eltern oder der Mutter gesprochene? Oder – zugegebenermaßen radikal umgeschlagen auf Südtirol – der Dialekt deiner Talschaft?

Jedenfalls vollzieht sich, entnehme ich dem Buch, kluge Immigration. Nach Italien kommen vor allem Einwandererkinder aus Rumänien und Albanien, bei denen die Landessprache der Muttersprache ähnelt. Gross beschreibt im Weiteren präzise einen modernen Rassismus ohne Rasse, den sie kulturell nennt, und an dem auch das Bildungssystem beteiligt ist: Nämlich dann, wenn es den Eliten der Einheimischen durch Regeln und Förderungen systematisch mehr Chancen verschafft. Aus all dem leitet sie ab, die Schulen in Zukunft müssten hohe interkulturelle Kompetenz entwickeln und weitergeben. Offenheit für andere, Neugier auf Unbekanntes, Toleranz gegenüber Unwissenden – das sind wohl zusätzliche Tugenden, die in einer stärker globalisierten Schule unbedingt gebraucht werden. Fazit: ein hoch aktuelles Werk, das gerade von Südtirolern gründlich gelesen werden soll.



Barbara Gross: Eterogeneità e diseguaglianze educative, Franco Angeli 2022, 138 S.



FOTO Damian Pertoll

Aufbau und Rolle Österreichischer Auslandsschulen

Hannes Egger

Karl Mohr ist Direktor der HTL (Höhere Technische Lehranstalt) mit Unterstufe in Shkodra in Albanien, einer Österreichischen Auslandsschule. Weitere solcher Schulen finden sich an anderen Standorten weltweit. Wie funktionieren diese Schulen, in welcher Sprache wird unterrichtet und was ist ihr Ziel?

Warum wurden die Auslandsschulen gerade an diesen Standorten gegründet?

HANNES EGGER Über einen Radiobeitrag bin ich vor einigen Monaten auf die **Österreichischen Auslandsschulen – wie jene in Shkodra in Albanien – aufmerksam geworden. Sie sind der Direktor dieser Schule. Wie viele Auslandsschulen betreibt Österreich und was ist das Ziel?**

KARL MOHR Österreich betreibt derzeit sieben Auslandsschulen, eine achte ist in Chişinău in Moldau im Aufbau begriffen. Wie man sich angesichts der Zeit, die seit der Gründung der ersten Auslandsschule 1882 in Istanbul vergangen ist, vorstellen kann, haben sich auch die Zielsetzungen bei der Errichtung der Auslandsschulen verändert.

Diese Schulen hatten zum Zeitpunkt ihrer Entstehung nicht ein einziges gemeinsames Ziel, die Zielsetzungen waren je nach Destination unterschiedlich und sind daher vielfältig historisch gewachsen. Die Gründe waren neben kulturhistorischen oder sprachenpolitischen Gründen immer auch schon bildungsaußenpolitischer und wirtschaftlicher Natur, denn die Schulen stärken das gegenseitige Verständnis und tragen auch zu einer verstärkten wirtschaftlichen Zusammenarbeit bei.

Wer finanziert die Österreichischen Auslandsschulen und nach welchem Lehrplan wird unterrichtet, nach dem Österreichischen, oder jenem des jeweiligen Landes?

Alle Auslandsschulen organisieren und finanzieren die Infrastruktur und die örtlichen Lehrkräfte über eine Stiftung nach jeweiligem Landesrecht. Diese ist Schulerhalter und Schulbetreiber. Darüber hinaus entsendet das österreichische Bildungsministerium sogenannte „Subventionslehrkräfte“, bezahlt also Lehrkräfte, deren Arbeitsleistung der jeweiligen Auslandsschule zur Verfügung gestellt wird. Die Lehrpläne müssen den jeweiligen Landesgesetzen entsprechen. Dazu werden österreichische Lehrpläne herangezogen und mit möglichst wenigen Änderungen/Anpassungen an die lokalen Bestimmungen angepasst, um beiden Abschlüssen, der österreichischen Matura und der landesüblichen Reife, zu entsprechen. Die Lehrpläne umfassen alle erforderlichen Inhalte der österreichischen Curricula.

Die Standorte ergaben sich in der Regel aus bereits bestehenden, oft historischen Beziehungen Österreichs zum jeweiligen Land. In Albanien unterstützte das damalige Österreich bereits während des Ersten Weltkrieges den Auf- bzw. Ausbau des Bildungswesens. Nach der Öffnung des Landes nach dem Ende der kommunistischen Diktatur gab es schon bald Hilfsprojekte aus Vorarlberg für Albanien, die Schulen in den Bergen rekonstruierten. Unter der Vorarlberger Bildungsministerin Elisabeth Gehrler fiel dann die Entscheidung, die Schule hier zu gründen.

In welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen wird an Ihrer Schule unterrichtet?

Wir führen hier in Shkodra eine HTL mit Unterstufe. Da die Primarstufe 1 in Albanien 5 Jahre dauert, startet unsere Schule mit der 6. Schulstufe. Bis zur 9. Schulstufe findet der Unterricht überwiegend in der Muttersprache statt, Deutsch wird als Fremdsprache intensiv unterrichtet. In der 9. Schulstufe erfolgt dann der albanische Pflichtschulabschluss und ein Wechsel zur Unterterrichtssprache Deutsch. Bis zum Abschluss mit der Reife- und Diplomprüfung wird in deutscher Sprache unterrichtet. Wir unterrichten also in albanischer und deutscher Sprache, wobei die ebenfalls unterrichtete Fremdsprache Englisch bei Verständigungsschwierigkeiten manchmal als Ausweichsprache dient.

Genießen die Abgänger*innen Ihrer Schule besondere Vorteile, um einen Studien- oder Arbeitsplatz in Österreich zu erhalten?

Ja, sie haben eindeutig einen Vorteil, denn das Abschlusszeugnis ist einem österreichischen Reife- und Diplomprüfungszeugnis gleichgestellt. Unsere Absolventinnen und Absolventen sind nach der Personengruppenverordnung gleichgestellt mit z.B. den Südtirolern d.h. mit allen Rechten ausgestattet, die eine österreichische Reifeprüfung beinhaltet. In unserem Fall als HTL kommt noch die Diplomprüfung hinzu, sie können somit wie jede und jeder HTL-Absolvent in Österreich nach drei Jahren beruflicher Weiterentwicklung den Ingenieurtitel beantragen.

Sind die Auslandsschulen ein Versuch, den Fachkräftemangel in Österreich einzudämmen? Werden also diese jungen Menschen im Ausland mit dem Ziel ausgebildet, anschließend in Österreich zu arbeiten?

Das Netz der österreichischen Auslandsschulen ist, wie bereits ausgeführt, historisch gewachsen und es war daher der „Fachkräftemangel“ nicht das primäre Ziel. Aber selbstverständlich gehört auch dieser Aspekt zu den Aufgaben der Auslandsschulen.

Es wäre auch vermessen zu glauben, mit einer oder zwei Schulen wie dieser – wir werden heuer hier 48 Absolventinnen und Absolventen haben – den Fachkräftemangel in Österreich beheben zu können. Unser Beitrag ist dazu eher ein kleiner. Aber als „Role Model“ sind wir schon geeignet (und auch das wieder in mehrfacher Hinsicht) und leisten damit auch einen wichtigen Beitrag:

- Es gibt andere Schulen in Albanien, die sich an unserer Schule orientieren; was hier passiert, hat also Multiplikatoren.
- Unsere Absolvent*innen, die zunächst einmal fast alle nach Österreich oder Deutschland gehen, erfüllen mehrere Funktionen:
- Eine davon ist die der Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt in Österreich.
- Eine andere ist das Sammeln von Berufserfahrung, um dann nach ein paar Jahren wieder in Albanien z.B. mit einem eigenen Unternehmen als Kooperationspartner mit österreichischen Firmen zusammenzuarbeiten.

Ist es für die lokale Entwicklung einer Region sinnvoll, „Eliteschulen“ einzurichten, um die besten „Köpfe“ später abzuführen?

Nein, aber das soll auch gar nicht geschehen. Es geht bei der Einrichtung nicht um eine „Eliteschule“ – ich stehe diesem Begriff und dem, was damit verbunden wird, sehr kritisch gegenüber –, denn es geht nicht darum, nur die Elite des Landes in die Schule zu bekommen. Wir sind für mein Verständnis eher eine Vorzeigeschule. Wir sind gemeinsam mit dem albanischen Bildungsministerium sehr stolz darauf, dass es durch ein Stipendiensystem prinzipiell Kindern aus allen Einkommenschichten möglich ist, unsere Schule zu besuchen. Aber wenn wir es von der anderen Seite betrachten: Ja, wir wollen österreichische Elite sein, was die Inhalte und was die Lehr- und Lernformen anbelangt. Aus der Privatwirtschaft kommend und erst seit dem Alter von 44 Jahren im Schulwesen tätig, wage ich durchaus zu sagen, dass das österreichische System der Berufsbildenden Höheren Schulen etwas Besonderes, etwas Elitäres im positiven Sinn hat, das wir hier in Shkodra auch ins Ausland tragen.

Künstlerisches Beteiligungsprojekt

Florian Gass & Mirja Reuter

FOTO Damian Pertoll



Ein Drache im Wasser, aus seinen Nasenlöchern tritt Rauch aus. Ein Schnitt und Blut fließt aus seinem Körper. Hinter ihm steht Siegfried, mit seinem Schwert Balmung hat er den Körper des Ungeheuers zerteilt. Blut färbt das Wasser rot, der Rauch nimmt zu.

Diese Szene stammt nicht aus der weltbekannten Verfilmung des Nibelungenliedes von Fritz Lang und Thea von Harbou. Sie ist in Farbe zu sehen. Auch handelt es sich nicht um einen lebensechten Drachen oder um einen echten Menschen mit Schwert: Diese Aufnahme wurde mit Keramikfiguren im Rahmen eines künstlerischen Beteiligungsprojektes mit der Klasse 2B der Mittelschule Peter Rosegger inszeniert.

Im Rahmen eines interdisziplinären Gemeinschaftsprojekts bemühten sich Meraner Institutionen, eine der Handschriften aus dem 12. Jahrhundert, die in Südtirol (Latsch im Vinschgau) vor rund 200 Jahren gefunden wurde und sich heute im Besitz der Staatsbibliothek zu Berlin befindet, auszuleihen. Das Manuskript selbst stammt aus dem 14. Jahrhundert, ihr Verfasser, aus dem bayerisch alemannischen Sprachraum, ist unbekannt. Als uns Kunst Meran und der Kurator Harald F. Theiss einluden, ein künstlerisches Beteiligungsprojekt mit einer Schulklasse für die Ausstellung „imagine worlds – damals, später, heute“ zu entwickeln, waren wir erst mal zögerlich. Unser Interesse als deutsche Künstler*innen ein deutsches „Nationales“ an einer Südtiroler Schule zum Thema für ein recherchebasiertes Kunstprojekt für eine Ausstellung zu nehmen, war zunächst gering. Mit jeder Neuerzählung findet eben auch eine neue ideologische Indienstnahme statt. Wir befanden uns in einer Situation, zwischen eigenem Widerwillen, sich durch unsere Bearbeitung in die Rezeptionsgeschichte des Nibelungenliedes einzureihen, und andererseits den Schüler*innen, die vermutlich noch nie mit dieser Geschichte in Berührung gekommen waren, die Lust an der Begegnung mit Kriemhild, Siegfried, dem Drachen und den anderen Protagonist*innen nicht durch unsere Sicht zu verstellen. Wir entschieden uns dieses Dilemma in der Ausstellung mit

einer mehrteiligen Installation zu lösen, in der sowohl die gemeinsamen Arbeiten mit den gleichberechtigt beteiligten Kindern als auch unsere Kritik am Missbrauch des Stoffes in der Rezeptionsgeschichte, sowie unser Vorgehen im Projekt vorkommen konnten. Unser Ausstellungsbeitrag wollte einen Einblick geben, was mit einem Text passieren kann, wenn er übersetzt, gedeutet, illustriert und umgezählt wird.

Wir haben uns im Vorfeld intensiv mit der Geschichte dieser Nibelungenhandschrift befasst und unsere Forschungen in einem Reader gesammelt, der uns in der Zusammenarbeit mit der Klasse 2B als gemeinsames Arbeitsmaterial diente. Wie können wir sowohl die Geschichte dieser Handschrift, ihren Fund, als auch ihren Inhalt auf Deutsch mit dieser Klasse durchdringen? Viele Schüler*innen sprechen zuhause weder Deutsch noch Italienisch, ihre Muttersprachen umfassen Albanisch, Serbisch, Russisch, Ukrainisch, Arabisch u.v.m.... In der deutschsprachigen Schule ist die Unterrichtssprache sowie die Schulmaterialien auf Deutsch, untereinander sprechen die Jugendlichen jedoch meist Italienisch. Bei der Arbeit haben sich die verschiedenen Sprachen so oft gemischt, wir wurden gefordert, viele Verständnisfragen zu klären und haben dabei viel gelernt. Engagiert unterstützt wurden wir in diesem Projekt von Anna Gabrielli, Kunstvermittlerin am Kunst Meran. Für uns war es wichtig, einen gemeinsamen Nenner zu schaffen. Die im Vinschgau gefundene Handschrift wurde auf Mittelhochdeutsch verfasst. Wir alle versuchten in einem ersten Schritt, geteilte Unkenntnis zu schaffen: diese mittelalterliche Sprache in Auszügen laut zu lesen. Manche Wörter erinnerten die Schüler*innen an etwas. Im gemeinsamen Spekulieren und dem steten Übersetzen ließen sich von „boh?“ zu „das erkenne ich! erste Zugänge zu einem Text vollziehen. Verwirrende Namen und Wendungen in der Geschichte warfen im Nacherzählen viele Fragen auf. Ein gemeinsames Schattentheaterspiel mit selbstgeschnittenen Figuren half, die Geschichte zu vereinfachen und zu verstehen: Wer sind diese Figuren, wie hängen sie verwandtschaftlich miteinander zusammen? Welche Motivationen stecken

hinter ihren Handlungen. Und was ist das überhaupt für ein merkwürdiges Heldenbild, das sich über eine so lange Zeit halten konnte?

Die Schüler*innen interessierten sich nicht dafür, eine Geschichte der Instrumentalisierung zu bearbeiten, die einem problematischen deutschen Nationalgefühl Vorschub geleistet hatte, auch wenn sie die Erforschung dessen anhand eines Zeitstrahls zur Rezeptionsgeschichte durchaus engagiert betrieben haben. Vielmehr regte die Geschichte von Siegfried, dem Drachen und dem sagenhaften Schatz das gemeinsame Produzieren eines Figurentheaters an. Für die Provinienzforschung ließen wir uns gemeinsam von den wenigen überlieferten Informationen zur Geschichte dieser Handschrift affizieren. Die Schüler*innen entwickelten durch Improvisation kurze Filmszenen, die die Geschichte des Objektes zum Thema haben. Wer hat wann, welche Vorstellung mit diesem Objekt verbunden? Wie wurde die identitätspolitische Aufladung des Textes, mit der er bis heute untrennbar verwoben ist, betrieben? Szenen wie der Adlige Antonius von Annenberg, der seine Bibliothek samt dieser Handschrift präsentiert oder der Mönch und Gymnasiallehrer Beda Weber, der einige Jahrhunderte später die Handschrift bei einem Ausverkauf entdecken und sie später weiterverkaufen sollte, erzählen davon. Sie alle wirken durch ihre Handlungen an der aktuellen Wahrnehmung dieser Handschrift mit, die heute im Besitz der Staatsbibliothek zu Berlin ist. Der Stadtraum Merans diente uns als eine Kulisse für die Durchdringung der verschiedenen geschichtlichen Ebenen, auch dazu wieder Begegnungen zu ermöglichen, und Bezüge zu der Stadt herzustellen, die die Ausleihe der Handschrift als Rückkehr, „il ritorno“, wie es im Untertitel der Ausstellung heißt, feiert, wie etwas Verlorenes, das nun heimkehrt. Geht es nicht vielmehr darum, die heutigen Sichtweisen und Ambivalenzen, die diese Handschrift mit sich bringt in einer diversen Stadtgesellschaft aufs Neue zu befragen? Zurecht stellt die Bibliothekarin aus Berlin in unserem Film die abschließende Frage: „Ja und warum wollen Sie das ausleihen?“

Eine Ökonomie der Anerkennung

Welche Maßnahmen erachten Sie aus der Perspektive einer Sozialpädagogin als besonders erfolgversprechend für die Inklusion der Schüler*innen?

Aus meiner Perspektive als Sozialpädagogin sind verschiedene Maßnahmen zielführend für die gelungene Inklusion aller Schüler*innen. Dazu zählen neben der Anerkennung der unterschiedlichen Lern- und Sprachbedürfnisse sicherlich die Integration interkultureller Inhalte und Perspektiven in den Schulalltag, professionelle Entwicklung der Pädagogen*innen, enge Netzwerkarbeit und Zusammenarbeit in den Systemen sowie Förderung von partizipativen Projekten und inklusiven Strukturen an den Schulen (Schulkaffee, Lernplätze, etc.).

Wenn es uns gelingt, eine Bildungskultur zu schaffen, welche Vielfalt nicht als Gefahr sieht, sondern als Stärke und Möglichkeit, dann wird es uns auch gelingen, das Potential aller Schüler*innen zu entfalten und sie als wertvolle Mitglieder in eine friedvolle Gesellschaft zu entlassen.

Martin Averkamp

unterrichtet seit nunmehr 20 Jahren an Südtiroler Berufs- und Hotelfachschulen, aktuell ist er an der Meraner Berufsschule. Er berichtet aus der Praxis.

KULTURELEMENTE Wie kommt man aus NRW an die Berufsschule Meran und was hält einen dort?

MARTIN AVERKAMP Interessanterweise ist die Schule in Südtirol die erste Möglichkeit für Akademiker, die nicht italienisch sprechen. Wider Erwarten hat mir die Arbeit mit den Schülern großen Spaß gemacht und so bin ich dabei geblieben. Zunächst habe ich an der Oberschule Deutsch und Mathe unterrichtet, bin aber seit einigen Jahren als Integrationslehrer an der Berufsschule.

Das größte Problem in der Berufsschule ist das Jahr der Grundstufe. Die Schüler kommen in der Regel mit 13 oder 14 Jahren aus der Mittelschule, dürfen aber erst ab 15 in die Lehre. Viele dieser Schüler wissen bereits, dass sie arbeiten wollen und welche Lehre sie machen wollen. Dazu müssen sie aber das 15. Lebensjahr vollendet und einen Mittelschulabschluss haben. Keine Rolle spielt hingegen, ob sie dieses erste Jahr in der Berufsschule positiv absolvieren. Viele dieser Schüler, die schon vorher nicht gerne zur Schule gegangen sind und die acht Pflichtschuljahre mit Widerwillen absolviert haben, sehen nun wenig Sinn darin, ein weiteres Schuljahr anzuschließen. Sie warten nun einfach dieses Schuljahr ab, bis sie endlich 15 sind.

Das klingt mühsam. Wie begegnen Lehrpersonen didaktisch dieser komplexen Situation?

Klar gibt es häufig eine wenig konstruktive Grundhaltung der Schule gegenüber. Naturgemäß boykottieren viele Schüler*innen die Schule in dieser Grundstufe.

Es gibt natürlich Gründe dafür, warum Schüler*innen nicht schon mit 14 ins Berufsleben einsteigen sollen, aber das ist ein anderes Thema. Fazit ist, dass dieses eine Jahr anders gestaltet werden müsste, sodass die Schule für die Schüler trotzdem interessant ist. Es gibt mittlerweile Projekte, um diese Jugendlichen aufzufangen, wie etwa das Projekt der Werkstattschulen in Aschbach, das von der Berufsschule in Meran initiiert wurde. Dabei stellte sich heraus, dass manche Schüler geradezu versuchten, Disziplinarertragungen zu bekommen, um nach Aschbach zu dürfen.

Michel Foucault hat die Schule bekanntlich zu den Disziplinaranstalten gezählt. Heute stehen wir vor einer anderen Situation. Was sorgt in einer Regelschule für Disziplin? Da ist zum einen der Notendruck und alle Maßnahmen, die dafür sorgen, dass der Unterricht geordnet erfolgen kann. Wenn der Schulbetrieb aber keine Handhabe mehr hat, dann führt sich das System ad absurdum. Hier müsste man Maßnahmen andenken, um die Schule für diese Schüler trotzdem interessant zu gestalten.

Nach dem Grundstufenjahr fallen diese Probleme dann meist weg. Es geht hier also auch um eine Ökonomie der Anerkennung.

In der Berufsschule kommen Jugendliche mit Migrationshintergrund mit einheimischen Jugendlichen, vielfach aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien zusammen. Spielt Identität eine Rolle?

Ich glaube, dass die soziale Herkunft eine große Rolle spielt, was die Haltung gegenüber der Schule aber auch gegenüber anderen Kulturen angeht. Die Jugendlichen sind mehr als zuvor auf der Suche nach einer Identität, weil die Identität ihre Selbstverständlichkeit verloren hat. In vielen Fällen haben Schüler*innen zum Beispiel gar keinen eigenen Migrationshintergrund, sondern deren Eltern. Bei einigen dieser Jugendlichen kommt es dabei zu einer Überreaktion, dass sie ihre sogenannte eigene Kultur erst recht etablieren wollen. Sie schaffen sich eine Identität. Manchmal sind die jetzt erst recht Albaner, weil es ein Schwerpunkt ihrer Identität wird. Das gilt auch für die Südtiroler*innen.

Man sieht 16-Jährige Heimatlieder singen und Lederhosen tragen... das wäre vor 20 Jahren undenkbar gewesen.

Absolut. Es gibt auch generell Vorbehalte gegenüber anderen Identitäten, doch in den Klassen selbst gibt es erstaunlich wenige Probleme. Da werden dann Stereotype über „die Albaner“ verbreitet, aber nicht über die Albaner in der eigenen Klasse. Das sind dann die Ausnahmen. Hier gibt es zwar didaktische Angebote der Integration und Inklusion, aber es ist natürlich eine Ressourcenfrage. Immer wieder werden sinnvolle Projekte aus finanziellen Gründen wieder gestrichen.

Eine Annäherung durch Distanz

Sergey Harutoonian



LETIZIA WERTH
Aus der Serie *Four Pictures*, 2016
Grafitstift, Acryl auf Baumwolle
Studio view, 2019
©Bildrecht Wien, FOTO L.Werth

Der Fotografie wurde seit jeher nachgesagt, dass sie die Realität abbildet und die festgehaltenen Eindrücke für die Nachwelt erfahrbar macht, sozusagen einen dokumentarischen Zweck erfüllt, indem sie qua ihres Mediums Zeugnis ablegt über die Wirklichkeit. Es sind nun zweierlei Punkte, die die Betrachter*innen bei dieser Deutungsweise vor Herausforderungen stellen: Zunächst ist es der unmittelbare Moment vor dem Akt des Fotografierens, die Entscheidung über das Bildsujet, der Ort der Aufnahme, d.h. die Position der*s Fotografen*in als handelnde Person mit konkreten Absichten. Im nächsten Schritt ist es die Perspektive der*des Rezipienten*in, der*die das aufgenommene Foto, als Zeugnis der Realität, nicht nur akzeptiert, sondern neu in die eigene subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit einordnet. Beide genannten Punkte, Fotografie als intendierte Handlung als auch die Betrachter*innenrezeption, spielen eine zentrale Rolle in der zehnteiligen grafischen Arbeit *Four Pictures* (2016) der Künstlerin Letizia Werth (*1974).

Die titelgebenden „Vier Fotografien“ werden von Letizia Werth nicht näher spezifiziert, nur der Verweis zum fotografischen Medium wird deutlich. Die mit Grafit auf Leinwand ausgeführten Arbeiten zeichnen sich durch einen überaus hohen Schwarzweiß-Kontrast aus, die schemenhaft Räume, ein Innen und Außen, umreißen. An den Rändern der Hell-Dunkelpartien zeichnen sich deutliche Unschärfen ab, die einer groben Verpixelung gleichen, wie es auch bei niedrig aufgelösten, digitalen Bilddateien zu beobachten ist. Der weiße Bildmittelpunkt in vielen der Bilder gleicht einem Durchblick ins Freie, wo einzelne Details auf Flora und Fauna verweisen. Weitere Partien sind nur noch schwer zu erahnen, vieles ist kaum zu dechiffrieren. Welches Geheimnis verbergen diese Bilder?

Werths Arbeiten befassen sich mit einem Teil der jüngeren Menschheitsgeschichte, des-sen Dimension und Folgen wie kaum ein anderes Ereignis das 20. Jahrhundert beeinflusst hat. Es handelt sich um die systematische, millionenfache Ermordung der Juden durch die Nationalsozialisten. Der Umfang dieses Verbrechens äußerte sich auch im Umgang mit der Darstellung und künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Holocaust nach dem Krieg. Hier sei nur an Theodor W.

Adornos formulierte und oft zitierte These aus dem Jahr 1949 verwiesen, dass „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, barbarisch sei“¹. Besagter Satz bezog sich weiter gefasst auf das künstlerische Schaffen im Allgemeinen bzw. die Grenzen der Darstellbarkeit dieses Menschheitsverbrechens.

Angesichts der verübten Gräueltaten ist es umso bemerkenswerter, dass kaum fotografische Zeugnisse von den Vorgängen in den Konzentrationslagern existieren. Diese Tatsache lässt sich mit dem äußerst restriktiven Verbot seitens der Nationalsozialisten erklären, die jegliche Art von Dokumentation über die Vorgänge in den Konzentrationslagern strengstens untersagten und eine generelle Nachrichtensperre verhängten. Trotz dieser Sicherheitsvorkehrungen konnte unter schwierigsten Bedingungen eine Fotokamera in eines der Lager geschmuggelt werden.

Die genannten Fotografien, auf die Werths Bilder rekurrieren, entstanden im Krematorium V im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau, wo von einem unbekanntem Häftling unter Lebensgefahr heimlich die grausame Beseitigung der menschlichen Überreste fotografisch festgehalten wurde. Die teils verschwommenen Originalaufnahmen der Fotos bezeugen dabei die gefährlichen Umstände, unter denen sie entstanden sind. Lediglich zwei der heimlich aus einem dunklen Innenraum aufgenommenen Fotografien halten ein konkretes Szenario fest, dies dafür umso eindrücklicher. Auf den beiden Fotos sind die toten Leiber der Häftlinge aufgereiht, die ihrer endgültigen Vernichtung in den Verbrennungsgräben vor dem Krematorium V zugeführt werden sollen. Bei dem anonymen Fotografen wird es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um ein Mitglied des SS-Sonderkommandos gehandelt haben, die vornehmlich aus Häftlingen bestand und die von den Nazis grausamerweise dazu gezwungen wurden, die genannten Säuberungsarbeiten vorzunehmen, immer in der Hoffnung, dadurch ihr eigenes Leben um wenige Tage oder Wochen zu verlängern.

Die Existenz dieser Fotografien wurde im 20. Jahrhundert kontrovers diskutiert, da weithin die Ansicht in der Gesellschaft vorherrschte, dass die Vorgänge in den

Konzentrationslagern nicht darstell- und auch vorstellbar seien. Ein wesentlicher Beitrag zu diesem Diskurs stammte vom französischen Kunsthistoriker und Philosophen Georges Didi-Huberman zu Anfang des 21. Jahrhunderts, als dessen Publikation „Bilder trotz allem“ (2003) eben diese Sichtweise zu hinterfragen versuchte. Die vier Fotografien, so Didi-Huberman, „[...] richten sich an das Unvorstellbare und zugleich widerlegen sie es auf die denkbar erschütterndste Weise.“²

Diesen Gedanken aufgreifend behandeln Werths Arbeiten eben jenen Zwiespalt, etwas abzubilden, das nicht abgebildet werden kann. Die Künstlerin vollzieht diese Gratwanderung, indem sie die Fotos als Ausgangsmaterial heranzieht, um sie in stark verfremdeter Form darzustellen, die mittels der grafischen Verpixelung ihr ursprüngliches Motiv verbergen. Dies hat zur Folge, dass wir uns dem Unvorstellbaren annähern können und zugleich nur schemenhaft das ursprüngliche Motiv erkennen. Der Künstlerin ist es durchaus bewusst, dass der historische Hintergrund ohne entsprechende Vorkenntnis kaum selbstständig aus dem Werk zu erschließen ist. Dies hat zur Folge, dass die Betrachter*innen sich selbst Fragen zum Bildmotiv stellen bzw. Anstrengungen unternehmen müssen, um hinter diese Unschärfe zu blicken. Im Idealfall wird durch dieses aktive Suchen und Finden eben jene Erinnerung an die Opfer aufrechterhalten.

Mit ihrer Werkreihe *Four Pictures* nähert sich Letizia Werth diesen Fotografien, ohne dabei den künstlerischen Fehler zu begehen, die fotografische Vorlage nur zu reproduzieren und damit etwas abzubilden, was nicht künstlerisch adäquat abgebildet werden kann. Gerade in diesem behutsamen Umgang mit der historischen Vorlage und der gleichzeitigen Erinnerung an dem Ereigneten besteht die Leistung der vorliegenden Arbeiten.

¹ Adorno, Theodor W.: *Kulturkritik und Gesellschaft*. In: *Gesammelte Schriften*, Band 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft I*, „Prismen. Ohne Leitbild“. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1977, S. 30
² Didi-Huberman, Georges (Hrsg.): *Bilder trotz allem*. Wilhelm Fink Verlag, München, 2007, S. 35.

Auszug aus „Die Vogelperspektive“

Johanna Jörg

Die Kinder im Kindergarten sind alle gleich alt. Gleich alt heißt, sie müssten auch ungefähr gleich entwickelt sein. Sie sollten gleich entwickelt sein, weil das System das so vorsieht. Der Druck, irgendwo dazuzugehören, beginnt schon hier. Guck da drüben: Paul hat ein Seil mitgebracht. Er zeigt den anderen Kindern, dass er zehnmal am Stück über das Seil springen kann. Olivia versucht es auch. Sie schafft es nur einmal. Sie versucht es noch einmal und noch einmal.

Erzieher: „So, Kinder, ab ins Spielzimmer.“

Olivia wird in ihrem Lernprozess unterbrochen. Einige Kinder lernen schneller, andere langsamer. Doch für alle dauert die Pause im Freien gleich lang. Wenn ein Kind die ersten Gehversuche macht, wird es einige Anläufe brauchen, um zu verstehen, wie die Bewegung abläuft, um sicher stehen zu bleiben. Es ist ein bisschen wie Lotto spielen. Das Kind versucht verschiedene Varianten, bis eine gelingt. Der Bewegungsablauf wird als „getestet und bestanden“ abgespeichert und kann beim nächsten Mal wieder geladen werden. Das ist beim Fliegenlernen übrigens dasselbe. Weißt du, wie oft ich auf den Schnabel gefallen bin, bis ich gecheckt habe, dass ich die Flügel einfach ausgestreckt lassen muss? Ha! Da haben meine Artgenossen schon längst auf den höchsten Bäumen gegessen und mich von dort oben ausgelacht.

Ja, und wenn jetzt ein Kind, sagen wir, im Lotto gewonnen hat, also es kann jetzt frei gehen, dann hat es einen riesigen Vorteil. Es kann die Welt in aufrechter Haltung erkunden und so noch mehr entdecken, noch mehr lernen. Während andere Kinder noch am Boden krabbeln, kann das gehende Kind schon Bälle auf deren Köpfe fallen lassen oder versuchen, auf Hunderücken zu klettern. Und wenn es gelernt hat, auf

Hunden zu reiten, kann es ganz bald auch Fahrrad fahren. Und wenn es Fahrrad fahren kann, kann es bald die Welt erobern. Wenn dem Kind etwas gelingt, wird es das automatisch wieder tun, weil es Spaß gemacht hat. Kinder, die langsamer lernen oder deren erste Versuche nicht erfolgreich waren, hinken hinterher. So wie Olivia jetzt Paul hinterherhinkt und traurig ist, dass sie nicht weitermachen durfte. Das hat nichts mit Intelligenz oder Talent zu tun, sondern einfach mit der Tatsache, dass Olivia noch ein paar Versuche mehr gebraucht hätte. Ich bin der lebende Beweis. Auch wenn ich der letzte Vogel im Nest war, der fliegen gelernt hat, bin ich trotzdem so klug wie siebenmal gesiebter Sand. Das wirst du doch nicht bestreiten wollen, oder? Na also. Zurück zum Kindergarten, dort macht eine Erzieherin gerade ihren Job.

Erzieherin: „Ach komm, Gustav, das Öffnen der Schuhe haben wir ja schon hundertmal geübt. Du gehst nächstes Jahr in die Schule, bis dahin musst du das aber alleine können.“

Aaaarghyyyy, das macht mich wahnsinnig. So eine Kacke! NICHTS, GAR NICHTS MUSS GUSTAV! Überleg dir mal: Wenn du eine Tomate aus deinem Garten ernten willst, würdest du dann lieber warten, bis sie rot ist, um dann ihr wunderbares Aroma genießen zu können? Oder würdest du die Tomate am 17. August ernten, weil da nun mal der Erntetermin für die Tomate eingetragen ist? Egal, wie hellgrün sie noch ist? Es ist doch scheißegal, wie alt ein Kind ist, wenn es in die Schule kommt. Viel wichtiger ist, dass es in seinem Tempo reifen kann und sich dann unter all den anderen roten Tomaten wohlfühlt. Mit der äußeren Stärke wird auch das Selbstwertgefühl des Kindes gestärkt. Wie deprimierend wäre es doch, als einzige hellgrüne To-

mate in einem Korb voller roter Tomaten zu liegen.

Ach ja, und die gelben Tomaten gibt es auch noch. Das sind die, die überhaupt niemand haben will. Die gelben Tomaten sind eine andere Sorte, die werden wohl nie rot. Auch nicht, wenn sie noch ein Jahr länger im Kindergarten bleiben. Diese Tomaten werden als sonderbar oder komisch eingestuft. Sie sind anders als die meisten anderen. Ihnen wird eine Krankheit zugeschrieben oder eine Behinderung. Wobei ich bei „Behinderung“ nicht sicher bin, ob sie sich selbst oder die anderen behindern? Sie sind nicht behindert. Sondern besonders, bedeutsam, begehrenswert, bewundernswert und bezaubernd.

Was mich auf etwas anderes bringt. Was alle Kinder gemeinsam haben, ist ihre bemerkenswerte Fantasie. Sie können sich Dinge vorstellen, von denen die meisten Erwachsenen wortwörtlich nur träumen können. Komm mit, wir fliegen ans Fensterbrett. Schau hier, die Kleine da, sie ist meine Lieblingskünstlerin. Ihre Erzieher:innen sehen das leider nicht.

Erzieherin: „Oh Mathilde, was malst du denn Schönes?“

Kind: „Das ist ein Vogel mit einem Regenschirm.“

Erzieherin: „Aber wo sind denn die Flügel von dem Vogel?“

Kind: „Dieser Vogel braucht keine Flügel.“
Erzieherin: „Das ist aber nicht gut, wenn er keine Flügel hat. Ein Vogel braucht doch Flügel. Wie soll er denn sonst fliegen können?“

MIT DEM REGENSCHIRM, DU FANTASIELOSE NELKE! Oh, wie mich das aufregt. Ich muss jetzt wirklich auf mich achten, mir stehen schon die Federn zu Berge. Ich lass dich entscheiden: Wie willst du jetzt weitermachen?

Der lohnende Blick ins Innere

Marianne Ilmer E.

Nicht das Äußere, sondern das Innere zählt, sagt man. Aber weil sich das Innere nicht immer auf Anhieb erschließt, erinnert das Kinderbuch *Abie Alba. Der Junge Ottokar* daran, dass es mitunter Zeit braucht, um das wahre Ich eines Menschen zu erkennen.

Dieses Kinderbuch (es ist das vierte aus der Reihe *Abie Alba*) wurde von Katrin Bühring verfasst; sie ist deutsche Drehbuchautorin und eine aus Film und Fernsehen bekannte Schauspielerin.

Bühring verleiht dem Protagonisten ihres jüngsten Werks ein Äußeres, mit dem er bei den Dorfkindern auf Ablehnung stößt. Ottokar hat eine schwere Beeinträchtigung, sein Fortbewegungsmittel ist ein batteriebetriebener Rollstuhl, sprechen kann er nur über eine elektronische Kommunikationshilfe. Im Wald trifft der Junge schließlich auf die Tanne Abie Alba und auf etliche Baumkinder, für die Äußerlichkeiten kein Thema sind. So entwickelt sich aus dieser Begegnung eine gemeinsame Aufgabe: Ottokar und seine neuen Freunde helfen den Waldtieren, die regelmäßig eine Straße überqueren müssen und deshalb in Gefahr sind. Für diese Aktion wird der Junge im Dorf sehr gelobt und er gewinnt weitere Freunde dazu – die Dorfkinder. Die übrigens auch dazugewinnen, den findigen Ottokar nämlich.

Ein Gewinn – das kann man mit Fug und Recht behaupten – ist auch dieses Kinderbuch, das Authentizität und Engagement offenlegt. Mit dem Text, mit den Illustrationen der deutschen Künstlerin Lisa Sauerborn, mit dem erklärenden Anhang.

Freilich, ein professionelles Lektorat hätte dem Buch gutgetan, aber kleine Mängel verzeiht man gern, wenn man bedenkt, dass es verlagsunabhängig entstanden ist, und dass es in Förderschulen u. dgl. als pädagogisches Mittel eingesetzt werden soll.

Die Zielgruppe ist allerdings wesentlich weiter gefasst, weshalb man Ottokar nur wünschen kann, dass er viele Leser*innen erreicht. Dann kann er immer wieder zeigen, dass man trotz begrenzter physischer Möglichkeiten Großes leisten kann. Dann können auch die Statements, die von der Autorin in diesem Buch gesetzt werden, weite Kreise ziehen. Statements, die beispielsweise die Wichtigkeit von funktionierenden Gemeinschaften hervorheben. Und Statements wie: Ablehnung schließt aus, Aufgeschlossenheit hingegen ermöglicht Inklusion und Integration und ein respektvolles Zusammenleben.

Solche Botschaften braucht es. Sie geben unseren Gesellschaften eine Richtung vor und der Welt eine Ordnung.



Katrin Bühring
Abie Alba. Der Junge Ottokar
Kinderbuch (73 Seiten), 2023
BoD – Books on Demand
mit Illustrationen von Lisa Sauerborn
ISBN: 978-3-7578-9029-2

Autor*innen

Veerle Ausloos

Verantwortliche für Kommunikation Z33, *Bertem*

Ludovico Arte

Direktor *Istituto per il Turismo „Marco Polo“*, *Florenz*

Martin Averkamp

Integrationslehrer Berufsschule, *Meran*

Julia Dalsant

Kindergartenpädagogin, *Meran*

Hannes Egger

Künstler und Autor, *Lana*

Florian Gass & Mirja Reuter

Künstler*innen, *Berlin*

Kiki Goossen

Vermittlerin Z33, *Hasselt*

Sergey Harutoonian

Kunsthistoriker und Kurator, Österreichische
Galerie Belvedere, *Wien*

Marianne Ilmer E.

Autorin, *Bozen*

Johanna Jörg

Mediengestalterin/Fotografin,
Designerin und Autorin, *Burgais*

Karl Mohr

Schulleiter Höhere Technische
Lehranstalt (HTL), *Graz/Shkodra*

Kseniia Obukhova

Social Designerin, *Bozen*

Haimo Perkmann

Kulturpublizist, Übersetzer, *Meran*

Damian Pertoll

Fotograf, *Meran*

Hans Karl Peterlini

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft
und Interkulturelle Bildung an der Universität
Klagenfurt, *Bozen/Klagenfurt*

Verena Platzgummer

Sprachwissenschaftlerin, *Galway/Naturns*

Roger Pycha

Psychiater und Autor, *Terlan*

Birgit Stimpfl

Lehrkraft für Betriebswirtschaft, *Lana*

Adinda Van Geystelen

Direktorin Z33, *Hasselt*

Willem Vrancken

Vermittler im Z33, *Genk*



STIFTUNG SÜDTIROLER SPARKASSE
FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO DI BOLZANO

**Wir stiften Kultur
Promuoviamo cultura**