



Tagung *sprache – macht – gesellschaft*
2019 28.-29.11.2019, Wien

Book of Abstracts



Anja Binanzer und Sarah Jessen (Universität Erfurt, Seminar für Sprachwissenschaft):

Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher

Zu einem Europa der Vielfalt zählt zweifelsfrei ein Europa der Mehrsprachigkeit, insbesondere auch eine mehrsprachige Schule. Unser Beitrag thematisiert den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Zu diesem Themenfeld liegen für den deutschsprachigen Raum bereits einige Untersuchungen vor; die meisten Studien beleuchten u. W. aber vornehmlich die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer*innen (Gogolin 1994; Becker-Mrotzek et al. 2012) oder Lehramtsanwärter*innen (Binanzer, Gamper & Köpcke 2015). Dagegen wird die Perspektive der betroffenen migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen nur vereinzelt in den Blick genommen (Koliander-Bayer 1998; Wojnesitz 2009; Plewnia & Rothe 2011). Bei dieser Gruppe setzt unser Beitrag an, indem wir danach fragen, wie migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule erleben und empfinden. Um zu ergründen, welcher schulische Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Sicht der betroffenen S*S gepflegt bzw. gewünscht wird und welche Wertschätzung bzw. Berücksichtigung sog., ‚Migrantensprachen‘ in der Schule aus ihrer Sicht erfahren, haben wir 308 S*S (Sek II) im Alter von 15–20 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Neben mehrsprachigen S*S (N=141) nahmen zum Vergleich auch monolingual deutschsprachig aufgewachsene S*S (N=167) an der Studie teil. Die Daten zeigen, dass die meisten S*S (mehrsprachige wie monolinguale) migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kaum als Bereicherung für alle S*S erachten. Darüber hinaus sind die mehrsprachigen S*S mit der (tendenziell monolingualen) schulischen Situation sogar überwiegend zufrieden und haben kein deutlich ausgeprägtes Bedürfnis, ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (auch) an der Schule auszuleben. Schüler*innen, die erwarten, dass ihre Mehrsprachigkeit in der Schule mehr Berücksichtigung findet, sind in der Minderheit. Dieses für uns überraschende Ergebnis wollen wir in Bezug auf die Entwicklung von Unterrichtskonzepten, die sich dem Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit widmen, zur Diskussion stellen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. et al. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (abgerufen am 15.06.2019)
- Binanzer, A.; Gamper, J. & Köpcke, K.-M. (2015): Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 293-320.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Koliander-Bayer, C.: (1998): Einstellungen zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck: Studien Verlag.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr, 215–253.
- Wojnesitz, A. (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation. Universität Wien.

Matthias Busch (Universität Trier) und Julia Frisch:

Europa im Schulbuch: Eine vergleichende Analyse europabezogener Unterrichtsmaterialien in der Großregion

Grenzregionen wie die Großregion gelten als Motor der europäischen Integration und ideale Lernräume, um in ihren transkulturellen Handlungs- und Verflechtungsräumen jene Schlüssel- und Handlungskompetenzen für die europäische Lebenswirklichkeit zu entwickeln, die insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Teilhabechancen und Zukunftsaussichten in einem vereinten Europa eröffnen. Die Großregion nimmt hierbei insofern eine interessante Stellung ein, als sie sowohl geographisch mit den Teilregionen Lothringen, Luxemburg, Rheinland-Pfalz, Saarland und der Wallonie im Herzen Europas und nah an den historischen und politischen Zentren der Europäischen Union liegt als auch einen der transnationalen Wirtschaftsräume mit dem höchsten Grenzgängeraufkommen der EU darstellt. Gleichzeitig haben rezente Untersuchungen gezeigt, dass die Bewohner*innen der Teilregionen sich kaum als Bürger*innen der Großregion wahrnehmen oder eine höhere Identifikation mit Europa aufweisen als Bewohner*innen anderer europäischer Regionen. Europäische Integration ist damit auch in räumlicher Nähe und trotz intensiver Kontakte kein Selbstläufer, sondern auch Aufgabe und Herausforderung für Bildungsprozesse. Inwieweit aktuelle schulische Bildungsangebote in den Teilregionen der Großregion Europa und europäische Integration repräsentieren, möchte der Beitrag exemplarisch an ausgewählten Schulbüchern untersuchen. Leitfragen sind hierbei: Welche Rolle spielen die Repräsentationen Europas in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die in den Teilregionen der Großregion eingesetzt werden? Welche Europabilder und -themen werden thematisiert, welchen Stellenwert hat die Auseinandersetzung mit europäischen demokratischen, gesellschaftlichen, historischen, kulturellen und alltagspraktischen Herausforderungen im Schulunterricht der Großregion und welche Rückschlüsse können daraus auf die Meinungsbildung der Schüler*innen zu Europa gezogen werden? Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von Schulbüchern ausgewählter sprach- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer präsentiert der Beitrag eine Bestandsaufnahme der Repräsentationen Europas im Schulunterricht der Großregion sowie eine sprachliche wie inhaltliche Analyse der damit einhergehenden Vermittlung von Images, Stereotypen und Vorurteilen hinsichtlich der Europäischen Union, der europäischen Integration und der Europabildung.

Cezar Constantinescu (Sophia-Universität, Tokyo):

Europäische Sprachpolitik als Aha-Erlebnis – Ein Beispiel aus der universitären Unterrichtspraxis in Japan

Von April 2015 bis März 2019 habe ich im Rahmen des OeAD-Lektoratsprogramms an der Sophia-Universität in Tokyo unterrichtet (www.sophia.ac.jp). In diesem Zeitraum habe ich u.a. einen Kurs, d.i. hier eine Mischform aus Vorlesung und Seminar, mit dem Titel "Language Politics in the European Union" für Studierende aller Fakultäten angeboten. In meinem Vortrag möchte ich die Struktur und Inhalte des Kurses präsentieren, die Interaktion mit den Studierenden beschreiben und den Kurs in Bezug zur universitären Sprachpolitik und skizzenhaft auch zum Mehrsprachigkeitsdiskurs in Japan setzen. Wissen um Europa und die Vielfalt Europas kommt nicht ohne das Wissen um die Mehrsprachigkeit und die vorherrschenden Sprachhierarchien aus. Auch in Japan ist individuelle und kommunale Mehrsprachigkeit Realität, aber nicht Thema schulischer Bildung oder öffentlicher Diskurse, auch wenn in den letzten Jahren das akademische Interesse daran stark zugenommen hat. Die bildungspolitische Debatte auf nationaler Ebene betont ausschließlich die Englischkompetenz und das Englischangebot an Schulen und Universitäten als Maßstäbe für das Erreichen von Zielen rund um die Schlagwörter "Internationalisierung" und "Globalisierung". Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten werden zu Trägern und Trägerinnen dieser Interessen. Einen Blick nach Europa und auf die dort vorherrschenden sprachpolitischen Diskurse zu werfen, gibt den Studierenden Impulse, die vereinfachte Darstellung, "Japan" spreche Japanisch, "die Welt" Englisch, zu hinterfragen und gleichzeitig Sprache als etwas zu erkennen, das im Blickpunkt politischer Gestaltung liegt. In den letzten beiden Jahren gehörte auch ein Besuch der Delegation der Europäischen Union in Tokyo zum festen Bestandteil des Kursplans. Dort hatten die Studierenden die Gelegenheit, einen Vortrag des Botschafters der EU in Japan über die politische Struktur der EU und den Beziehungen zwischen der EU und Japan zu hören und ihm Fragen stellen. Indem sie sehen, wie in der EU mit Mehrsprachigkeit auf nationaler und supranationaler Ebene umgegangen wird, können die Studierenden die gesellschaftlichen Entwicklungen in Japan in Bezug auf Immigration und das Zusammenleben in einer Gesellschaft mit steigender Diversität besser verstehen. Wie anhand dieses Beispiels gezeigt werden soll, spielt Europabildung auch außerhalb von Europa eine wichtige Rolle, und diese Perspektive kann wiederum dabei helfen, das Selbstverständnis von Menschen zu reevaluieren, die in und mit der EU sozialisiert worden sind.

Luisa Girnus (Universität Potsdam):
Europabildung als Dialog über politische Werte

In didaktischen Konzeptionen wird Europa zumeist als ein zu erlernender Gegenstand aufgegriffen und das Ziel verfolgt die Europäische Union als Institution sowie Regelwerk zu verstehen (vgl. Oberle 2015). Die Lernenden bleiben dabei in der Position externer Beobachter*innen: Wenn auch der Bezug zum eigenen Leben erkannt werden mag, bleibt Europa etwas, dem sie passiv gegenüberstehen. Ziel einer Europabildung im Sinne politischer Mündigkeit muss hingegen das Aufzeigen der eigenen politischen Relevanz sowie der möglichen aktiven politischen Teilhabe sein. Verstärkt ins Blickfeld rücken damit zivilgesellschaftliche Aspekte. Dies kann in Kongruenz mit europäischen Integrationstheorien gesehen werden, in denen die Bedeutung der Zivilgesellschaft betont wird. Gerade in Fragen der politischen Legitimation fortschreitender Integration auf institutioneller Ebene kommt der Zivilgesellschaft als legitimierende Instanz große Bedeutung zu. So versteht beispielsweise Eder (2007) die europäische Integration als einen Vergesellschaftungsprozess, dessen Vehikel die überstaatliche Kommunikation ist. Legt man daran ein diskursives Legitimationsverständnis an, erlangen das Anführen und das Aushandeln legitimationsbegründender Werte im kommunikativen Prozess auch auf subjektiver Ebene zentrale Bedeutung (Girnus 2019). In Anlehnung an eine Soziologie der Inklusion und Exklusion (Stichweh 2007) lassen sich daraus didaktische Schlüsse für eine Europabildung ziehen. So legt der Beitrag dar, wie Europabildung als eine gemeinsame Auseinandersetzung mit und konkret Analyse von legitimierender und delegitimierender Aussagen über politisches Handeln im europäischen Kontext in einem emanzipatorischen Sinne gelingen kann. Sprache hat dabei als bedingendes und zu analysierendes Moment in der didaktischen Umsetzung zentrale Bedeutung und wird als Machtmittel demaskiert.

Literatur

- Eder, Klaus (2007) Europa als besonderer Kommunikationsraum. In: Berliner Journal für Soziologie 1 | 20, 33-50.
- Girnus, Luisa (2019) Anforderungen an politische Legitimation im gesellschaftlichen Wandel und dessen Verhältnis zum politischen Lernen. In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hrsg.) Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, 77-85.
- Oberle, Monika (Hrsg.) (2015) Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, Rudolf (2007) Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hrsg.), Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113-120.

Marie-Antoinette Goldberger und Eva Vetter (Universität Wien):
Europa ins Europa ins Klassenzimmer bringen: das Projekt SocialErasmus+

Was ist SocialErasmus+? Das Projekt SocialErasmus+ hat zum Ziel, Wege zu entwickeln, um internationale Studierende im Zuge ihres Aufenthalts im Gastland über ehrenamtliche Beschäftigung in lokale Bildungseinrichtungen einzubinden, damit 1) die Studierenden ein tieferes Verständnis der lokalen Gesellschaft erlangen können, 2) die Schüler/innen interkulturelle Begegnungen erleben und 3) gewisse Lerninhalte (beispielsweise aus Geografie oder Fremdsprachen) in ihrer lebensweltlichen Relevanz für die Schüler/innen greifbarer werden. Unter der Koordination von ESN Brüssel werden derzeit an vier europäischen Partneruniversitäten mögliche Formen des Einbezugs von Incomings an Schulen erarbeitet, getestet und evaluiert. In Wien wurden seit dem Sommersemester 2018 insgesamt etwa 30 Studierende an örtliche Schulen vermittelt, wo sie im Fremdsprachen-, Geografie-, Religions-, und Sportunterricht sowie auch in der Nachmittagsbetreuung mithelfen konnten. Das Herzstück des Projektes ist die Entwicklung einer Online-Plattform, über die in Zukunft die Kommunikation zwischen den beteiligten Parteien (Schulen, ESN-Koordinatoren und Studierende) stattfinden soll. Auf dieser wird zudem ein umfassender Leitfaden zu finden sein, der Institutionen oder Einzelpersonen, die das Projekt an ihrer Schule oder Universität einführen möchten, den Einstieg erleichtert. Was kann SocialErasmus+ leisten? Das Projekt SocialErasmus+ verschreibt sich einem zweifachen Anspruch: Erstens, Formen non-formalen Lernens im akademischen Kontext aufzuwerten und zu fördern. Dies manifestiert sich in der ausdrücklichen Aufforderung, die Freiwilligenarbeit der Studierenden je nach den Möglichkeiten der Hochschule auch akademisch vergüten zu lassen, sei es in Form von ECTS-Punkten, Zertifikaten, Diploma Supplements, LinkedIn Empfehlungen, o.a. Zweitens, zur Integration einer internationalen und interkulturellen Dimension in die Unterrichtspraxis schulischer Einrichtungen beizutragen. Dies erfolgt zum einen in der expliziten Thematisierung interkultureller Fragen durch die Studierenden, zum anderen implizit über die Bewältigung alltäglicher interkultureller Kommunikationssituationen zwischen den Studierenden und den Schüler/inne/n. Im geplanten Vortrag soll einerseits das Projekt an sich, sein Ablauf und seine Ziele vorgestellt werden, andererseits wird es insbesondere darum gehen, welchen Beitrag SocialErasmus+ zur Stärkung eines interkulturellen Bewusstseins sowie der Entwicklung einer europäischen Identität leisten kann.

Diana Groß (Lehrerin am BG/BRG/BORG HARTBERG):

Europa in Schulen – „EUropa erFAHREN“

In diesem Schuljahr veranstaltete die PH Steiermark erstmalig den Hochschullehrgang „Europa & Bildung“ um „Europaexperten“ auszubilden. Dieser vorliegende Vortrag soll Ihnen die Inhalte und Auswirkungen dieser Fortbildung auf die Bildungslandschaft näherbringen. Dabei geht es neben einer generellen Erklärung „Was ist die EU?“, auch um Projektplanung und um die Vernetzungsmöglichkeiten in Europa mit europäischen Einrichtungen und Organisationen. Da mich der Gedanke „Mentorin für ein vereintes Europa“ zu werden, nach dieser Ausbildung nicht mehr loslässt, engagiere ich mich auch in meiner Schule für eine Ausweitung des europäischen Gedankens. Den SchülerInnen muss dieses Friedensprojekt und die gleichzeitige Freiheit, die uns die EU bietet, näher gebracht werden. Aus diesem Grund durfte ich meiner Schule ein Curriculum zu dem neuen Gegenstand „EUropa erFAHREN“ vorlegen, das nun als zweiter Punkt näher erklärt wird. Unsere Kinder und Jugendlichen müssen Europa spüren, damit sie sich auch als „EuropäerInnen“ fühlen. Sie müssen aktiv an der Gestaltung und Umsetzung von Projekten beteiligt sein. Ein zukünftiges Ziel wäre es, wenn jedem Europäer und jeder Europäerin einmal in seiner / ihrer Ausbildungszeit eine längere Auslandserfahrung ermöglicht wird. Dafür braucht es aber proeuropäische Vorarbeit in der Erziehung, damit viele Vorurteile abgebaut und Unwissenheiten vermieden werden. Der Gegenstand „EUropa erFAHREN“ bietet den SchülerInnen die Möglichkeit direkt mit Experten von verschiedenen Einrichtungen wie Europe Direct bzw. mit Parlamentariern über Europa zu sprechen und ihre Ansichten einzubringen. In Workshops werden mit der Organisation „Panthersie für Europa“ mit unterschiedlichen Materialien Kunstwerke, so genannte „Brücken“, gebaut. Mithilfe eines kollaborativen Projekts zum „Weißbuch zur Zukunft der EU“ versuchen die SchülerInnen auch die Schwierigkeiten der EU nachzuspielen und zu einer gemeinsamen Lösungsfindung zu kommen. Den SchülerInnen soll so die Wichtigkeit der Zusammenarbeit vor Augen geführt werden. Als Beispiel für den europäischen Zusammenhalt wird zum Abschluss ein Vernetzungsspiel vorgestellt, in dem es darum geht Kommunikationsschwierigkeiten zu meistern. Alles in allem steht sowohl im Hochschullehrgang als auch im Unterricht das Gemeinsame im Vordergrund, damit auch in Zukunft die europäische Idee weiterhin Akzeptanz erfahren wird.

Barbara Hager und Clara Kutsch (Universität Wien):

Eine Gebärdensprachpädagogik für Europa

In Europa leben 750.000 taube Menschen, die in ihrer jeweiligen nationalen Gebärdensprache kommunizieren. Viele europäische Länder, darunter Österreich, haben Artikel 24 der UN Konvention bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderungen vor über zehn Jahren ratifiziert. Dieser besagt, dass hörbehinderter Kinder das Recht auf Bildung in ihrer nationalen Gebärdensprache haben. Doch diese Ratifizierungen stehen im krassen Gegensatz zu den tatsächlichen Situationen in den Bildungsinstitutionen innerhalb Europas und der gesetzlichen Verankerung der Gebärdensprache, die noch immer nicht die Stellung innehat, die ihr gebührt. Dabei bewegen sich taube Menschen seit dem 18. Jahrhundert auch über internationalen Grenzen hinweg, besonders in Europa. Im internationalen Kontext z.B. auf Banketten, Kongressen, Kulturfestivals, Camps und sportliche Wettkämpfe (Deaflympics), kommt es seit jeher zu einem kulturellen und sprachlichen Austausch der nationalen Gebärdensprachgemeinschaften in International Sign und führte zu der Gründung einer Vielzahl an europäischen Vereinen und Institutionen – besonders auch im akademischen Bildungsbereich. Trotz dieser Vernetzung innerhalb Europas, stecken ähnliche Konzepte der Gebärdensprachpädagogik für die Primärbildung und den sekundären Bildungsbereich innerhalb Europas zum Großteil noch in den Kinderschuhen. Dabei konnte im Rahmen des Projektes De-Sign Bilingual das Nutzen nationaler und internationaler Netzwerke von Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen als einen der wichtigsten Indikatoren für erfolgreiche bimodal-bilinguale Bildungsangebote herausgestellt werden. Denn die Ziele der bimodal-bilingualen Bildung sind europaweit weitgehend gleich und der Aufbau eines Netzwerkes für europäische Gebärdensprachpädagog*innen eine effiziente Stärkung für die gebärdensprachig-bilinguale Bildung tauber Kinder und unbedingt erforderlich. In ihrem geplanten Vortrag wollen sich die Autorinnen mit der Frage einer europäischen Gebärdensprachpädagogik auseinandersetzen, wobei der Fokus auf der Notwendigkeit und Möglichkeit des Austausches liegt. Daneben sollen historische Entwicklungen der Gehörlosenbildung (Deaf Studies) und bisherige Erfahrungen der jährlichen Schüler*innenaustauschtreffen anregen, audistische Kontinuitäten zu erkennen und vor allem die Relevanz einer europäischen Bewusstseinsbildung tauber Schüler*innen nachzuvollziehen. Definierte Lernziele der oben angeführten Schüler*innenaustausches sind neben der Erweiterung der sprachlichen Vielfalt mit nationalen Gebärdensprachen und International Sign vor allem die Fähigkeit der Schüler*innen sich mit divergierenden Geschichts- und Politikbildern auseinander zu setzen und politische Diskurse kritisch zu betrachten. Denn gerade in der heutigen Zeit ist eine europäische Bewusstseinsbildung von höchster Priorität. Vor allem von unseren zukünftigen Generationen.

Barbara Haider (Parents International):

Europabildung aus Elternsicht

Dieser Beitrag zur Europabildung blickt über den traditionellen Schrebergartenzaun des „Biotops Schule“ hinaus. Bildung und Lernen umfasst ein weit größeres Spektrum von Aspekten als im herkömmlichen politischen und wissenschaftlichen Diskurs meistens herangezogen wird. Akteure/Stakeholder: Lehr- und Lernprozesse werden fast ausschließlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung reduziert. „Parents as primary educators“ werden dabei fast gänzlich ausgeblendet. Ihr immenser Einfluss auf Lernergebnisse im weitesten Sinn (s. u.a. Desforges et.al.) wird kaum zur Kenntnis genommen. Die Verwendung von „peer learning“ und Lernen mit digitalen Medien steckt noch in den Kinderschuhen. Lernorte: In Zusammenhang damit stehen auch die heutigen Lernorte von Kindern. Die Überprüfung von Lernergebnissen wird fast ausschließlich auf Kompetenzen beschränkt, die im Klassenzimmer erworben wurden (vgl. dazu auch die EU-weite Diskussion zur Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen). Sprache: Herkömmlicher Unterricht findet fast ausschließlich in der Landessprache statt. Unterricht in Minderheiten- und Muttersprachen (s. UN CRC!) wird oft stiefmütterlich behandelt. Digital literacy wird in Sonntagsreden von Politikern besonders gern hervorgehoben. Es mangelt jedoch meist an der adäquaten Ausbildung vieler Lehrenden. Dasselbe gilt für Blinden- und Gebärdensprachen. Unterricht in Sprachen aus den Nachbarstaaten führt großteils ein Schattendasein. Inhalte: Kern von Europabildung sollte die Vermittlung der europäischen Grundwerte sein. Konkret sollte mit Kindern erarbeitet werden, wie diese Grundwerte in ihrer Lebenswelt (besser) umgesetzt, werden und welche Aktivitäten sie selbst setzen könnten und wo sie Unterstützung benötigen. In diesem Zusammenhang stellen sich dann u.a. folgende Fragen:

- Welche Rolle sollen die Lehrenden einnehmen? Vorbildfunktion?
- Gibt es ausreichend „Train the trainer - Programme“ für Eltern, Lehrer und andere Betreuer von Kindern in allen möglichen Settings (z.B. Freizeit)?
- Welche Barrieren gibt es für manche Kinder, an diesen Bildungsprogrammen teilzunehmen und wie könnten diese überwunden werden?
- Welche Materialien (z.B. vom CoE) gibt es zur Europabildung und sind diese ausreichend bekannt? Abschließend soll auf ein Ergebnis eines Erasmus+ Projekts näher eingegangen werden. Ein IO des Projekts ELICIT+ (European Literacy and Citizenship) ist ein „Training for mixed audiences“, das versucht, einige der oben erwähnten Denkanstöße in einem Trainingsprogramm umzusetzen.

Details dazu siehe unter <https://library.parenthelp.eu/training-mixed-audiences/>

Sarah-Larissa Hecker (Universität Bielefeld):

Professionalisierung für (sprachliche) Vielfalt in der Schule: Wo stehen wir?

Der (Re-)Produktion von Differenz im schulischen Kontext kann mit professionellem Lehrkräftehandeln begegnet werden. Wie kompetent (angehende) Lehrkräfte mit sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität im Unterricht bereits umgehen, steht im Zentrum des Beitrags. Die empirische Basis bilden dabei Ergebnisse aus den Pilotierungsstudien eines videobasierten Testinstruments mit angehenden und praktizierenden Lehrkräften aller Fächer (N=314), dessen Ziel die Evaluation universitärer Lerngelegenheiten im Bereich Sprachbildung ist. Das im Rahmen des BMBF-geförderten interdisziplinären Projekts DaZKom-Video (Antragsteller*innen: B. Koch-Priewe, A. Köker, U. Ohm, T. Ehmke) entstandene Testinstrument orientiert sich dabei am zuvor entwickelten Modell der Deutschals-Zweitsprache-Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften (DaZKom-Modell, Köker et al., 2015). Die 10-12 kurzen Videosequenzen im Test zeigen Unterrichtssituationen mit heterogenen Lerngruppen, auf die die Proband*innen mündlich reagieren. Dabei beantworten sie, in Anlehnung an Forschungen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) bzw. zu den sog. situationsspezifischen Fähigkeiten (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) zu jeder Sequenz nicht nur eine Frage zu ihrer Situationswahrnehmung (Was nehmen Sie wahr?), sondern sind zudem dazu angehalten, möglichst spontan auf das Gesehene zu reagieren (u.a. Sie sind die Lehrkraft in dieser Situation. Wie reagieren Sie wörtlich?). Die aufgezeichneten mündlichen Antworten werden mithilfe eines auf Basis von Expert*innen-Antworten entwickelten Leitfadens kodiert (vgl. Nimz, Hecker & Köker, 2018). Universitäre und außeruniversitäre Lerngelegenheiten, Fächerkombinationen, Praxiserfahrung, etc., werden über einen Fragebogen zusätzlich erfasst.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Mehrheit der angehenden und praktizierenden Lehrkräfte in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Umgang mit Heterogenität, unabhängig von thematisch einschlägigen besuchten Lerngelegenheiten oder auch Praxiserfahrung, deutliche Schwächen zeigt. Dies wird im Hinblick auf Möglichkeiten diskutiert, die entsprechenden notwendigen Fähigkeiten und Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte durch gezielten Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Lehre bzw. in Fort- und Weiterbildungen zu schulen.

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., et al. (2015). DaZKom - Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe et al. (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*, (S. 177-206).
- Nimz, K., Hecker, S. - L., & Köker, A. (2018). Videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. In C. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde, & K. Schick (Eds.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzept, Methoden* (S. 439-452). Trier: WVT.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010) „Observer“: Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme & Leutner, Detlev, Kenk, Martina (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306) Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Gordana Ilic Markovic (Institut für Slawistik, Universität Wien):

Zwischen den Zeilen lesen lernen – Die Geschichte in der Gegenwart für die Zukunft erlesen lernen

Im modernen Sprachgebrauch wird Propaganda als ein förderliches Instrument verstanden, das gebraucht wird, um Wahrnehmungen zu formen, wobei die sprachliche Gestalt einer Aussage nicht vom Inhalt, sondern von der Funktion abhängt. Die Propaganda bedient sich dabei gekonnt eingesetzter negativer Stereotype, mit dem Ziel, Stimmung zu erzeugen und Misstrauen gegenüber den Anderen zu schüren, was im Entstehen klarer Feindbilder resultiert. Manche (ethnische) Stereotype, die sich durch propagandistische Mittel herausgebildet hatten und in den Konfliktkulminationsperioden belebt wurden, blieben erhalten. Um die Ursache einer solchen Entwicklung zu ergründen, ist es von Bedeutung, die vorherrschenden Stereotypen in ihrer historischen Entstehung zu begreifen und anhand Quellen aus unterschiedlichen Ländern und in mehreren Sprachen einer komparativen Untersuchung, wie auch, anhand einer linguistischen Analyse, den Propagandadiskurs einer komparativen Analyse zu unterziehen. Die Wechselbeziehungen zwischen den Medien, dem gesellschaftlichen Ereignis und den Rezipientengruppen stehen dabei im Mittelpunkt. Angesichts des Anwachsens rechtspopulistischer sowie nationalistischer und rechtsextremer Strömungen ist von großer Bedeutung in den Bildungsprozessen u. a. fächerübergreifende Projekte, in welchen bei der Themenbearbeitung die Quellen unterschiedlicher Art, Ursprung und Sprache herangezogen werden, zu implementieren, um eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Komplexität und Entwicklung eines transnationalen europäischen Dialograums zu ermöglichen. Indem sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler aktiv in solchem Unterricht angesetzt werden, werden zudem die Vorteile einer individuellen Mehrsprachigkeit, deutlich gemacht.

Im Vortrag wird die Realisierung dieser Ansätze am Beispiel eines in Wien durchgeführten fächerübergreifenden Schulprojektes „Wahrheit und Lüge“ (<https://1918-2018.weebly.com/wahrheit-und-luumlge.html>) präsentiert und anschließend die Möglichkeiten für seine Umsetzung in den unterschiedlichen Schulformen und Schulstufen diskutiert. Das Projekt befasst sich mit der Auswirkung der individuellen Wahrnehmung von in den Medien dargebotenen Informationen auf unser Handeln, auf unsere Einstellungen und den Umgang mit den Mitmenschen im Laufe der Geschichte und heute. Indem historische und aktuelle Zeitungen, Flugschriften, Dokumentarfilmen und die Internetbeiträge sprachlich analysiert werden, setzen sich die Schüler/innen und deren Lehrer/innen mit Propaganda und Manipulation auseinander. Die Hinterfragung auf welche Art und Weise ein spezifisches Vokabular des öffentlichen Sprachgebrauches – Presse, (Werbung)Plakate – Einfluss auf den privaten Sprachgebrauch haben und diesen beeinflussen (Redewendungen, Phrasen, Stereotype) hat zum Ziel Lese- und Medienkompetenz zu erweitern und einen verantwortlichen Umgang mit der eigenen Sprachlichkeit in einer Demokratie zu entwickeln.

Edna Imamović-Topčić (Universität Wien), Katharina Meissl und Zahra Hosseini Khoo:

„Ich frage mich, in was für einer Gesellschaft wollen wir leben?“.

Eine diskursanalytische Untersuchung der Reaktionen auf Nina Prolls Facebook-Posting zur #Metoo-Kampagne in österreichischen Printmedien.

Am 15.10.2017 verfasste Alyssa Milano einen Tweet mit folgender Bitte: Wenn jemand sexuell missbraucht oder belästigt wurde, solle „me too“ auf ihren Tweet geantwortet werden – ihr Ziel war es, auf das Ausmaß sexueller Gewalt aufmerksam zu machen. Die Reaktionen auf diesen Tweet waren äußerst rege. Hinter der Grundposition der Verbreitung des Schlagwortes „me too“ steht auch laut der Gründerin, Tarana Burke, die Empathie gegenüber „Überlebenden“ sexueller Gewalt. Auch in österreichischen Medien wurde die „#Me too-Bewegung“ bearbeitet und kommentiert – und nicht immer wurde die empathische Position geteilt. Die Gegenreaktionen in den meistgelesenen österreichischen Printmedien und die damit verknüpften sprachlichen Realisierungen, die sich auf den Facebook-Eintrag der Schauspielerin Nina Proll vom 25.10.2017 beziehen, stehen dabei im Fokus unserer Studie. Der Kritischen Diskursanalyse und dabei dem Wiener Ansatz (Reisigl 2017) verpflichtet, gehen wir der Frage nach, wie sexuelle Belästigung im Licht der #Metoo-Bewegung in insgesamt 92 Berichterstattungen diskursiv konstruiert wird. Die Hauptergebnisse beziehen sich auf die Repräsentation Nina Prolls, jener von Opfern und dem was als sexuelle Belästigung bezeichnet wird. Wir haben durch die Analyse herausgefunden, dass in allen Zeitungen die Vagheit über das was als sexuelle Belästigung angesehen wird oder nicht, mit Verständnis-Schwierigkeiten auf der argumentativen Ebene einhergeht. Bemerkenswert ist ebenso die starke Dichotomisierung zwischen „Mann“ und „Frau“ und die Gleichsetzung mit der Dichotomie „Täter“ und „Opfer“. Auffallend ist außerdem – besonders in der Kronen Zeitung und dem Kurier – die (Re-)produktion von Vergewaltigungsmythen (Wetschanow 2003: 100). Damit verknüpft ist auch die Repräsentation von Opfern, die entweder als legitim oder als illegitim konstruiert werden. Anhand dieser und weiterer Ergebnisse haben wir eine gegenstands- und anwendungsorientierte Kritik (Reisigl 2016: 35) verfasst, die wir in unserem Beitrag so aufbereiten möchten, dass unter anderem die Frage diskutiert werden kann, wie diskursanalytische Herangehensweisen für Schule und Unterricht aufbereitet werden könnten. Der kritische Umgang mit (Sozialen) Medien steht dabei im Fokus.

Referenzen:

- Reisigl, Martin. 2017. The Discourse-Historical Approach. In John Flowerdew & John Richardson (Hg.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, 44-59. London & New York: Routledge.
- Richardson, John E. & Ruth Wodak. 2009. The Impact of Visual Racism: Visual Arguments in Political Leaflets of Austrian and British Far-right Parties. *Controversia*, 6(2). 45-77.
- Wetschanow, Karin. 2003. Die Repräsentation von Vergewaltigung in österreichischen Printmedien: eine feministische Diskursanalyse. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Dissertation.

Natascha Khakpour (PH Freiburg):

Wie und wozu über den Staat nachdenken? Aspekte und Relevanz einer staatstheoretisch interessierten Perspektive auf migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse in der Schule

Die diskursiven Figurationen von etwa „europäischer Integration“ oder „Europasprachen“ lassen sich als symptomatisch für einen Wunsch lesen, den Nationalstaat, mit über ihn hinausgehenden Konzepten, zumindest perspektivisch und zumindest teilweise zu überwinden. Ebenso stellt sich die Frage nach der Aussagekraft nationalstaatlicher Rahmungen von Forschungsprojekten, etwa wenn es darum geht, Migrationsphänomene zu verstehen. Gerade in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit erscheint es nicht zulässig, von einem auf Nationalsprache verkürzten Sprachverständnis auszugehen. Mit der Perspektive migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse (Dirim 2016) kann, daran anschließend, machtkritisch fundiert in den Blick genommen werden, wie durch Sprache hierarchisierende Unterscheidungen von Sprecher*innen begründet werden. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Nationalstaat sowohl als imaginierte (Anderson) wie auch als faktische Institution erstarkt, wie in Regulierung transnationaler Migrationsbewegungen deutlich wird. Auch kann Schule kaum ohne ihre staatliche Einbettung verstanden werden (Schiffauer 2002). Es stellt sich also die Frage, wie ein Verständnis von Staatlichkeit für die Untersuchung migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse in der Schule entwickelt werden kann, das nicht mit einer monolithischen Vorstellung von Nationalstaat operiert. So die zentrale Denkrichtung des Beitrags. Mit Rückgriff auf das Konzept des Integralen Staates von Antonio Gramsci gelingt es, den Staat nicht instrumentell, also etwa reduziert auf Gesetzgebung zu verstehen (Gramsci 1991). Es wird analysierbar, dass Schule sowohl auf der Ebene von Institution also auch in Interaktion (Mecheril/Shure 2018) Schauplatz und Ergebnis von Hegemonie- und damit Herrschaftsproduktion sind. Zentral zeigt sich dies in der umkämpften Legitimität verschiedener Sprechweisen und Sprecher*innen im schulischen Kontext. Die Überlegungen werden auch hinsichtlich ihrer empirischen Relevanz am Beispiel eines transnationalen Projektes diskutiert.

Literatur

- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 311-325.
- Gramsci, A. (1991ff). Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İ. & Mecheril, P. u. a.: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Reihe Bildungswissenschaften. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 63-89.
- Schiffauer, W.; Baumann, G.; Kastoryano, R.; Vertovec, S. (2002). Staat, Schule, Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern. Münster u.a.: Waxmann.

Viviane Lohe (Goethe-Universität Frankfurt):

„Warum reden die Amerikaner nur Englisch und in Europa werden so viele Sprachen gesprochen?“ –
GrundschülerInnen reflektieren Sprach- und Kulturräume

Auslöser für die vorgestellte Studie mit dem Titel „Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher – Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen“ war die Erkenntnis, dass Language Awareness bzw. Sprachbewusstheit („explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (ALA 1992)) oftmals als ein sehr förderungswürdiger Aspekt des Fremdsprachenlernens angesehen wird, es jedoch insbesondere für den Grundschulbereich bisher nur wenige empirische Studien gibt, die Konzepte zur Entwicklung der Language Awareness auf ihre Wirksamkeit überprüft haben. Daraus resultiert, dass Language Awareness im fremdsprachlichen Grundschulunterricht entweder eher vernachlässigt oder lediglich basierend auf subjektiven Theorien bzw. wenigen Forschungsstudien gefördert wird (vgl. van Essen 1996: 67). Die Untersuchung hatte daher zum Ziel, zu untersuchen, ob Language Awareness bei Frankfurter Grundschulkindern (n = 49) mit sehr heterogenen sprachlichen Hintergründen durch eine mehrsprachige Software, welche kindgerechte Geschichten in fünf verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Russisch, Türkisch, Spanisch) umfasst, entwickelt werden kann. Dabei stand folgende Forschungsfrage im Zentrum: Eignet sich die Software MuViT, um Language Awareness bei Grundschülerinnen und Grundschulern (a) auf affektiver Ebene und (b) auf kognitiver Ebene zu fördern? Das Projekt evaluierte also ein mehrsprachiges Computerprogramm, welches im Rahmen des EU-geförderten Projekts „MuViT“ (Multiliteracy Virtual) entwickelt wurde. Die Untersuchung erfolgte 2014 im Rahmen einer im zweiten Halbjahr einer vierten Klasse durchgeführten experimentellen Interventionsstudie. Die TeilnehmerInnen arbeiteten mit der mehrsprachigen Software, wurden vorher und nachher hinsichtlich ihrer Language Awareness getestet, währenddessen beobachtet und im Anschluss interviewt. Die überraschenden Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie, in dem die Kinder ausführlich und autonom über Sprache und Kultur reflektieren, stehen im Zentrum des Vortrags.

Literatur

- Association for Language Awareness (1992): Definition of Language Awareness. Online: www.lexically.net/ala/la_defined.htm [02.01.2017]. Van Essen, Arthur (1996): Language Awareness in a Historical, Pedagogical and Research Perspective. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7/1, S. 60-69.

Jutta Majcen (PH Wien):

„Des Kaisers neue Kleider?“ – Aufbau von Fachsprachenkompetenz durch sprachbewussten Fachunterricht bei BerufsschülerInnen

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ – dieses Zitat von Ludwig Wittgenstein lässt sich geradezu idealtypisch auf BerufsschülerInnen übertragen. In Österreich besucht rund ein Drittel der fünfzehn bis zwanzigjährigen Jugendlichen eine Berufsschule. Im berufsbezogenen Fachunterricht zeigt sich, dass viele dieser Jugendlichen – mit und ohne Migrationserfahrung – Schwierigkeiten haben, Fachtexte sinnerfassend lesen und verstehen zu können, da ihnen sowohl das Fachtextverständnis und die Fachsprache, als auch die Fachtextdekodierungskompetenz fehlt (vgl. Keimes & Rexing 2018). Die Institution Schule erwartet von ihren SchülerInnen einen Sprachgebrauch, der über die alltägliche Kommunikation hinausreicht. Es genügt nicht, sich alleine der Alltagssprache zu bedienen, die sich durch einen starken und direkten Situationsbezug, Emotionalität, subjektive Bewertung sowie ausdrucksstarke und bildreiche Begriffe definiert. (vgl. Gogolin 2007; Feilke 2012, 2013; Vollmer & Thürmann 2013). Um in der (Berufs-)schule und der Mehrheitsgesellschaft erfolgreich zu sein, sind bildungsrelevante und bildungssprachliche Kompetenzen verlangt. Fehlt die Bildungssprache, können Fachtexte oft nur schwer für die Nutzung von Wissensaufbau verwendet werden. Der zunehmend individualisierte Bildungswettbewerb teilt die Gesellschaft in GewinnerInnen und VerliererInnen. Die VerliererInnen finden sich oftmals bei den „bildungsfernen Schichten“. Dabei handelt es sich in vielen Fällen auch um die SchülerInnen der Berufsschule. Sprachlicher Kommunikation kommt im Bildungsbereich zunehmend eine Schlüsselrolle zu; „Kommunikation im Fach“ ist als Unterrichtsziel in den beruflichen Bildungsstandards festgelegt, dennoch ist die österreichische Berufsschule in Bezug auf den sprachbewussten Unterricht ein nahezu unerforschter Bereich und stellt einen blinden Fleck in der Sprachlehr-/lernforschung dar. Das Dissertationsprojekt befasst sich daher mit der Frage, inwieweit ein sprachbewusster Unterricht, in den kaufmännischen Fächern der Berufsschule, und methodologische Ansätze wie beispielsweise Scaffolding dazu beitragen können trotz der schwierigen organisatorischen Unterrichtsbedingungen (Zeit, Heterogenität, Schulversäumnisse, mangelnde Motivation) die Fachtextverständniskompetenz von BerufsschülerInnen zu verbessern. Theoretisch und methodisch im Paradigma der Aktionsforschung verankert sollen durch das geplante Dissertationsprojekt im Forschungszeitraum Jänner 2018 bis März 2020 wichtige Ergebnisse für die Sprachlehr-/lernforschung generiert werden.

Literatur

- Feilke, H. (2012). Schulsprache - Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer, & J. G. Schneider, Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. (S. 149-175). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer, Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. (S. 113-130). Münster: Waxmann.
- Keimes, C., & Rexing, V. (2018). Förderung von Lesekompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In C. Eging, & K.-H. (. Kiefer, Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. (S. 395-409). Tübingen: Narr Verlag.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer, Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (S. 41-58). Münster: Waxmann.

Cordula Meißner (Universität Leipzig):

Sprachliche Vielfalt als Potenzial des europäischen Bildungs- und Wissenschaftsraumes vermitteln:
Sprachdidaktische Möglichkeiten der mehrsprachigen Reflexion von Bildungssprache anhand von
Grundverben

Sprachliche Vielfalt ist ein Kennzeichen Europas. Sie bildet darüber hinaus einen wesentlichen Bestandteil des Selbstverständnisses des europäischen Projekts als Gemeinschaft der Vielfalt, die kulturelle und sprachliche Pluralität als Wert begreift, den es zu wahren und zu entwickeln gilt (vgl. Rindler-Schjerve/Vetter 2012). Aufgabe einer sprachenbezogenen Europabildung ist es daher, Lernende (an Schulen wie Hochschulen) dazu zu befähigen, sprachliche Vielfalt in ihrem Wert wahrnehmen zu lernen und sie einerseits zu einem Teil der bewusst gestalteten persönlichen Sprach(aus)bildung zu machen, welche die jeweils vorhandenen gesellschaftlichen, schul(fremd)sprachlichen und individuellen Sprachressourcen einbezieht, sowie andererseits den gesellschaftlich auftretenden Erscheinungsformen dieser Vielfalt mit Wertschätzung zu begegnen. Der vorliegende Beitrag will dafür argumentieren, in Bezug auf dieses Lernziel die Bildungssprache in ihrer epistemischen Funktion als „Werkzeug des Denkens“ (vgl. Morek/Heller 2012) in den Blick zu nehmen, um Lernende an das in der Vielfalt der Sprachen liegende Potenzial verschiedener Ausdrucks- und Denkräume heranzuführen, dessen Wertschätzung eine Traditionslinie europäischen Sprachdenkens bildet (vgl. Trabandt 2010). Den Anknüpfungspunkt bilden hierbei Verben für Basiskonzepte wie ‚gehen‘, ‚kommen‘, ‚geben‘, ‚nehmen‘, ‚stellen‘ u.a. Dass diese in ihrer morphologischen, vor allem aber semantisch-funktionalen Ausdifferenzierung für die Bildungs- und Wissenschaftssprache des Deutschen eine bedeutende Rolle spielen, haben korpuslinguistische Untersuchungen gezeigt (vgl. Meißner 2014, 2019). Ein Ausbau des grundverbenbezogenen Wortschatzwissens stellt für den Erwerb des Deutschen als fremder Sprache daher einen wichtigen Aspekt dar, dessen Vermittlung etwa im Tertiärsprachenunterricht von einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz profitieren kann (vgl. Meißner, eingereicht). Über ihre Bedeutung für die deutsche Bildungs- und Wissenschaftssprache hinaus zeichnen sich Grundverben zudem sprachenübergreifend durch Eigenschaften aus, die sie als Einstieg in die mehrsprachige Reflexion von Sprache als Erkenntnisinstrument geeignet erscheinen lassen: So versprachlichen sie in ihrer konkreten Ursprungsbedeutung sprachenübergreifende Konzepte, die häufig grundlegende körperliche Erfahrungen betreffen, gehören in den Einzelsprachen zum häufigsten Wortschatz und werden früh erworben (vgl. Viberg 1993, 2002, Newman 2004). Sie sind daher in hohem Maße für die verschieden ausgebauten sprachlichen Repertoires von Lernenden anschlussfähig. Daneben weisen Grundverben sprachenübergreifend eine weitgehende bis zur Grammatikalisierung reichende Polysemie auf und sind vielfach Teil festgeprägter Mehrworteinheiten (vgl. ebd.). Sie stellen damit kommunikative Mittel auch für abstrakt-bildungssprachliche Diskursbereiche bereit. Grundverben vereinen also in sich alltagssprachliche Anschlussfähigkeit und bildungssprachlichen Ausbau. Es soll daher hier vorgeschlagen werden, Grundverben in Verbindung mit einer Bewusstmachung ihrer bildungssprachlichen Funktion im Deutschen als Einstieg in die mehrsprachige Reflexion der epistemischen Funktion von Sprache zu nutzen, anhand derer sich einerseits die Einsicht in den grundlegenden Ressourcencharakter von Sprache, andererseits das Bewusstsein für einzelsprachspezifische Darstellungsformen (Construals, vgl. Langacker 2008) vermitteln lassen. Eine solche Reflexion kann bei alltagssprachlichen Kenntnissen ansetzen und Herkunfts-, Umgebungs- sowie Schulfremdsprachen einbeziehen, so dass Sprachen als „Werkzeuge des Denkens“ erfahren werden, deren Weiterentwicklung die Aneignung eines „Kapitals“ bedeutet (vgl. Krumm 2016) - auch im Hinblick auf das Ziel eines sich mehrsprachig entwickelnden europäischen Bildungs- und Wissenschaftsraumes (vgl. etwa Ehlich 2006).

Literatur

- Ehlich, Konrad (2006): „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?“ In: Konrad Ehlich/Dorothee Heller (Hgg.) Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 17-38.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): „Mehrsprachigkeit als Kapital – Eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen“. In: Anke Wegner/İnci Dirim (Hgg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 59-68.
- Langacker, Ronald (2008), Cognitive Grammar: a basic introduction. Oxford: University Press. Meißner, Cordula (eingereicht): „Der Verbwortschatz der deutschen Bildungs- und Wissenschaftssprache als Lerngegenstand: Möglichkeiten einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Vermittlung“. In: Marianne Hepp/Katharina Salzmann (Hgg.): Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik: Theorie und Praxis, Studi Germanici, Roma.
- Meißner, Cordula (i. Dr./2019): „Figurative Verben und eristische Literalität“. In: Helmuth Feilke/Katrin Lehnen/Martin Steinseifer (Hgg.): Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten - Wissenschaftlich schreiben. Heidelberg: Synchron, 165-184.
- Meißner, Cordula (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam/Viviane Heller (2012): „Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 67-101.
- Newman, John (2004): „Motivating the uses of basic verbs: Linguistic and extralinguistic considerations“. In: Günter Radden/Klaus-Uwe Panther (Hgg.): Studies in Linguistic Motivation. Berlin/New York: De Gruyter, 193-218. Rindler-Schjerve, Rosita/Eva Vetter (2012): European Multilingualism. Perspectives and Challenges. Clevedon: Multilingual Matters.
- Trabant, Jürgen (2010): „Europäisches Sprachdenken“. In: Uwe Hinrichs (Hg.): Handbuch der EuroLinguistik. Wiesbaden: Harrassowitz, 881-898.
- Viberg, Åke (2002), “Basic Verbs in Second Language Acquisition”. In: Revue Française de Linguistique Appliquée 7, 61-70.
- Viberg, Åke (1993), “Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression”. In: Kenneth Hyltenstam/Åke Viberg (Hgg.): Progression and regression in language. Cambridge: University Press, 340-385.

Benjamin Möbius (Universität Vechta):

„Populisten? Das sind immer die anderen!“

– Sprachliche Herausforderungen im Umgang mit dem Phänomen ‚Populismus‘:
Eine theoretische Annäherung im Kontext des Politikunterrichts

Obleich Populismus einerseits – werden die einschlägigen (inter)nationalen Tages- und Wochenzeitungen sowie politischen Magazine nach Titelthemen und Schlagworten analysiert – eines der wesentlichen, zeitgenössischen politischen Probleme in Deutschland und Europa darzustellen scheint, wird sich andererseits dem Phänomen von Seiten der Medien definitorisch kaum sinnvoll, d.h. einheitlich, präzise und reflektiert, zu nähern versucht. So werden im Rahmen der nationalen Berichterstattung (von Sarah Wagenknecht, Linke, über Angela Merkel, CDU, bis hin zu Alexander Gauland, Afd) Politiker*innen verschiedenster Parteien regelmäßig – zumeist negativ konnotiert – als Populist*innen bezeichnet (vgl. Jörke & Selk 2017: 6). Eine ähnlich diffuse Begriffsverwendung findet sich ebenfalls in der Berichterstattung in anderen Ländern der Europäischen Union (vgl. Hartleb 2017: 58). Auch in den einschlägigen Publikationen der Politischen Bildung (sowie der wesentlichen Bezugswissenschaft, der Politikwissenschaft) findet sich kein (auch nur annähernder) Konsens hinsichtlich wesentlicher begriffskonstituierender Charakteristika. Eingedenk der Kontroversität und Vieldeutigkeit des Begriffes sowie der medialen „Omnipräsenz“ (Follmann 2018: 14) des Phänomens ergeben sich mit Blick auf die Politische Bildung resp. den Politikunterricht eine Reihe von Fragen im disziplinären Spannungsfeld zwischen Linguistik und Politischer Bildung:

- Wie kann sich dem komplexen Phänomen ‚Populismus‘ im Politikunterricht sprachlich genähert werden, sodass einerseits der Komplexität des implikationsreichen Begriff angemessen Rechnung getragen wird sowie andererseits die politische Funktion dessen reflektiert berücksichtigt wird?
- Welche sprachlichen Herausforderungen ergeben sich bei der Behandlung des Phänomens im Rahmen eines an dem Kontroversitätsgebotes orientierten Politikunterrichts?

An diesen Fragen lässt sich einerseits exemplifizieren, welche Relevanz (politischer) Sprache / Sprachbildung im Politikunterricht zukommt sowie andererseits die Frage diskutieren, wie Populismus angemessen im Unterricht thematisiert bzw. in präventiver Intention behandelt werden soll (vgl. Deichmann 2019: 83).

Literatur

- Deichmann, C. (2019). Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im ‚postfaktischen‘ Zeitalter. In: Deichmann, C. & May, M. (Hrsg.). Orientierungen politischer Bildung im ‚postfaktischen‘ Zeitalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-100.
- Follmann, S. (2018). Was ist Populismus? Auseinandersetzung mit einem umstrittenen Begriff, in: Praxis Politik - Ausgabe Februar Heft 1 / 2018, S. 13-19.
- Hartleb, F. (2017). Die Stunde der Populisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jörke, D. & Selk, V. (2017). Theorien des Populismus zur Einführung. Hamburg: Junius.

Subin Nijhawan, Daniela Elsner und Heike Niesen (Goethe-Universität Frankfurt am Main):

“From mono- to bi- to multilingualism in CLIL-classes in English”

Der Beitrag widmet sich aus empirischer und konzeptioneller Sicht der übergeordneten Frage, wie Bildung in der Schule im Sinne einer inhaltlich-sprachdidaktischen Demokratieerziehung realisiert werden kann. Hierbei werden im Hinblick auf entsprechende Initiativen der Europäischen Union (European Commission 2006) zwei Perspektiven auf den fremdsprachlichen Englischunterricht in den Blick genommen, die der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die des Content and Language Integrated Learning (CLIL). Die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik hat bereits vielversprechende Ansätze zum Einbezug der sprachlichen Ressourcen der Lernenden in den fremdsprachlichen Englischunterricht hervorgebracht, beispielsweise den Einsatz mehrsprachiger Texte (Buendgens-Kosten & Elsner 2014), die Initiierung von Sprachtransfers (Göbel & Vieluf 2014) und die Idee des Translanguaging (García und Wei 2014). Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf dem Einbezug aller vorgelernten Sprachen der Lernenden vor Englisch, somit unterschiedliche Erst-, Zweit- und ggf. Fremdsprachen, die sowohl formal als auch lebensweltlich (bspw. durch Migration) erlernt oder erworben wurden und im funktional-kommunikativen Sprachgebrauch im Sinne eines „multilingual discourse“ (Cenoz & Gorter 2015) miteinander vermischt werden (García 2009). Mit der zunehmenden Bedeutung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts (Niesen 2018) geht insbesondere im Sekundarbereich der Bedarf an einem systematischen, strukturierten und funktionalen Einbezug der Sprachenvielfalt der Lernenden einher. Diesen Bedarf vermögen ein (a) phasen-, (b) rollen- und (b) modulbasiertes Modell des Translanguaging, das im Kontext der CLIL Forschung im PoLECuE-Projekt (www.polecule.com) entwickelt wurde, zu decken. Diese Modelle ermöglichen verschiedene bi- und mehrsprachige Dynamiken mit einem systematischen und funktionalen Einsatz der Erst- sowie ggf. weiterer Sprachen. Die Konkretisierung dieser Perspektivenzusammenführung erfolgt anhand der Konzeption eines Planspiels zur europäischen Klimapolitik, innerhalb dessen Inhalte von Lernenden mehrsprachigkeitssensibel und handlungsorientiert erarbeitet werden. Sie sollen eine Debatte über europäische Klimapolitik im EU Parlament simulieren und erkennen, dass Mehrsprachigkeit in einer global vernetzten Welt die Norm ist. Es reicht nicht alleine, die lingua franca Englisch zu beherrschen, sondern es bedarf im Rahmen der Mehrsprachigkeit auch, inter- und transkulturelle Prozesse in sogenannten „Third Places“ (Kramsch 1993; 1998) bzw. translanguaging spaces (Wei 2011) im Sinne eines kosmopolitischen Europas (Beck 2006) zu erleben und zu reflektieren. In diese Sinne bahnt sich eine Fremdsprachendidaktik zur Demokratieerziehung an (Osler & Starkey 2015). Im Anschluss an die Vorstellung der theoriebasierten Konzeption des Planspiels werden Forschungsdesiderate zum Einsatz desselben in authentischen Lernumgebungen zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity. Buendgens-Kosten, J. & Elsner, D. (2014). Receptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42(2), 56-73.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). *Multilingual Education. Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In A. K. Mohanty & UNICEF. (Eds.), *Multilingual education for social justice: globalising the local* (pp. 140-158). New Delhi: Orient BlackSwan.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Göbel, K. & Vieluf, S. (2014). The effects of language transfer as a resource in instruction. In: Grommes, P. & Hu, A. (Eds.). *Plurilingual Education. Policies – practices – language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 181-196.
- Kramsch, C. J. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford Univ. Press. Niesen, H. (2018). Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 121-134.
- Osler, A. H., & Starkey, H. W. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.
doi:10.1016/j.pragma.2010.07.035

Marcus Otto (Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung):
Europabildung im Zeichen von „Krisen“ – Europa als historisch-politisches Argument und die
Anrufung europäischer Subjekte

Das Diktum, dass Europa in einer Krise sei, wie es gegenwärtig vor allem bezogen auf die EU und das Projekt europäischer Integration vielfach artikuliert und wiederholt wird, ist bekanntlich keineswegs rezentes Datum, sondern bildet geradezu einen semantischen Topos, der sich bereits seit der Jahrhundertwende um 1900 herausgebildet hat und im Verlaufe des 20. Jahrhunderts in ganz unterschiedlichen Kontexten artikuliert worden ist. Außer den beiden Weltkriegen, dem Aufstieg der beiden Weltmächte USA und Sowjetunion und der Geschichte von Kolonialismus und Dekolonisierung prägte dabei die ausgeprägte Ambivalenz der zivilisatorischen Moderne zwischen Fortschrittsversprechen einerseits und Szenarien der Degeneration andererseits überhaupt in einem umfassenden Sinn das europäische Selbstverständnis. Mithin sind nicht nur gegenwärtig, sondern bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Debatten um Europa durch Krisensemantiken geprägt. Im Hinblick auf die historisch-politische schulische Bildung ergibt sich daraus das Desiderat einer historisierenden Betrachtung und kritischen Reflexion der entsprechenden semantischen Topoi und rhetorischen Denkfiguren. Der Vortrag widmet sich darauf bezogen aus einer diskursgeschichtlichen Perspektive der (bildungs-)politischen und curricularen Formierung von Europabildung und Europawissen im 20. und 21. Jahrhundert. Die zentrale Fragestellung richtet sich darauf, wie Europa in der historisch-politischen schulischen Bildung zu einem historisch-politischen Argument und zu einem (neuartigen) Imperativ einer nunmehr auch europäischen Anrufung von Subjekten im Rahmen des Nationalstaats avanciert ist. Der Fokus richtet sich dabei auf Deutschland und Frankreich. Die forschungsleitende Hypothese lautet, dass Europabildung in einem ausgesprochenen Spannungsfeld zwischen verschiedenen Krisensemantiken einerseits und diskursiven „Authentizitätspolitiken“ andererseits konstituiert worden ist. Damit unmittelbar verbunden ist die Frage, wie dabei die Anrufung eines europäischen Subjekts (der Geschichte, Kultur, Zivilisation) einerseits und (zukünftiger) europäischer Subjekte andererseits erfolgt (ist). Der Vortrag rekonstruiert dazu, wie Europabildung im 20./21. Jahrhundert diskursiv wirkmächtig als Gegenstand eines sinnbildenden Wissens konstituiert worden ist.

Florentine Paudel (Universität Wien):

Sprachliche Ressourcen als Bezugsgröße für Erklärungen und Handlungsmöglichkeiten von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Im wissenschaftlichen Diskurs um das Phänomen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten spielt die Mehrsprachigkeit eine Rolle, die jedoch vom Umfang der Veröffentlichungen aus der scientific community in diesem Bereich als eher unterrepräsentiert angesehen werden kann. Die Autorin beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation (Titel: Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten unter inklusiver Perspektive- Eine Rekonstruktion der Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe) mit den Handlungsrahmen von Lehrkräften in Integrationsklassen der Sekundarstufe. Der Handlungsrahmen, der beforscht wird, setzt sich aus einem Orientierungsrahmen (Wissen, Zuschreibung von Bedeutung, kollektive Erfahrungsraum) und den daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten zusammen. Aufgrund des wissenschaftlichen Diskurses würde man im ersten Augenblick nicht vermuten, dass Mehrsprachigkeit als wichtige Bezugsgröße für Erklärungen dieser Schwierigkeiten vordergründig von Lehrkräften (Lehrkraft für das Fach Deutsch, sonderpädagogische Lehrkraft und die Förderlehrkraft) herangezogen werden. Das Datenmaterial jedoch zeigte diesbezüglich überraschende Ergebnisse. Im Rahmen dieser Tagung könnten Teile des Datenmaterials in Form eines Werkstattbeitrages als Diskussionsgrundlage dienen. Daher würde sich die Autorin auch in Bezug auf die eigenen Interpretationen (Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode) freuen an dieser Tagung teilnehmen zu dürfen und die Ausschnitte aus dem eigenen Datenmaterial zur Diskussion zu stellen um mögliche interdisziplinäre Perspektiven im Rahmen der Dissertation einbeziehen zu können.

Ilse Porstner (Universität Wien):

Die Macht der Sprache in der Kolonialismus-Repräsentation: Vom Reflektieren neo-kolonialer (eurozentristischer) Geschichtsbilder zu multiperspektivischen Sichtweisen auf die gesellschaftliche Komplexität Europas

Bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts – so die Monita der Postkolonialen Kritik – wurden Vorstellungen über die Bevölkerung außereuropäischer Kontinente durch eurozentristische am ›Hochkolonialismus‹ orientierte Repräsentationen der (ehemals sogenannten) ›Dritten Welt‹ geprägt (vgl. Porstner, 2019, S. 26). Viele dieser Denkmuster scheinen noch immer nicht überholt zu sein, sind doch (wie in soziopolitischen Debatten kaum überhörbar) die Haltungen gegenüber Menschen aus Staaten außerhalb Europas bisweilen immer noch von Vorurteilen und irrationalen Ängsten geprägt – Haltungen, an deren Genese (so wird moniert) auch der Geschichtsunterricht seinen Anteil hat (vgl. Guha, 1983; Markom & Weinhäupl, 2007; Groth, 2014; Lundt, 2017; Porstner, 2019). Der Frage, ob es dafür gegenwärtig Evidenzen gibt, möchte der vorliegende Beitrag nachgehen, indem er den Blick auf die Praxis des Vermittelns von historischem ›Wissen‹ zum Thema des Kolonialismus des 19. Jahrhunderts und damit auf den – den Lehrbuchtexten inhärenten – Diskurs über die ehemals kolonisierte Welt richtet. Im Zusammenhang mit den Repräsentationsmodi der Geschichtsbücher wird auch der Frage Aufmerksamkeit geschenkt, ob und in welcher Weise die Adressat*innen (13jährige Schüler*innen aus Wien) ihre Lesarten von ›Kolonialismus‹ auf Sichtweisen einer durch Migration und Mobilität geprägten modernen Gesellschaft projizieren. Der Beitrag basiert auf einer Untersuchung, die in diskurs- und soziolinguistischen Konzepten verortet ist und auf die Erforschung von Diskurstendenzen der (konzeptuell schriftlichen) Repräsentationen in Lehrbüchern und der (konzeptuell mündlichen) Rezeption im Klassenzimmer abzielt. Anhand daraus ausgewählter Beispiele soll der evident gewordene (schriftliche und mündliche) Sprachgebrauch im Hinblick auf die diskursive Konstituierung sowohl der historischen Kolonialgesellschaft als auch der modernen Migrationsgesellschaft diskutiert werden. Im Fokus steht die Frage, ob Strategien erkennbar werden, durch die eine soziokulturelle Bipolarität beider ›Gesellschaften‹ generiert, normiert und legitimiert wird. Durch den vorliegenden Beitrag kann somit auch diskutiert werden, ob sich eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Fokus auf die Macht der Sprache (und der Bilder) in der Kolonialismus-Repräsentation (auch im Zusammenspiel mehrerer Disziplinen) als lohnender Ansatz erweisen könnte, die Kritikfähigkeit der Lernenden zu fördern und damit heranwachsende Staatsbürgerinnen und -bürger für trans-nationale gesellschaftliche Entwicklungen in der Alltagswelt und multiperspektivische Sichtweisen auf die gesellschaftliche Komplexität Europas zu sensibilisieren.

Literatur

- Groth, D. (2014). Review of »Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen
- Geschichtskulturen und Erinnerungspolitik in europäischer Perspektive«. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. December, 2014.
- Guha, R. (1983). Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India. Durham, NC
- [u.a.]: Duke University Press.
- Lundt, B. (2017). Die koloniale Mentalität in nachkolonialer Zeit. Zu Genese,
- Erscheinungsformen und Wandel einer Bewusstseinsform. In B. Völkel & T. Pacyna
- (Hrsg.), Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft: eine Herausforderung für
- die Bildung (S. 57–87). Bielefeld: transcript; Berlin: De Gruyter.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen,
- Exotismen, Sexismus und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien:
- Braumüller.

- Porstner, I. (2019.). »Kolonialismus« im Geschichtsunterricht: Repräsentation und Rezeption
- historischen »Wissens«. Universität Wien: Dissertationsschrift.

Kerstin Pramstaller (Universität Innsbruck):

Ein überzeuGENDER Sprachgebrauch im DaF/DaZ-Unterricht gefällig?

Ein überzeuGENDER Sprachgebrauch im DaF/DaZ-Unterricht gefällig? Liebe StudentInnen Liebe Studentinnen und Studenten Liebe Student_innen Liebe Student*innen Liebe Studentxs Liebe Student/innen Liebe Student(inn)en Liebe Studierende Das Konzept der gendergerechten Sprache hat längst Einzug in den deutschen Sprachgebrauch gehalten und lässt aufgrund einer bislang ausstehenden offiziellen Norm eine breite Palette an möglichen Varianten zu, was im Alltagsdiskurs hitzige Diskussionen entstehen lässt. Frauen möchten in der Sprache nicht einfach „mitgemeint“ sondern sichtbar gemacht und fair behandelt werden. Starke Verfechter des generischen Maskulinums hingegen plädieren für das Vermeiden einer schwerfälligen und missverständlichen Kommunikation. Eine große Anzahl an eher verzweifelten Sprachverwender*innen versucht schließlich, eine passende Lösung zu finden. Die meisten haben nämlich verstanden, dass es politisch wie linguistisch geboten ist, Frauen nicht per se auszuschließen. Auch DaF/DaZ-Lernende kommen an der Gender-Debatte nicht vorbei, wenn sie sich dem Deutschen in Studium, Beruf und Alltag nähern wollen. Anhand von konkreten Beispielen wird gezeigt, dass gegenderte Formen bei Sprachprüfungen verschiedenster Anbieter durchgehend vorkommen und daher eine starke Relevanz für den DaF/DaZ-Unterricht besteht. Weitere konkrete Beispiele aus der Werbebranche machen deutlich, dass Normen und Wertvorstellungen unserer Gesellschaft durch sprachliches Handeln zum Ausdruck kommen und daher bei der Konstruktion gesellschaftlicher, und damit auch geschlechterbezogener Wirklichkeiten in Beruf und Alltag, eine zentrale Rolle spielen. Im Hinblick auf eine plurilingual and pluricultural competence (CEFR-Companion Volume with new descriptors 2018: 157) veranschaulicht eine im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik durchgeführte Vergleichsanalyse mit Englisch, Italienisch und Arabisch einige sehr interessante Parallelen zum Konzept der genderfairen Sprache. Daraus folgt, dass ein angemessener und überzeuGENDER Sprachgebrauch für DaF/-DaZ-Lernende auf dem Weg, ihre eigenen Ziele zu verwirklichen, zu einem bedeutenden Werkzeug wird. Die Sprache spiegelt nämlich die Welt wider, in der wir leben und die sich gerade verändert – und mit ihr die Sprache(n).

Petr Pytlík (Pädagogische Fakultät, Masaryk Universität Brno):

Mehrsprachigkeits-, Interkulturalitäts- und Toleranzunterricht im 18. und 19. Jahrhundert am Beispiel der Zwittauer deutschen Sprachinsel in Böhmen

Mehrsprachigkeits-, Interkulturalitäts- und Toleranzunterricht im 18. und 19. Jahrhundert am Beispiel der Zwittauer deutschen Sprachinsel in Böhmen Petr Pytlík, Helena Hradílková Nach der ambitiösen Schulreform von 1774 unter Maria Theresia sollten in der österreichischen Monarchie in allen Pfarrgemeinden Schulen errichtet werden, was besonders in weit abgelegenen Ortschaften zu gewissen technischen sowie personalbedingten Schwierigkeiten führte. Doch gelang es bald auch in kleinen abgelegenen Gemeinden unter oft sehr bescheidenen Bedingungen Schulunterricht aufzunehmen. Dies betraf sowohl tschechische als auch deutsche Schulen auf dem Gebiet des Königreichs Böhmen und Mähren. So stammen die ersten Einträge in die Schulchronik im sudetendeutschen Dorf Chmelík/Hopfendorf schon aus dem Jahre 1791. Die sorgfältig geführten Schul- und Pfarrchroniken beschreiben knapp und aufschlussreich das Leben der Lehrer in einem einsprachigen deutschen Dorf, das an der Grenze mit einem viel größeren, anderssprachigen Gebiet lag. So mussten die damaligen Lehrer in der deutschen Sprachinsel neben ziemlich schwierigen existenziellen Bedingungen auch Herausforderungen trotzen, die auch heute, nach mehr als 200 Jahren, aktuell sind. Sie haben die große Aufgabe auf sich genommen, die im sprachlich, kulturell sowie religiös homogenen Milieu aufwachsenden Schüler auf das Begegnen mit anderssprachigen Menschen vorzubereiten und ihnen wenigstens Grundlagen der tschechischen Sprache und Kultur beizubringen. Dies konnte ohne regelmäßige Weiterbildung der Lehrer, enge Zusammenarbeit zwischen tschechischen und deutschen zuständigen Behörden und regelmäßige methodologische Unterstützung nicht erfolgreich umgesetzt werden. Deshalb wurden im Rahmen der thesesianischen Schulreform viele fördernde Schritte unternommen – 1775 entstand in Prag ein Schulbücherlager und -verlag, der doppelsprachige Texte herausgegeben hat. Beispielsweise erschien das methodologische Handbuch Kern des Methodenbuches von Johann Ignaz von Felbiger 1775 zuerst auf Deutsch und schon zwei Jahre danach in tschechischer Übersetzung. Diese Bemühungen spiegelten sich ebenfalls in der Realität der Zwittauer deutschen Sprachinsel. Bald wurden kleine Schulbibliotheken errichtet, die neben Büchern über deutsche Sprache, Geschichte und Realien auch Lehrbücher für tschechische Sprache enthielten. Der hier entworfene Beitrag soll am Beispiel der Zwittauer deutschen Sprachinsel zeigen, dass Schullehrer als Kulturvermittler schon seit dem 18. Jahrhundert den Herausforderungen und Problemen der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Unterrichts im mitteleuropäischen Sprachraum gerecht werden mussten. Eine geschichtliche Beschreibung, komparativ-analytische Überlegungen und detaillierte Erforschung der damals verwendeten Instrumente wird aus der heutigen Sicht zum besseren Verständnis der mitteleuropäischen Geschichte beitragen, wobei unter Anderem deutliche Parallelen mit der aktuellen mehrsprachigen Realität in heutigen Schulen entdeckt werden.

Literatur

- Herzog-Punzenberger, Barbara und Unterwurzacher, Anne: Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, Nationaler Bildungsbericht Österreichs 2009.
- Hurych, Antonín: Ves Chmelík a okolí - Das Dorf Hopfendorf und Umgebung, Selbstverlag: 2015.
- Klippel, Friederike und Eder, Ulrike: Sprachenunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen: Historische Vignetten (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung), Waxmann: 2017.

- Morkes, František: Proměny povinné školní docházky, Učitel'ské noviny 33/2010. Schul- und Pfarrchroniken aus Hopfendorf, Lauterbach, Karlsbrunn, Trstenitz u.a.

Christina Rajković und Magdalena Dimow (Kulturverein mišmaš):

Quatschen und Quatsch machen! Unbeschwerter Raum für natürlichen Spracherwerb und Sprachpraxis auf Augenhöhe.

Das Erlernen und Praktizieren von Sprache wird oft nur aus dem schulischen Blickwinkel betrachtet, obwohl wir tagtäglich mit Sprache konfrontiert werden. Das Beherrschen dieser in allen Ebenen des alltäglichen Lebens wird vorausgesetzt – auch in Begegnungssituationen, die abseits der klassischen Themen des Sprachunterrichts liegen. Mangelnde Sprachkompetenz kann zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen, daher sollen Aufklärung und Förderung in den Fokus gerückt und diese Gegebenheiten thematisiert werden. Die Verwendung einer neuen Sprache bringt zudem Verunsicherung mit sich – Lernende sollen auch in diesen Situationen unterstützt werden. Sprachkompetenz führt zur Teilhabe an der Gesellschaft und eröffnet damit weitere Möglichkeiten zur Integration. Die Sprache war der Beweggrund so etwas wie das Quatsch-Café ins Leben zu rufen, in Wahrheit ist es jedoch viel mehr. Es bietet Raum einander wertungsfrei, ohne Vorurteil und menschlich zu begegnen. Es rückt den Menschen an sich und dessen individuelle Qualitäten, die er/sie in die Gesellschaft einbringen kann, in den Fokus und leistet damit einen wesentlichen Beitrag, Multikulturalität und -lingualität als Chance zu sehen. Alltagsbezogene Sprachförderung und sprachlicher Austausch sind unabhängig von Herkunft, Alter oder Lebenssituation immer wertvoll. Das Quatsch-Café bietet hierbei Raum neue Menschen kennenzulernen, Spaß zu haben und Neues zu lernen.

Für die Tagung soll das Konzept des Quatsch-Cafés vorgestellt und seine Anwendbarkeit im schulischen Kontext thematisiert werden. Anhand einer Posterpräsentation wird dabei die Wechselwirkung von Gemeinschaftsgefühl und Sprachförderung aufgegriffen und unter dem Motto des Quatsch-Cafés „quatschen und Quatsch machen“ bearbeitet: Wie wirken sich Macht, politische und gesellschaftliche Diskurse im spielerischen Spracherwerb aus? Welche Inspirationen kann das Quatsch-Café bieten? Wie lässt sich dieses Freizeitangebot in die schulische Umgebung integrieren?

Damit zeigt das Quatsch-Café auf, wie Sprache, Macht und Gesellschaft zusammenhängen und wie Sprache Gesellschaft machen kann.

Jana Reißmann:

Vereintes Babylon - Auseinandersetzung über das Mehrsprachigkeitsziel der EU im Rahmen eines Sprachkurses

Wir leben in der EU in einer Staatengemeinschaft, in der die Vielfalt der Sprachen nicht als Grund zu Spaltung und fehlender Verständigung angesehen werden soll, sondern als wertvolles kulturelles Erbe. Erklärtes Ziel ist es nicht, zu einer einzigen Sprache zusammenzufinden, sondern die Vielfalt der Sprachen und die Mehrsprachigkeit zu fördern. Während der gemeinsame Austausch über die Lingua Franca Englisch immer verbreiteter ist, ist es das (noch lange nicht erreichte) Ziel der EU, dass jede_r EU-Bürger_in neben seiner Muttersprache noch in zwei weiteren Fremdsprachen kommunizieren kann. Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung ist die Konzeption einer 2-stündigen Unterrichtsstunde dazu, die nicht nur informieren, sondern auch kritischen Dialog und Reflexion anregen soll. Die internationalen Studierenden, mit denen die Durchführung der Stunde im Oktober geplant ist, besuchen an einer englischsprachigen Privatuniversität in Wien, an der ich als Lehrbeauftragte tätig bin, einen Deutschkurs auf dem Niveau B1.1.. Lernziel des Kurses ist nicht nur die L2 selbst, sondern auch die Reflexion über landeskundliche und linguistische Themen. Meine Feldnotizen sowie anschließende von den Studierenden verfasste Essays werden die Datenmenge bilden, aufgrund derer die Zustimmung und Erfahrungen der Studierenden zu den Mehrsprachigkeitszielen der EU erhoben werden sollen. Als Einstieg in die Stunde sollen sich die Studierenden über ihre Erfahrungen zu trennenden und verbindenden Erfahrungen mit Sprache(n) austauschen und ihnen wird eine Kurzversion der Geschichte des Turmbaus zu Babel mit der Trennung der Menschen in Sprachen gegeben. Darauf folgt eine inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit kurzen informativen Texten zum EU-Ziel der Mehrsprachigkeit. Zum Beispiel: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_de und <https://derstandard.at/2380017/Hintergrund-Noch-weiter-Weg-zum-EU-Ziel-Mehrsprachigkeit>. Im Anschluss sollen Ziele und Realität kritisch diskutiert werden: Warum und wie verfolgt die EU das Ziel der Mehrsprachigkeit und was bedeutet dies in der Praxis? Was sind die Vor- & Nachteile der sprachlichen Vielfalt Europas? Wie trägt die Mehrsprachigkeit zur (kulturellen, wirtschaftlichen) Vernetzung und Mobilität innerhalb der EU bei? Was sind die Vor- & Nachteile von 24 Amtssprachen? Welche Erfahrungen haben die Studierenden selbst mit Mehrsprachigkeit in Wien gemacht? Abschließend sollen sich die Studierenden auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Detailfragen auseinandersetzen: Ist es wichtig mehr Sprachen als die gemeinsame Lingua Franca (Englisch) zu beherrschen? Ist es wichtig bei den heutigen technischen Möglichkeiten eine andere Sprache zu lernen? Was verändert sich, wenn ich mit einer anderen Person in der „eigenen Sprache“ anstatt in einer gemeinsamen Lingua Franca kommuniziere? Im Anschluss verfassen die Studierenden eine schriftliche Auseinandersetzung zu den Diskussionsfragen der Stunde als auch ein Feedback, ob sich für sie persönlich die Auseinandersetzung mit dem Thema - im Rahmen des Kurses / als Anwohner_in eines EU-Staates / als Lernende_r einer Fremdsprache - gelohnt hat. Im Tagungs-Vortrag soll dann präsentiert werden, wie man sich mit L2-Lerner_innen über Mehrsprachigkeit auseinandersetzen kann und wie dies aus der Lernendenperspektive aufgenommen wird.

Angela Rothfuß-Kustner (Universität Regensburg / Grundschule Lindau Reutin-Zech):
Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität bei Grundschulkindern - Eine
Interventionsstudie an Europäischen Schulen

In der Unterrichtsforschung besteht ein Defizit an systematisch erhobenen Daten zur Wirksamkeit von Unterricht zu Europa. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Interventionsstudie (Dissertationsprojekt an der Universität Regensburg) bei Fünftklässlern an den Europäischen Schulen in Luxemburg, Frankfurt und Karlsruhe zur schulischen Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität vor. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob eine gemeinsame europäische Identität und Interesse an Europa eher durch Lerneinheiten zu europäischen Gemeinsamkeiten (in den Bereichen Politik, Geschichte, Kultur und Geographie) oder durch Lerneinheiten zur Vielfalt Europas, wie dies bisherige deskriptive Studien empfehlen, gefördert wird. In Operationalisierung des Interessenmodells der Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & H. Schiefele 1986) und des Modells der Identitätsregulation (Haußer 1995) wurden Skalen zu europäischer Identität (Cronbach's Alpha ,835), Interesse an Europa (,867), Interesse an europäischen Gemeinsamkeiten (,904) sowie zu epistemischem Interesse (,803) entwickelt. Der systematische Vergleich der beiden Treatments ergab, dass Lerneinheiten zu europäischen Gemeinsamkeiten europäische Identität und Interesse an Europa stärker fördern als Lerneinheiten zur Vielfalt Europas. Sowohl im Posttest als auch im Follow-Up nach drei Monaten zeigen Schüler/innen in der Beschäftigung mit europäischen Gemeinsamkeiten überzufällig mehr Wissen über Europa in den Mental Maps, hochsignifikant mehr Interesse an Europa und an europäischen Gemeinsamkeiten sowie eine signifikant positivere Einstellung zu anderen Ländern als Kinder, die sich im Unterricht ausschließlich mit der Vielfalt Europas auseinandersetzten. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse fordert die Studie einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Vielfalt. Zwar ist kulturelle Heterogenität eines der prägendsten Merkmale unserer Zeit, die Studie zeigt jedoch, dass es falsch wäre diese zum zentralen Ausgangspunkt europäischen und interkulturellen Lernens zu machen. Vielmehr gilt es Gemeinsamkeiten zu stärken. Zentraler Fokus der Arbeit ist es, Integrationspotenziale der Bildung zu identifizieren und zu nutzen. Bislang fehlen Konzepte, die aufzeigen, was trotz Diversität eine im Entstehen begriffene europäische Gesellschaft zusammenhält.

Eva Seidl (Karl-Franzens-Universität Graz):

ERASMUS – macht – Europäer*innen? Zum 'Doing European' von Mobilitätsstudierenden

Das 1987 initiierte europäische Mobilitätsprogramm ERASMUS und der 1999 in Gang gesetzte Bologna-Prozess sollten nicht nur die Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums (EHR) befördern und die Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolvent*innen steigern. Gleichmaßen zählte zu den erklärten Zielen, die politische, kulturelle und wirtschaftliche Integration zu stärken sowie zur Etablierung gemeinsamer europäischer Wertvorstellungen und zur Herausbildung demokratischer, humanistischer Grundsätze beizutragen. Zu Recht wird drei Jahrzehnte später die Mobilitätsförderung durch ERASMUS als Erfolgsgeschichte bezeichnet, belegen doch die Zahlen, dass durch einen studienbedingten Auslandsaufenthalt das europäische Zugehörigkeitsgefühl und die aktive EU-Bürgerschaft befördert werden (Borgwardt 2017). Tatsächlich birgt ein Auslandsstudienaufenthalt im Rahmen von ERASMUS für junge Europäer*innen das Potenzial, zu bewussten Europäer*innen zu werden (Doing European), als einfach nur zufällig in Europa geboren und aufgewachsen zu sein. Den prozesshaften Charakter dieser veränderten Einstellung in Richtung eines europäischen Bewusstseins betont auch Schmale (2018), wenn sich eine europäische Identität für ihn im konkreten, praktischen Tun äußert, das unter Berücksichtigung des Prinzips der Nicht-Diskriminierung Vielfalt lebt, pflegt und gestaltet. Der Umgang mit und die Förderung von Vielfalt, mit damit einhergehendem gegenseitigen Respekt bedeutet für ihn, die europäische Demokratie zu unterstützen, was immer wieder aktiv gewollt werden muss. Diese Prozesshaftigkeit deckt sich mit Negts (2016) Appell, dass Demokratie aktiv gelernt und gewollt werden muss.

Angesichts dieses unschätzbaren, potentiellen Wertes von ERASMUS-Aufenthalten ist die sinkende Motivation junger Menschen, ein Semester im Ausland zu studieren, alarmierend. Die Befürchtung, Zeit zu verlieren oder nicht alle Lehrveranstaltungen nach Rückkehr an die Heimatuniversität angerechnet zu bekommen, hält einige davon ab, sich auf grenzüberschreitendes Studieren einzulassen.

Doch wie erleben ERASMUS-Studierende ihr Auslandssemester im Kontext von Europabildung? Im Beitrag werden erste Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie mit ERASMUS-Incoming-Studierenden präsentiert, die ein Semester an einer österreichischen Universität studiert haben. Der Fokus liegt dabei auf der sprachlichen, kulturellen und akademischen Bildung innerhalb Europas sowie auf Erkenntnissen hinsichtlich der Bestrebungen nach Europabildung im tertiären Bildungssektor.

Friederike Seiringer (Donau-Universität Krems)

Entspricht die LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung in Österreich zum Thema EU-Basiswissen im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde den aktuellen Anforderungen?

Um sinnhafte Reformen am Projekt Europa durchführen zu können, ist eine verstärkte BürgerInnenbeteiligung notwendig. Da Schulen die einzigen Institutionen darstellen, die alle europäischen BürgerInnen erreichen, ist die Europabildung in der Schule entscheidend, um auf eine aktive Beteiligung an der EU vorzubereiten, und somit das Funktionieren der Demokratie in der EU zu ermöglichen. Diese Arbeit versucht zu klären, ob die LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung in Österreich im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GWK) den aktuellen Anforderungen entspricht und somit einen Beitrag leistet, um die SchülerInnen auf ihre wichtige Aufgabe vorzubereiten.

Das EU-Grundwissen wird als notwendige Voraussetzung für das Verständnis der EU-Politik und der aktuellen EU-politischen Streitfragen aber auch für ein Verständnis der täglichen Medienberichte über die EU gesehen.¹ In der Politikdidaktik ist es zu einem positiven Diskurs hinsichtlich der Bedeutung von Wissen für die kompetenzorientierte Politische Bildung gekommen. Dabei hat das Basiswissen eine entscheidende Funktion für die Informationsverarbeitung und die Konstruktion von neuem Wissen.

Die „Entschließung des Europäischen Parlaments vom 12.4.2016 zum Erwerb von Kenntnissen über die EU an Schulen“² fordert die Mitgliedstaaten u.a. dazu auf, auf die Vermittlung von EU-Kenntnisse spezialisierte Qualifizierungskurse an Universitäten einzurichten, die für die Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen zur Verfügung stehen. Die gemeinschaftsrechtliche Anforderung konnte in der Arbeit bestätigt werden, erfährt jedoch eine Einschränkung, da die Gestaltung der Bildungssysteme und die Auswahl der Lerninhalte dem Verantwortungsbereich der Mitgliedstaaten durch den ausdrücklichen Ausschluss einer Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften unterliegt.

Die gesellschaftlichen Anforderungen wurden durch die Untersuchungen über das Image der EU in Österreich dargelegt. Bei allen untersuchten Indikatoren (Wahlbeteiligung, Einstellung, Mobilitätbereitschaft und Notwendigkeit der Kenntniserweiterung) liegen österreichische Jugendliche unter dem EU-Durchschnitt. Entsprechend der Schlussfolgerung von Tafner und Sorko, dass je mehr über die EU gelernt wird, desto stärker das EU Interesse ist und umgekehrt, können LehrerInnen sowie LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildungsinstitutionen einen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten.³

Die Vermittlung von EU-Wissen ist ein bedeutendes Thema in den Schullehrplänen des Unterrichtsfachs GWK und wird zusätzlich vom Schulorganisationsgesetz gefordert. Eine unzureichende LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung zum Thema EU stellt innerhalb der EU eine Barriere für das Vermitteln von EU-Inhalten an der Schule dar.

In dieser Arbeit wurde die LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung in Österreich für das Unterrichtsfach GWK im Zeitraum WS2015 bis SS2018 auf das Vorhandensein von Lehrveranstaltungen (LV) mit EU-Themen zum Inhalt untersucht. Das Angebot an LV zum Thema EU-Wissen in der GWK-LehrerInnenfortbildung und besonders in der GWKLehrerInnenausbildung in Österreich weist große Defizite auf und entspricht somit nicht den aktuellen rechtlichen und gesellschaftspolitischen

Anforderungen. Die Ergebnisse dieser Arbeit stellen die Basis für weitere Überlegungen dar, die zu einer Verbesserung der aktuellen Situation führen sollen.

Fußnoten

¹ Oberle, Monika, Politisches Wissen über die EU. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen über die EU, Wiesbaden 2012, Kindle Reader 1778.

² Entschließung 2015/2138/INI des Europäischen Parlaments vom 12.April.2016 zum Erwerb von Kenntnissen über die EU an Schulen, A8-0021/2016.

³ Tafner, Georg/ Sorko, Sabrina Romina, Europapädagogik. Empirische und theoretische Grundlagen, Marburg 2010,11.

Jelena Stanišić und Tina Obermayr (Universität Wien):

Die Sprache als Lehrer*in wiederfinden – Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in Österreich

Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ der Universität Wien hat das Ziel, das Ausbildungs- und Erfahrungspotenzial von Lehrenden mit Fluchterfahrung in Österreich nutzbar zu machen. Durch den Abschluss erfüllen die Lehrenden die formalen Kriterien, auch in Österreich in ihrem Bereich professionell tätig zu sein. Teilnahmevoraussetzung sind u.a. ein abgeschlossenes und anerkanntes Studium, Lehrerfahrung in der Sekundarstufe, Deutschkenntnisse auf B2.2-Niveau und ein Aufenthaltstitel (Asyl/subsidiärer Schutz). Gekoppelt an den Kurs wird das Erasmus+-Forschungsprojekt Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe (R/EQUAL) durchgeführt, das ähnliche Programme in Österreich, Deutschland und Schweden miteinander vergleicht. Derzeit befindet es sich in der zweiten Projektphase, bei der der Fokus auf der Sprachverwendung, insbesondere auf Translanguaging-Prozessen im Kurs selbst und auch in der Arbeit in Schulen liegt. Dafür wurden Interviews mit Lehrveranstaltungsleitenden, Kursteilnehmer*innen und Absolvent*innen durchgeführt mit einem Fokus auf der Nutzung sprachlicher Ressourcen. Neben der wissenschaftlichen Bearbeitung entsteht auch ein mehrsprachiges, online zugängliches Manual mit konkreten Lehr-/Lernmethoden für die Arbeit mit mehrsprachigen Gruppen. Das Verhältnis von Sprache und Macht soll im Rahmen des Projekts mehrfach aufgezeigt werden: Die Teilnahme am Lehrgang ermöglicht den Teilnehmer*innen, wieder ihre Sprache als Lehrer*innen in Österreich zu finden und so eine gesellschaftliche Position einzunehmen, die den eigenen Erfahrungen und Kompetenzen entspricht. Außerdem verfolgt das Projekt einen partizipativen Ansatz, wodurch Absolvent*innen und Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses die Möglichkeit bekommen, an der Ausarbeitung, Durchführung und Analyse der Interviews mitzuarbeiten. Dadurch erfolgt eine komplexere Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, bei der Zuschreibungen beständig hinterfragt werden und den üblichen Machtverhältnissen hinsichtlich der Deutungshoheit entgegengewirkt werden soll. Der Vortrag soll den Diskurs um Sprache und Macht hinsichtlich Lehrkräften mit Fluchthintergrund unter dem Zugang von partizipativer Forschung öffnen. Es soll ein Einblick in die Forschungsergebnisse gegeben werden, sowie Möglichkeiten und Grenzen zur Diskussion gestellt werden. Unter den Vortragenden werden auch Absolvent*innen des Zertifikatskurses sein.

Mehmet Fatih Tankir (Universität Salzburg):

„Kroatisch wird nie den gleichen Stellenwert haben wie Französisch oder Englisch, das ist halt einfach so.“ Wie sich sprachlich-hegemoniale Strukturen auf den Unterrichtsalltag auswirken und wie Schule hier dissoziierend intervenieren kann.

Anhand des expressiven Zitates aus der Überschrift, welches im Zuge einer Studie zur „Rekonstruktion professioneller Entwicklungsaufgaben“ (Wegner 2018: 264f) in den Vordergrund trat, lässt sich leider folgendes Exempel für ein weit verbreitetes, soziolinguistisches Missverhältnis statuieren: sprachbezogene Hegemonien scheinen in der heutigen Zeit quasi schon so omnipräsent zu sein, dass nicht einmal der tertiäre Bereich davon verschont bleibt. Noch bemerkenswerter ist jedoch, dass diese Aussage seitens eines Professors ausgerechnet in einem Seminar zum Thema Chancengerechtigkeit stattfand. Anhand solcher sprachliche Vormachtstellungen evozierender Ereignisse soll im theoretischen Beitrag zunächst nachvollziehbar gemacht werden, dass sprachpolitische Debatten und Entwicklungen – und das nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern europaweit direkt – sich direkt und negativ auf den Schulalltag auswirken können. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird diesbezüglich nicht selten konstatiert, dass die Institution Schule hierbei als Nährboden für „Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung“ (Gomolla 2000) fungieren kann, und das insbesondere durch den Einsatz von differenzstiftenden und „linguistischen“ (Dirim 2010) Merkmalen von Sprache. Im Anschluss dazu erfolgt die Vorstellung einiger Best-Practice-Beispiele, um Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, solche (meist habituell-monolingualen) Sprachhegemonien in Schule und Unterricht aufzubrechen und den Schülerinnen und Schülern gezielt zu vermitteln, dass ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit keine Bürde, sondern eine Ressource ist. Um abschließend – und im Kontrast zur ersten Aussage ganz oben – aufzuzeigen, dass es auch viele positive Positionen zu diesem Thema gibt, wird die Aussage einer Projektleiterin aus solch einem Best-Practice-Modell rezipiert: „Schule hat heute die Aufgabe, junge Menschen zu einem Leben in einer mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen. Das bedeutet, dass mehrsprachige Kinder nicht einsprachig werden, sondern einsprachige Kinder auch Zugang zu Mehrsprachigkeit erhalten sollen.“ (Naphegyi, 2016: 153).

Literatur

- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & S. Krassimir (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER* (S. 321–341). Opladen: Budrich.
- Naphegyi, S. (2016). Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund unterstützt durch den Aufbau einer schulinternen Lern- und Arbeitsbibliothek mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Vielfalt. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. (S. 271–286). Opladen: Budrich. (Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1).
- Wegner, A. (2018). Biographie und professionelle Entwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit von Schule und Unterricht. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 249–276). Opladen: Budrich, (Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2).

Julia Thyroff, Jan Scheller und Monika Waldis (PH FHNW):

«Europa» als Unterrichtsgegenstand in der Schweiz. Eine Analyse von Unterrichtsvideographien in
Politischer Bildung

Die Schweiz ist ein Land, das in vielerlei Hinsichten (geographisch, kulturell, wirtschaftlich, politisch u.v.m.) Bestandteil Europas ist. Gleichzeitig ist sie nicht Mitglied der wichtigsten europäischen Organisation EU. Welche Rolle spielen unter diesen besonderen Bedingungen die EU und «Europa» als Gegenstände Politischer Bildung? Findet auch hier ein Doing Europe statt und inwiefern? Welche Dimensionen von Europa kommen vor? Wie wird das Verhältnis aus EU bzw. Europa einerseits, der Schweiz andererseits thematisiert und verhandelt? Welche Akteur*innen, Positionen, Handlungsräume und Gestaltungsprozesse werden sichtbar? Und: Inwiefern kommt dabei die konkrete Lebenswelt der Schüler*innen in der Schweiz zum Tragen? Diesen Fragen gehen wir im Vortrag anhand von Unterrichtsvideographien, die im Rahmen des SNF-Projekts «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf Sekundarstufe I» entstanden sind, nach. In diesem Projekt begleiten und beforschen wir Geschichtslehrpersonen bei der Realisierung Politischer Bildung. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass mit der aktuellen Einführung des Lehrplans 21 erstmals Politische Bildung flächendeckend auf Sekundarstufe I verankert und fächerübergreifend von Geschichts- und Geographielehrpersonen unterrichtet werden soll. «Europa - Schweiz» ist dabei als eines von drei Themenfeldern für Politische Bildung gemäss Lehrplan vorgesehen. Lehrpersonen stehen nun vor der doppelten Herausforderung, sich einerseits mit den Zielen, Prinzipien und Perspektiven Politischer Bildung vertraut zu machen, die ihnen Untersuchungen zufolge bislang wenig geläufig sind (z. B. Allenspach 2014; Bürgler & Hodel 2013; Waldis et al. 2017; Ziegler 2018), andererseits unter anderem das komplexe Thema «Europa» unter Berücksichtigung dieser Perspektiven zu realisieren. Unsere qualitative inhaltsanalytische Auswertung (Kuckartz 2014) des entstandenen Datenmaterials zum Gegenstand «EU/Europa – Schweiz» (4 x 2 Doppellektionen à 90 Minuten von 4 Lehrpersonen) zielt darauf, darin vorkommende Umgangsweisen mit dem Thema Europa und spezifische Chancen und Herausforderungen zu identifizieren sowie Weiterbildungsbedarf zu bestimmen.

Literatur

- Allenspach, Dominik (2014): Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde. In Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2012». Zürich, S. 14-36.
- Bürgler, Beatrice/Hodel, Jan (2012): Die «politische Perspektive» im Unterricht – Erkenntnisse einer Videoanalyse von Geschichts- und Politikunterricht. In: Allenspach, Dominik/Ziegler, Béatrice (Hrsg.), Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2010», Zürich, S. 51-62.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim.
- Waldis, Monika u.a. (2017): Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In: Mittnik, Philipp (Hrsg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck, S. 39-54.
- Ziegler, Béatrice (2018): Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In: Manzel, Sabine; Oberle, Monika (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 35-55.

Judith 't Gilde (University of Amsterdam) und Anke Wegner (Universität Trier):

Teilhabe, soziale Inklusion und Europabildung – Perspektiven professioneller Entwicklung

Dass die Aufgabe der Schule, die Teilhabe aller an Gesellschaft und ihrer Gestaltung zu gewähren, die Entwicklung einer demokratischen, humanen Schule (Klafki, 1991, S. 41) und mithin einer bildungsgerechten und inklusiven Schule bedingt, ist weithin bekannt. Dabei stellt sich die Frage der Bildungsgerechtigkeit im Sinne der gerechten Verteilung von Zugängen zu Bildung und Bildungserfolg, der Befähigung aller zur gesellschaftlichen Teilhabe und der Anerkennung des Subjekts und seinem Recht auf Bildung und Autonomie (Stojanov, 2011) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität immer neu.

Zwar hat eine Vielzahl an Einzelschulen bereits Beachtliches geleistet, um der Pluralität der Schülerschaft gerecht zu werden und individuelle Potenziale adäquat auszuschöpfen und zu fördern. In der Regel indes erweisen sich Schulen in ihren institutionellen Strukturen, in ihrem curricularen Profil und im alltäglichen pädagogischen Handeln auch heute als wenig dynamisch, ihrer sozialer Selektivität verhaftet und Einzelne und Gruppen auf die eine oder andere Weise diskriminierend. Die Entwicklung eines konstruktiven, bildungsgerechten Umgangs mit Pluralität in Schule und Unterricht und die damit einhergehende Notwendigkeit der Schulentwicklung steht in weiten Teilen noch aus. Die Schule ist gefordert, sich der gesellschaftlichen Transformation zu stellen und diesbezüglich zu einer lernenden Organisation zu werden, in der die soziale Inklusion im Fokus steht und Entwicklungsprozesse kritisch, kreativ und reflexiv vorangetrieben werden.

Inklusion orientiert sich an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, in der das friedliche Miteinander vielfältiger Milieus leitend ist. Dies kann für die pädagogische Organisation insgesamt wie auch für den Unterricht im Speziellen bedeuten, dass etwas Gemeinsames, ein konjunktiver Erfahrungsraum, zwischen den Beteiligten erst hergestellt werden muss, sodass Schüler/-innen daran anknüpfen können. Auf diese Gemeinsamkeit kann dann in Bildungs- und Lernprozessen zurückgegriffen werden. (Sturm, 2013, S. 135)

Zugunsten der Herstellung des Gemeinsamen, der Entwicklung der inklusiven Schule bedarf es aus unserer Sicht zuallererst der Wahrnehmung und Anerkennung der Perspektiven der Akteurinnen und Akteure vor Ort. In unserem Beitrag soll gezeigt werden, dass es lohnt, Schule konsequent aus der Perspektive der Beteiligten zu betrachten, weil sie als Seismographen für zentrale Herausforderungen der Schule zu begreifen sind und Notwendigkeiten und Chancen ihrer Entwicklung auf je eigene Weise präzise zum Ausdruck bringen. In Interviews mit Lehrpersonen zeichnen sich spezifische Bedarfe zugunsten der Gewährung der Teilhabe aller ab, die gerade auch im Horizont einer Bildung für Europa elementar sind.

Die Daten stammen aus zwei Einzelfallstudien: Judith 't Gilde diskutiert zentrale Befunde ihrer Dissertation zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen an integrativen/ inklusiven Wiener AHS. Anke Wegner skizziert Perspektiven professioneller Entwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration in an hessischen Gesamtschulen. Der Vortrag wird in den Sprachen Deutsch und Englisch gehalten.

Literatur

- Judith 't Gilde (2019): Inclusive education and processes of professionalisation of subject teachers working in integration classes, in secondary academic schools in Vienna Austria: three case studies. Universität Wien. Manuskript.
- Wolfgang Klafki (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Krassimir Stojanov (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tanja Sturm (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/Basel: Reinhardt.
- Anke Wegner (in Druck): Schule im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – Subjektperspektiven als Anstöße zur Schulentwicklung. In: Schelle, C./Straub, Chr./Hübler, C./Mbayw, M./Montandon, F. (Hersg.): Empirische Studien und Vergleiche zu Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung – Beispiele aus Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.