

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Rassismuskritisches Professionsprofil angehender Primarlehrkräfte an der
Pädagogischen Hochschule Tirol im (Post-)Migrationskontext

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Elisabeth Lanser

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Werte kann man nicht lehren, sondern nur vorleben.

Viktor Frankl

Danksagung

Während des Schreibprozesses wurde ich von vielen Menschen inspiriert, unterstützt, motiviert und begleitet. Meine Kolleg:innen an der Pädagogischen Hochschule Tirol machten mich in Gesprächen immer wieder auf interessante Aspekte aufmerksam. Mein Betreuer unterstützte mich trotz Themenänderung und Ortswechsels weiterhin professionell und digital. Mein Bruder führte mich in die Welt von SPSS ein. Meine Schwester war immer bereit, Abschnitte gegenzulesen und rückzumelden. Meine Eltern ermöglichten mir, dass ich meine beruflichen Visionen verwirklichen kann. Ihnen allen sei hiermit herzlichst gedankt. Der größte Dank gilt meinem Freund, der mir stets als kritischer Freund zur Seite stand, mich darauf aufmerksam machte, wenn mein Blickfeld zu eng wurde und mich mit relevanten Zeitungsartikeln und Veranstaltungshinweisen versorgte.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	<u>4</u>
2	<u>THEORETISCHER RAHMEN</u>	<u>7</u>
2.1	DIE DYNAMIKEN VON BILDUNGSRÄUMEN.....	7
2.2	GRENZEN UND BEWEGUNGEN IN (POST-)MIGRANTISCHEN GESELLSCHAFTEN	9
2.3	RASSISMUS, LINGUIZISMUS UND RASSISMUSKRITIK.....	15
2.3.1	RASSISMUS.....	17
2.3.2	LINGUIZISMUS.....	21
2.3.3	RASSISMUSKRITIK ALS KOMPETENZBEGRIFF IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT.....	26
2.4	SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR RASSISMUSKRITISCHES UNTERRICHTEN	28
2.4.1	KULTURBEZOGEN UNTERRICHTEN.....	29
2.4.1.1	Kultur im pädagogischen Diskurs.....	29
2.4.1.2	Kulturelles Lernen im Wandel der Zeit	30
2.4.1.3	Kulturbezogenes Lernen	34
2.4.2	SPRACH(EN)BEZOGEN UNTERRICHTEN.....	37
2.4.2.1	Lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Ein multidimensionaler Blick	38
2.4.2.2	Sprache(n) zwischen Alltag und Bildung.....	39
2.4.2.3	Modelle sprachlicher Bildung	41
2.4.2.3.1	Deutschförderklassen	42
2.4.2.3.2	Sprachsensibler Unterricht	44
2.4.2.3.3	Durchgängige Sprachbildung.....	45
2.4.2.3.4	Sprach(en)bewusstes Unterrichten.....	47
2.4.2.3.5	Mehrsprachigkeitsbetontes Unterrichten.....	48
2.4.2.4	Umfassende Sprachliche Bildung in der Volksschule	50
2.5	PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TIROL ALS AUSBILDUNGORT.....	54
2.5.1	BILDUNGSRAUM TIROL	54
2.5.2	RAHMENBEDINGUNGEN AN DER PH TIROL.....	54
2.5.3	RAHMENBEDINGUNGEN AN DER VOLKSSCHULE.....	57
3	<u>FORSCHUNGSPROJEKT.....</u>	<u>60</u>
3.1	METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN UND ENTSCHEIDUNGEN	60
3.1.1	FORSCHUNGSFRAGEN UND FORSCHUNGSINTERESSE	60
3.1.2	FORSCHUNGSDESIGN.....	61
3.1.3	GÜTEKRITERIEN UND ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN	62
3.2	DATENERHEBUNG.....	63
3.2.1	SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG.....	64
3.2.2	KONZEPTION DES FRAGEBOGENS.....	64
3.2.3	DURCHFÜHRUNG DER FRAGEBOGENSTUDIE.....	66
3.3	DATENAUFBEREITUNG UND DATENAUSWERTUNG.....	67
3.4	DATENANALYSE.....	70
3.4.1	BESCHREIBUNG DER PROBAND:INNEN.....	70
3.4.2	ASSOZIATIONEN UND BEWERTUNG	74
3.4.2.1	Rassismuskritik und kulturbezogenes Unterrichten.....	74
3.4.2.1.1	Stichworte zu rassismuskritischem Unterrichten.....	74
3.4.2.1.2	Aussagen zu Rassismus.....	77
3.4.2.1.3	Unterschiedliche Staatsbürgerschaften und Schwerpunkte.....	78
3.4.2.2	Mehrsprachigkeitsbezogenes Unterrichten	79

3.4.2.2.1	Stichworte zu mehrsprachigkeitsbezogenem Unterrichten	79
3.4.2.2.2	Aussagen zu Mehrsprachigkeit	81
3.4.2.2.3	Unterschiedliche Staatsbürgerschaften und Schwerpunkte	83
3.4.2.2.4	Ausbildung im Fokus	85
3.4.3	ANALYSE VON UNTERRICHTSBEISPIELEN	87
3.4.3.1	Unterrichtsmaterial mit Fokus auf Rassismuskritik	87
3.4.3.2	Unterrichtsmaterial mit Fokus auf mehrsprachiges Potenzial	89
3.5	DISKUSSION	91
3.5.1	AUSBILDUNG	91
3.5.1.1	Diversität und Rassismus	91
3.5.1.2	Mehrsprachigkeit und DaZ	92
3.5.1.3	Fazit	92
3.5.2	ANALYSEKOMPETENZ, HALTUNG UND EINSTELLUNGEN	93
3.5.2.1	Diversität und Rassismus	93
3.5.2.2	Mehrsprachigkeit	94
3.5.2.3	Fazit	96
3.5.3	WISSEN UND SELBSTEINSCHÄTZUNG	96
3.5.3.1	Diversität und Rassismus	96
3.5.3.2	Mehrsprachigkeit	98
3.5.3.3	Fazit	98
4	<u>CONCLUSIO</u>	<u>99</u>
A.	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>102</u>
B.	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>103</u>
C.	<u>ANHANG</u>	<u>117</u>
C.1	ABSTRACT DEUTSCH	117
C.2	ABSTRACT ENGLISCH	118
C.3	FRAGEBOGEN	119
C.4	OFFENE ANTWORTEN: UNTERRICHTSBEISPIEL 1	126
C.5	OFFENE ANTWORTEN: UNTERRICHTSBEISPIEL 2	129

1 Einleitung

Im Frühjahr 2024 singen feiernde Menschen in Deutschland zu Gigi D'Agostinos Lied *L'Amour Toujours* „Ausländer raus, Deutschland den Deutschen“ (Gropengiesser et al., 2024). Diese ausländerfeindlichen Parolen werden bei einer 3-Euro-Party im Tiroler Zillertal im Juni ebenso lauthals mitgegrölt. Kurz vor der Fußball-Europameisterschaft 2024 wünscht sich jede:r Fünfte mehr „weiße“ deutsche Nationalspieler ("Umfrage zu Rassismus - jeder Fünfte will mehr "weiße" Nationalspieler," 2024). In einem TikTok-Video der Freiheitlichen Jugend Österreichs beansprucht der „blaue Nachwuchs“ ("Video der Freiheitlichen Jugend zum Nationalteam sorgt für Empörung," 2024) den nationalen Patriotismus für sich und warnt davor, dass die ÖFB-Elf in wenigen Jahren der französischen Nationalmannschaft gleichen könnte (ebd.). Die Debatte um Rassismus scheint – und das eben nicht nur in Deutschland – einen neuen Höhepunkt erreicht zu haben, bei dem verstärkt auf natio-ethno-kulturelle Muster zurückgegriffen wird und bewusst Grenzen gezogen werden. Der österreichische Sozialwissenschaftler und Migrationsforscher Gerald Knaus veröffentlichte 2020 das Buch „Welche Grenzen brauchen wir“. In diesem werden in erster Linie territoriale Grenzen und eine (un-)menschliche Asylpolitik thematisiert. Wie die obigen Beispiele allerdings verdeutlichen, müssen Grenzen nicht immer territorialer Natur sein. Grenzen, in Form von Hierarchisierungen oder Blockaden, durchziehen den gesamten öffentlichen Raum, einschließlich des schulischen Raums. Diese können manchmal bewusst gezogen oder fließend und unscharf sein. Grenzziehungen können rassistisch bedingt sein, aber auch auf (Ab-)Wertungen in Bezug auf Sprachen fußen. Rassismus wird unterschiedlich eng definiert, beschreibt aber allgemein diskriminierende Praktiken gegenüber als anders konstruierten Gruppen (Mecheril & Melter, 2011; Rommelspacher, 2011). Bei Linguizismus handelt es sich um eine abwertende und vorurteilsbehaftete Haltung „gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“ (Dirim, 2010: 91). Diese Arbeit sieht allerdings die Notwendigkeit, im Bildungsbereich entgrenzend zu denken und zu handeln und analysiert die gesellschaftliche Realität des 21. Jahrhunderts mit postmigrantischer Brille. Das Postmigrantisches sieht Migration nicht „als vorläufiges und eindämmbares Phänomen“ (Herzog-Punzenberger, 2009: 30), sondern versteht gesellschaftliche Bewegungen als „Ausgangspunkt“ (Yildiz, 2016: 72) und hinterfragt dabei aktuell gesellschaftliche Rassismen (ebd.).

Wenn Kinder als Rohdiamanten betrachtet werden, die die Spielregeln und die damit verbundenen Grenzziehungen der Gesellschaft mitunter in der Schule lernen und nachahmen, scheint die Rolle von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung. Ihre Haltung, ihre Perspektive

und ihre Einstellungen sind entscheidend für das Handeln zukünftiger Generationen. Wenn der deutsche Rapper und Musikproduzent Samy Deluxe in seinem Lied „Superheld“ (2016) davon singt, dass sein Sohn gerne weiß wäre, weil alle seine Superhelden weiß sind, zeigt das, wie früh rassistische Muster bereits von Kindern internalisiert werden (s.a. El-Mafaalani, 2021: 43; Mätschke, 2017: 251). In dieser Arbeit werden (Primar-)Lehrkräfte als Schlüsselinstanzen für die Entwicklung eines rassismuskritischen Profils zukünftiger Generationen verstanden. Rassismuskritik meint, „sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Mecheril & Melter, 2011: 14) und betont die Notwendigkeit der Selbstreflexion. Ansetzen könnte man bei der Förderung von zwei Schlüsselkompetenzen. Zum einen geht es darum, kulturreflexiv zu unterrichten; zum anderen geht es darum, einen mehrsprachigkeitsbetonten und sprach(en)bewussten Unterricht anzubieten. Dem kulturreflexiven Ansatz liegt die Haltung zugrunde, dass Kultur nicht mit territorialen Grenzen definiert wird (Altmayer, 2013: 25), sondern als etwas Fließendes, Veränderliches und Individuelles verstanden wird (Schiedermaier, 2017: 181). Kulturreflexives Unterrichten erfordert von Lehrpersonen, Migration nicht als Problem zu konstruieren und „Kultur“ nicht als Diskriminierungsmerkmal zu definieren und zu festigen. Mehrsprachigkeitsbetonter und sprach(en)bewusster Unterricht setzt an der durch Migrationsbewegungen vorhandenen Sprachenvielfalt an, wertschätzt diese und fördert sie aktiv. Individuelle Mehrsprachigkeit muss von Lehrpersonen als Potenzial anerkannt werden (Fürstenau, 2011: 34). Beide Schlüsselkompetenzen sind insofern relevant, als die Heterogenität von Schüler:innen an Tirols Volksschulen stetig zunimmt (s. Kapitel 2.5.1). Dass im Jänner 2024 von der österreichischen Bundesregierung verkündet wurde, dass zukünftig alle angehenden Lehrkräfte ein verpflichtendes Modul im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache absolvieren müssen, unterstreicht, dass auch von Seiten der Politik die Notwendigkeit zur Sensibilisierung und Förderung von (mehr-)sprachigkeitsbezogenen Kompetenzen erkannt wurde. Die Förderung dieser beiden Schlüsselkompetenzen stellt zweifellos eine Mammutaufgabe dar. Insbesondere, wenn man bedenkt, dass sie als Teilaufgaben in einem umfangreichen Summarium von Kompetenzen betrachtet werden müssen und Expert:innen anderer Fachbereiche zu Recht zahlreiche weitere Kompetenzen fordern.

Bisherige Untersuchungen zeigten, dass Lehrkräfte unzureichend auf den Unterricht in der postmigrantischen Gesellschaft vorbereitet sind. Schrammel-Leber et al. (2019) orteten große Lücken in Bezug auf sprachliche Bildung in den Lehrplänen der Pädagogischen Hochschulen Österreichs; die TALIS Studie (2019) belegte, dass Lehrkräfte Themen wie Mehrsprachigkeit und Diversitätssensibilität während ihrer Ausbildung nur marginal behandelt haben; Massumi

und Fereidooni fragen sich, „wie die Kluft zwischen den Anforderungen in der LehrerInnenbildung und dem Professionsprofil einer Lehrkraft überwunden werden kann“ (2017: 53). Diese Arbeit will untersuchen, inwiefern diese Lücke auch an der Pädagogischen Hochschule Tirol existiert und über welche rassismuskritischen Kompetenzen angehende Primarlehrkräfte tatsächlich verfügen. Die Forschungsfrage lautet wie folgt: Inwiefern sind Lehramtsstudierende der PH Tirol für den Unterricht in der postmigrantischen Gesellschaft gewappnet? Für die Beantwortung der Frage werden Studierende im letzten Ausbildungssemester mittels Fragebogen zu drei Bereichen befragt. Im ersten Bereich **Ausbildung** soll eruiert werden, welche rassismuskritisch relevanten Themen während der achtsemestrigen Ausbildung behandelt wurden; im zweiten Bereich **Analysekompetenz, Haltung und Einstellungen** wird der Frage nachgegangen, inwiefern Studierende in der Lage sind, in Unterrichtsmaterialien rassistische Muster zu identifizieren und Unterrichtsmaterialien für mehrsprachige Kontexte tauglich zu machen; im dritten Bereich **Wissen und Selbsteinschätzung** wird festgestellt, über welche rassismuskritische Fachexpertise die Studierenden der PH Tirol tatsächlich verfügen.

Die vorliegende Qualifikationsarbeit beginnt mit einer Erörterung der Primarlehrer:innenausbildung und des Professionsprofils von Primarlehrkräften im Kontext des 21. Jahrhunderts. Hierbei wird zunächst eine Analyse der sich wandelnden Gesellschaft vorgenommen, insbesondere in Bezug auf die sogenannte postmigrantische Gesellschaft. Im weiteren Verlauf werden die drei zentralen Konzepte Rassismus, Linguizismus und Rassismuskritik definiert und kontextualisiert. Besonders Augenmerk liegt auf der Bedeutung von Rassismuskritik als Kernkompetenz für die Professionalisierung von Primarlehrkräften. Diese Betrachtung wird durch die Analyse konkreter rassistischer Vorfälle an Tirols Volksschulen gerahmt. Im Rahmen dieser Arbeit werden dann zwei entscheidende Schlüsselkompetenzen für den Unterricht in einer postmigrantischen Schulumgebung hervorgehoben: die Fähigkeit zur kulturellen Reflexion und mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung. Die Entwicklungsgeschichte sowie die Relevanz dieser Kompetenzen für den Primarbereich werden eingehend erläutert. Der abschließende Teil des theoretischen Rahmens beleuchtet den Bildungsraum Tirol, die Pädagogische Hochschule Tirol sowie bildungsrelevante Rahmenbedingungen, die für Primarlehrkräfte von Bedeutung sind. Im nachfolgenden empirischen Teil erfolgt zunächst eine Definition des Forschungsvorhabens sowie eine Begründung der gewählten Methode. Daraufhin folgt eine Beschreibung dessen, wie der Fragebogen konzipiert wurde und wie die Daten erhoben wurden. Die Datenaufbereitung und -auswertung erfolgte mittels Microsoft Excel und SPSS. Hierzu wurden Mediane und

Mittelwerte bestimmt und Häufigkeitsanalysen und inferenzstatistische Verfahren durchgeführt. Dann folgt die Datenanalyse, welche die Ergebnisse zu den drei oben genannten Detailbereichen zuordnet. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert und ein kurzer Ausblick gewährt. Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit dienen dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Tirol als Empfehlungen für die Anpassung der neuen Lehrpläne.

2 Theoretischer Rahmen

Die vorliegende Arbeit positioniert sich in mehreren Forschungsfeldern der Fremdsprachendidaktik, einer vergleichsweise jungen Forschungsdisziplin, die erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges an Bedeutung gewann (Caspari, 2016: 11). Ein spezielles Interesse gilt dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Im Unterschied zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezieht sich DaZ auf die Sprachaneignung der deutschen Sprache in Regionen, in denen Deutsch die Amtssprache ist (Dirim, 2018: 485). Im Gegensatz dazu findet der Spracherwerbsprozess bei DaF in nicht amtlich deutschsprachigen Regionen statt (ebd.). Das Arbeitsgebiet DaZ der Universität Wien setzt sich mit der Frage auseinander „wie die aus der (amtssprachlichen) Dominanz des Deutschen erwachsenden Nachteile für migrationsresultierend zwei- und mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene reduziert werden können“ (Dirim, 2018: 490). Angeregt durch diese übergeordnete und grundlegende Frage liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Gebiet der Lehr- und Professionsforschung einerseits und auf dem Gebiet der Kompetenzforschung andererseits. Erstere untersucht „nicht nur gesellschaftliche Ansprüche an Lehrkräfte oder deren berufliches Selbstverständnis, sondern in gleicher Weise Fragen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften“ (Caspari, 2016: 14). Zweitere interessiert sich für „die theoretische Bestimmung und empirische Modellierung von Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen [...] und um die Erforschung ihrer Entwicklung unter spezifischen institutionellen Bedingungen (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung)“ (Caspari, 2016: 14). Die Arbeit untersucht somit sowohl die Profession der Primarlehrpersonen als auch deren Kompetenzen im postmigrantischen Kontext.

2.1 Die Dynamiken von Bildungsräumen

„Räume sind nicht einfach ,da‘, sie werden vielmehr durch Akteur*innen und Praktiken sowie institutionelle und strukturelle Bedingungen kontinuierlich erzeugt“ (2018: 64) schreiben Mecheril und Shure und betonen damit die Nicht-Neutralität von Räumen. Der schulische Raum unterliegt der Einflussnahme von Differenzverhältnissen und -ordnungen und wirkt

gleichzeitig an der Stärkung und Reproduktion dieser Differenzordnungen mit (ebd.). Schule ist „ein Raum, der (auf zuweilen zweifelhafte Art und Weise) qualifiziert, selektiert, sozialisiert, individualisiert und zugleich (Selbst-)Bildung ermöglicht“ (Mecheril & Shure, 2018: 66). Darüber hinaus manifestieren sich in der Schule ungleiche Machtverhältnisse, wobei Lehrpersonen und Schulleitungen über ein höheres Machtpotenzial verfügen als ihre Schüler:innen (Fereidooni, 2020b: 174). Dieses Ungleichgewicht lässt sich mit Konzepten wie Bourdieus Habitus erklären (1979). Somit kann Schule nie neutral sein, gleichsam wie Orte der Lehrer:innenbildung niemals neutral sein können (Shure, 2022: 36). Institutionen wie die Pädagogische Hochschule Tirol sind Orte, die festlegen, „was als gültiges oder relevantes Wissen aufgerufen, das heißt als bedeutsam für die Professionalisierung von Lehrer*innen verstanden wird“ (Shure, 2022: 36). Bildungseinrichtungen sind also nie losgelöst von ihrer gesellschaftlichen Rahmung; Schule und Gesellschaft sind eng miteinander verwoben. Fend weist auf vier gesellschaftliche Funktionen von Schule hin: Kulturelle Reproduktion, Qualifikationsfunktion, Allokationsfunktion sowie Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungswesens, nach welcher Schulen die „Reproduktion von solchen [gesellschaftlichen] Normen, Werten und Weltansichten“ (2006: 50) institutionalisiert haben. Der dieser Arbeit vorangestellte bekannte Aphorismus von Viktor Frankl, dem Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse, besagt „Werte kann man nicht lehren, sondern nur vorleben“, was die weichenstellende Vorbildfunktion von Lehrpersonen und Schule an sich einmal mehr hervorhebt.

Die Bildungseinrichtungen sind den stetigen Entscheidungen und Veränderungen des Bildungsministeriums unterworfen, was die Berufspraxis der Lehrkräfte zu einem sich dynamisch entwickelnden Feld macht. Im Herbst 2023 wurden neue Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe eingeführt, die schrittweise umgesetzt werden sollen. Das neu eingeführte Pädagogikpaket definiert dreizehn fächerübergreifende Themen, die verbindlich im Lehrplan aufgegriffen werden müssen. Diese Themen umfassen Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Sprachliche Bildung und Lesen, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätsbildung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher:innenbildung. Diese dreizehn Themen haben das Ziel, dass die „fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie das vernetzte Lernen der Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Grenzen hinaus unterstützt und mit gesellschaftlich relevanten aktuellen Themen verbunden“ (BMBWF, 2023/24: 9) wird. Diese

vielfältigen pädagogischen Aufgaben, die an Lehrkräfte delegiert werden, sind immer im Wandel, was auch für die Lehrer:innenausbildung eine Herausforderung darstellt. Insbesondere im Kontext einer zunehmend heterogenen Gesellschaft weisen Massumi und Fereidooni auf eine Diskrepanz „zwischen der Ausbildung von LehrerInnen und der anschließenden Erwartung an ihr Professionsprofil“ (2017: 53) hin. Die Forderungen nach Individualisierung und Standardisierung stehen in Konflikt zueinander und stellen alle Beteiligten vor große Herausforderungen. Anfang 2024 wurde klar, dass die Lehrer:innenausbildung erneut vor großen Veränderungen steht. Am 10. Jänner 2024 verkündeten Bildungsminister Martin Polaschek und die grüne Klubchefin Sigrid Maurer gemeinsam eine wegweisende Reform im Bereich der Lehrer:innenbildung. In vielen österreichischen Medien wurde über diesen „Meilenstein“ berichtet (z.B. Arthofer, 2024; Hammerl, 2024). Aktuell (Frühjahr 2024) erstreckt sich die Mindeststudienzeit im Bachelorstudium Primarpädagogik über acht Semester, während das Masterstudium bereits nach zwei Semestern abgeschlossen werden kann. Die bildungspolitische Reform sieht aufgrund des akuten Personalmangels eine Verkürzung des Bachelorstudiums um ein Jahr vor. Dadurch erhalten angehende Primarlehrkräfte bereits nach drei Jahren ihren Bachelorabschluss. Obwohl nach dem Bachelor die Möglichkeit besteht zu unterrichten, ist ein Masterstudium – das fortan vier Semester dauern soll – notwendig, um eine Festanstellung zu erlangen. Zusätzlich zur Reduzierung der Basisausbildung sollen in der Lehrer:innenbildung weitere Neuerungen implementiert werden. Deutsch als Zweitsprache wird künftig verpflichtender Lehrinhalt sein. Lehrer:innen sollen im Bereich Deutsch als Zweitsprache geschult werden, um in der Praxis dann eine wertschätzende und fördernde Atmosphäre umsetzen und vorleben zu können. Die Pädagogische Hochschule Tirol hat angekündigt, frühestens ab dem Studienjahr 2025/26 auf das neue Curriculum umzustellen. Dieser zeitliche Spielraum wird benötigt, um eine sorgfältige Anpassung und Entwicklung der Curricula vorzunehmen.

2.2 Grenzen und Bewegungen in (Post-)Migrantischen Gesellschaften

„Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen hinweg hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben“ (Mecheril, 2010: 7); „Einwanderung und Auswanderung gehören zur Geschichte Österreichs wie Schnitzel und Schweinsbraten“ (Herzog-Punzenberger, 2017: 3). Beide Aussagen betonen einmal mehr, dass Migration, abgeleitet vom lateinischen Wort *migrare* für wandern, keine Modeerscheinung des 21. Jahrhunderts ist, sondern, dass die Weltbevölkerung seit jeher in Bewegung ist. Dass Fluchtbewegungen immer schon integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Diskurses waren, verdeutlichen unter anderem die griechische Mythologie am Beispiel von Odysseus sowie religiöse Texte wie die Bibel, wo

Moses beispielhaft erwähnt werden kann (Nuscheler, 2009: 23). Die im 18. und 19. Jahrhundert neu entstandenen europäischen Metropolen, die parallel dazu einsetzende Industrialisierung mit der damit einhergehenden Massenarbeitslosigkeit sowie die kolonialen Politikbestrebungen waren unter anderem maßgebliche Treiber für Wanderungsbewegungen (Castro Varela & Mecheril, 2010: 23-24). Als „eine Kraft, die die Gesellschaft beeinflusst und formt“ (Rupnow, 2018: 32) und als „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (Mecheril, 2010: 8) ist Migration als dynamischer Prozess zu verstehen, der die Gesellschaft maßgeblich (mit-)gestaltet.

Obgleich Migrationsbewegungen gesellschaftliche und soziale Realität darstellen, bleibt der Diskurs darüber in der europäischen Öffentlichkeit häufig von einer negativen Konnotation geprägt (Mecheril, 2010: 8; Yildiz & Hill, 2014: 9-10). Diskurse „ereignen sich in bestimmten Machtverhältnissen und produzieren und stabilisieren zum anderen Machtverhältnisse“ (Castro Varela & Mecheril, 2010: 36). Insofern ist auch die Aushandlung ebendieses Diskurses äußerst wirkungsmächtig und realitätskonstituierend. Ursache für das negative Assoziieren rund um Migration ist die persistente Verankerung in einem „nationalstaatlich orientierten politischen Diskurs“ (Yildiz, 2016: 75). Darin werden Unterschiede zwischen einer einheimischen und eingewanderten Normalität betont, indem Begrifflichkeiten wie „Leitkultur“, „Integration“ oder „türkische Mentalität“ (Yildiz, 2016: 73) verbreitet werden (ebd.). Im Jänner 2024 wurde bekannt, dass Ministerin Susanne Raab im Rahmen des Österreich-Plans von Bundeskanzler Nehammer beauftragt wurde, eine österreichische Leitkultur zu erarbeiten. Postwendend hagelte es medial Kritik, unter anderem von Armin Thurnher, Chefredakteur der Wiener Wochenzeitung *Falter*. Er erachtet ein ständiges Debattieren und Aushandeln um die eigene Identität als notwendig, jedoch findet er die Maßnahme, eine österreichische Leitkultur (ursprünglich ein auf Pluralität abzielender Begriff) im Sinne eines vorschreibenden Verhaltenskatalogs auszuformulieren, fragwürdig (Thurnher, 2024: 5). Auch in Deutschland setzte sich der Vorschlag von Friedrich Merz, dem Bundesvorsitzenden der CDU, eine Leitkultur für die Vereinfachung von Integration zu formulieren, nicht durch (Benz, 2019: 111). Der bekannte Sozialphilosoph Jürgen Habermas warnte vor den Risiken, wenn eine Leitkultur politisch instrumentalisiert wird (Benz, 2019: 112). Durch Begrifflichkeiten wie „Leitkultur“ entsteht eine merkmalfokussierte Dichotomie, die auf dem „Mythos einer funktionierenden, homogenen, einheimischen Gesellschaft“ (Yildiz, 2018: 45) beruht und infolgedessen Gefahr läuft, einerseits Homogenisierung (Frieters-Reermann, Genegner-Stricker, et al., 2019: 197) durch „imagined communities“ (Anderson, 2005) zu erzeugen und andererseits durch Exklusion „Othering“ zu (re-)produzieren (Behrens, 2019: 69; Castro Varela & Mecheril, 2016:

16). „Othering“ oder „VerAnderung“ (Herv. im Original, El-Mafaalani, 2021: 43) meint das Abgrenzen zwischen Wir und Nicht-Wir und das Allozieren von sozialen Positionierungen (Castro Varela & Mecheril, 2005: 411-12). Die Tatsache, dass der Fokus im gesellschaftlichen Diskurs vermehrt auf Integrationsprobleme oder auf die Gefahren entstehender nationalistischer Cluster im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen gelenkt ist, hat weitreichende Folgen (Yildiz & Hill, 2014: 10). Indem sich beispielsweise auch die Forschung dieser Perspektive bedient (Ausländerforschung, Integrationsforschung), werden transnationale Migrationsbewegungen nicht als Teil der Gesellschaft anerkannt, was das gesellschaftsgestaltende Potenzial ebendieser Bewegungen verkennt (Yildiz & Hill, 2014: 10). Würde der Migrationsdiskurs nämlich positiv gelesen werden, könnten Migrant:innen als wesentliche Gestalter:innen für innovatives Wissen, neue Erfahrungen, vielfältige Perspektiven und eine bunte Sprachenvielfalt betrachtet werden (Mecheril, 2010: 8). Diese Tatsache zeigt, dass Migrationsbewegungen eben aus unterschiedlichen Paradigmen betrachtet werden können. Castro Varela und Mecheril nennen „Immigration“, „Multikulturelle Gesellschaft“ und „Transmigration“ als drei zentrale migrationswissenschaftliche Perspektiven, die jeweils unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungshaltungen und Konzepte für die pädagogische Arbeit nach sich ziehen (Castro Varela & Mecheril, 2010: 43ff). Der Übersicht halber werden diese im Folgenden kurz umrissen und um die Perspektive des Postmigrantischen erweitert. Im Zentrum der Immigrationsperspektive stehen „Immigrant/innen“, die sich assimilieren (sollen), „Gastarbeiter/innen“, die nur zeitlich begrenzt im Ankunftsland leben und arbeiten und „Diaspora-Migrant/innen“, die im Einwanderungsland ethnischer Minderheiten bilden“ (Castro Varela & Mecheril, 2010: 52). Dabei handelt es sich um eine sogenannte „Entwicklungsperspektive“ (Castro Varela & Mecheril, 2010: 49), die das schrittweise Eingliedern bis hin zur Assimilierung meint (Castro Varela & Mecheril, 2010: 47). Castro Varela und Mecheril (2010: 47) verweisen bei dieser stufenartigen Eingliederung auf den sogenannten „race-relation-cycle“ von Park, der auf vier Phasen verweist. Die erste Phase beinhaltet den ersten Kontakt mit dem Zielland. In der zweiten Phase werde um Positionen in der ökonomischen Hierarchie konkurriert und um eine Neuordnung sozialer Ordnungen gerungen. In der dritten Phase beginne der strukturelle Anpassungsprozess, der nicht zwangsweise zum Verlust der kulturellen Identität führe. Die letzte Phase führe dann zur kulturellen Assimilation und folglich zur Identifikation mit der Kultur des Ziellandes. (ebd.) Derartige Assimilationsansätze betrachten den Migrationsdiskurs nur einseitig und fokussieren auf eine gänzliche Transformation von Immigrant:innen. Dabei blenden sie die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten komplett aus und reproduzieren infolgedessen

Dominanzverhältnisse. (Castro Varela & Mecheril, 2010: 47) Im November 2023, bei einem Geheimgetreffen in Brandenburg, forderte der aus Österreich stammende rechtsextreme Aktivist Martin Sellner, dass Menschen, die nicht assimiliert genug sind, in einen Musterstaat ausgebürgert werden sollen (DerStandard, 2024). Obgleich zahlreiche Gegendemonstrationen, darunter auch in Tirols Landeshauptstadt Innsbruck ("Mehr als 3.000 bei "Demo gegen Rechts", 2024), ein bedeutendes und kraftvolles Signal gegen rechtsextremes Gedankengut setzten, illustriert dieses Beispiel dennoch, dass das Assimilationsnarrativ in manchen politischen Kreisen nach wie vor tief verankert ist.

Die Perspektive „Multikulturelle Gesellschaft“, die vor allem in den 1990er Jahren große Aufmerksamkeit genoss, bejaht hingegen nachdrücklich die kulturelle Vielfalt, so betonen Castro Varela und Mecheril (2010: 48ff). Besonders die Anerkennung von ethnischen Minderheiten werde dabei unterstrichen. Ungeachtet der Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Minderheit teilen alle Betroffenen Erfahrungen der Diskriminierung und seien sich bewusst, wie es sei, als „anders“ kategorisiert zu werden. Die daraus resultierende Sensibilität gegenüber Differenzen fand folglich Eingang in die Interkulturelle Pädagogik, so die Autor:innen (2010: 48ff). Die positive Grundhaltung gegenüber Vielfalt stelle ohne Zweifel einen lobenswerten Verdienst dar. Der Ausdruck „Multikulturalismus“ erscheine dennoch euphemistisch, wenn man bedenke, dass diese Perspektive vieles im Dunkeln lasse. Durch eine übermäßige Betonung der kulturellen Komponente werde Minderheitenangehörigen eine essentialistische kulturelle Identität zugeschrieben, wobei die vielschichtige Beschaffenheit des sozialen Raumes nicht angemessen berücksichtigt werde. Infolgedessen werden strukturelle Benachteiligungen nicht erkannt, sondern kulturalistisch verschleiert. (Castro Varela & Mecheril, 2010: 48ff)

Die Perspektive der „Transmigration“ lenkt die Aufmerksamkeit auf „das Pendeln, das faktisch-imaginative Bewegen zwischen Zugehörigkeitskontexten“ (Castro Varela & Mecheril, 2010: 51). Wir leben im 21. Jahrhundert, in dem der gesellschaftliche Raum von einer „Öffnung der Orte zur Welt“ (Yildiz, 2016: 76), von einer „Emanzipation von Raum“ (Mau, 2021: 44) geprägt ist. Die gleichzeitige Existenz in unterschiedlichen national-kulturellen Räumen ermöglicht das Entstehen neuer Identitäten, die nicht mehr von starren Entweder-Oder-Begrenzungen eingeschränkt werden. Diese Gleichzeitigkeit erlaubt es, „Differenz nicht in unterschiedlichen Zeiten und Räumen, sondern [...] in einem Raum und zu einer Zeit zu erkennen“ (Castro Varela & Mecheril, 2010: 52). Mit dieser Perspektive werden Migrant:innen somit zu aktiven Gestalter:innen ihres eigenen Migrationsprozesses und sind keine passiven Spielsteine der Politik mehr. Ein Beispiel für das Verschwimmen von Grenzen und das

Entstehen neuer fluider Räume zeigte die Tiroler Rapperin Nenda in ihrem Debütsingle „Mixed Feelings“, welches 2020 veröffentlicht wurde (Kapferer, 2020). Das Lied bricht mit Schubladendenken und demonstriert das Pendeln zwischen Tradition und Moderne, rural und urban, Englisch und Deutsch, Pop und Hip-Hop und zwischen Chic und Cool. Nenda ist eine von vielen lauten Stimmen, die die Perspektive der Transmigration ins Zentrum rücken. Das Hervorheben von lebensweltlicher Mehrfachzugehörigkeiten scheint folglich für die pädagogische Praxis von essentieller Bedeutung. Dennoch sollte hier mit Vorsicht agiert werden, denn „Migration problematisiert Grenzen“ (Mecheril, 2010: 12) und hybride Zugehörigkeiten für Individuen gehen oft noch mit Benachteiligungen einher (Castro Varela & Mecheril, 2010: 51ff). Die bereits erwähnte „Öffnung der Orte zur Welt“ (Yildiz, 2016: 76) ist eben nicht für alle gleichsam positiv konnotiert. Die mehrheimische Bevölkerung, beispielsweise, rückt „Phänomene wie Mobilität, Individualisierung und Diversität“ (Yildiz, 2016: 75) eher in ein schlechtes Licht (ebd.). Dabei sei auf den Soziologen Steffen Mau (2021) verwiesen, der argumentiert, dass überhaupt von einer geteilten Globalisierung gesprochen werden müsse (47). Er betont „den fragmentierten Charakter der Globalisierung, an der nicht alle – schon gar nicht alle gleichermaßen – teilhaben“ (Mau, 2021: 47-48). Hinter den vermeintlichen Entgrenzungsmechanismen der Globalisierung verbergen sich mächtige Sortiermaschinen, „innerhalb derer Positionen, Ressourcen, Rechte und Gelegenheiten neu verteilt“ (Mau, 2021: 47-48) werden. Im Kontext der Globalisierung meint Migration demnach nicht nur das Überschreiten von Grenzen, sondern auch „die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen „Innen“ und Außen“ und zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Mecheril, 2010: 13). Die Grenzen des 21. Jahrhunderts sind in diesem Sinne auch ideologische Grenzen und können demnach als „Visitenkarten unserer Gesellschaft und ihrer Werte“ (Knaus, 2020: 23) verstanden werden. Folglich erscheint es notwendig, die Aushandlung über die Beschreibung der Visitenkarten ins Zentrum zu rücken.

Um den Migrationsdiskurs gänzlich neu zu denken, schlägt Yildiz die „postmigrantische Geisteshaltung“ (Hill & Yildiz, 2018a: 7) vor, welche „nicht einfach ein Danach, sondern ein Überwinden von Denkmustern, das Neudenken des gesamten Feldes, in welches der Migrationsdiskurs eingebettet ist“ (Hill & Yildiz, 2018b: 2) impliziert. Es ist demnach eine „politische Perspektive, die gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse in Frage stellt“ (Yildiz, 2016: 72). Entgegen gängiger Missverständnisse, nach denen Migration als vorläufiges und eindämmbares Phänomen begriffen wird (Herzog-Punzenberger, 2009: 30), wird Migration in der postmigrantischen Gesellschaft entproblematisiert und normalisiert. Postmigrantisch meint, „eine Blickverschiebung und macht die Stimme und Erfahrung der

Migration zum Ausgangspunkt“ (Yildiz, 2016: 72). Wie der Historiker Rupnow es formuliert, bezieht sich das Präfix „post“ nicht auf eine zeitliche Dimension, sondern meint vielmehr die „Verschränkung [...] von einem zeitlichen „nach“ und [...] einer Persistenz dessen, was eben davor war“ (2018: 30-31). Die postmigrantische Perspektive will folglich ein kontrapunktisches Lesen von Migrationsprozessen bewirken, was bedeutet, dass existierende hegemoniale Diskurse neu gedacht werden müssen, um Menschen mit Migrationshintergrund zu demarginalisieren und zu entproblematisieren (Yildiz, 2015: 23). Kontrapunktisches Lesen meint, dass mit Migration eng verknüpfte Themen wie Diskriminierung „gegen den Strich“ gelesen, nicht mehr als Partikularitäten behandelt und ihre Deutungen einer kritischen Reflexion unterzogen werden sollen (Yildiz, 2018: 50). Migration kann demnach nicht mehr als Randphänomen begriffen werden, sondern rückt ins Zentrum und ermöglicht so, bisher „marginalisiertes und weithin ignoriertes Wissen sichtbar zu machen“ (Yildiz, 2019: 15). Yildiz plädiert dafür, die Gesellschaft nicht mehr in unterschiedliche Begrifflichkeiten aufzuspalten, sondern mit einer inklusiven und gesamtgesellschaftlichen Perspektive darauf zu blicken (Yildiz, 2018: 46). „Migration und Sesshaftigkeit, >einheimisch< und >mehrheimisch< werden nicht mehr separat, sondern inklusiv gedacht“, so Yildiz (2018: 58). Auf Kritik stößt die Begrifflichkeit des „Postmigrantischen“ beim renommierten Bildungswissenschaftler Paul Mecheril (2014). Er sieht im Begriff eine Irreführung darin, dass Migrationsphänomene als etwas zu Überwindendes und Vergangenes dargestellt werden und infolgedessen eine Verfehlung der eigentlichen Intention, den Migrationsdiskurs neu zu denken, erreicht wird (Mecheril, 2014: 111). Obgleich Mecheril inhaltlich mit den postmigrantischen Positionen übereinstimmt, argumentiert er, dass die Dynamiken und Pluralisierungsprozesse der Gesellschaft bereits durch die Perspektive der Migration adressiert werden (Mecheril, 2014: 111). Wenn also der Begriff des Postmigrantischen verwendet wird, muss stets folgendes berücksichtigt werden:

Wir leben in einer postmigrantischen Gesellschaft, in der Migration aber weiterhin sehr gegenwärtig ist – und fraglos auch zukünftig sein wird, und das wohl verstärkt. Das darf der Begriff nicht vergessen machen. Er darf vor allem aber auch nicht im Hinblick darauf neue Differenzen etablieren, wo er eigentlich alte Alteritätskonstruktionen in Frage stellen wollte. (Rupnow, 2018: 39)

Begriffe, die mit Migration assoziiert sind, müssen immer klar definiert und kritisch beleuchtet werden, um zu vermeiden, dass dadurch Differenzen hervorgerufen oder verstärkt werden. Aus einer postmigrantischen Perspektive müssen sich auch öffentliche Institutionen, wie Schulen, mit Themen rund um Migration und Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Der Begriff „mit Migrationshintergrund“, wird in der vorliegenden Arbeit und im Fragebogen

verwendet, auch wenn eine derartige Kategorisierung immer Gefahr läuft, eine Gruppe zu homogenisieren (Frieters-Reermann, Genenger-Stricker, et al., 2019: 197). Nichtsdestotrotz erscheint dies notwendig, um eine Subjektivierung überhaupt erst zu ermöglichen (Behrens, 2019). In der PISA-Studie wird mit der Kategorie Migrationshintergrund beispielsweise erhoben, welches Herkunftsland die Lernenden sowie deren Eltern haben (Bello, 2022: 50), um so etwaige strukturelle Diskriminierungslinien sichtbar zu machen. Dank den Ergebnissen von PISA, TIMMS und IGLU konnte gezeigt werden, dass das deutsche und österreichische Schulsystem Schüler:innen mit Migrationshintergrund benachteiligt (Mecheril, 2010: 12). Chancenungleichheit konnte somit offengelegt werden (Fend, 2006: 41ff). Über die von PISA vorgelegte Definition der Kategorie Migrationshintergrund besteht allerdings kein Konsens. Auch andere Begrifflichkeiten, wie Menschen mit „Zuwanderungsgeschichte“, mit „Migrationshinweis“ oder mit „Migrationsgeschichte“ finden in der Fachliteratur bereits Erwähnung (Bello, 2022: 50-51). Trotz teils vielversprechender Definitionen wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Geläufigkeit auf den Begriff „mit Migrationshintergrund“ zurückgegriffen.

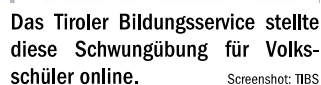
2.3 Rassismus, Linguizismus und Rassismuskritik

Der Journalist Emran Feroz, ein „Afghane aus Tirol, der heute in Deutschland lebt“ (2024: Klappentext), berichtet in seinem aktuellen Werk „Vom Westen nichts Neues: Ein muslimisches Leben zwischen Alpen und Hindukusch“ von den rassistischen Erfahrungen, die er an der Innsbrucker Volksschule Hötting West nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001 durchlebte. Diese Ereignisse markierten einen Wendepunkt in seinem Leben, da sich plötzlich die Haltung seiner Mitschüler:innen gänzlich veränderte. Feroz beschreibt, wie diese, von Kriegsbegeisterung ergriffen, den Tod sowie die Massenvernichtung des afghanischen Volkes herbeiwünschten (Feroz, 2024: 39).

„Hoffentlich trifft euch die Atombombe!“, schrie mir einer entgegen, während der andere meinte, dass *wir* die Strafe, die nun kommen werde, verdient hätten. Andere wiederum machten sich über die Taliban, die nun jeder kannte, lustig. „Die mit ihren alten Waffen haben doch keine Chance gegen die Amerikaner. *Ihr* verliert voll“, sagte mir jemand. (Feroz, 2024: 39)

Der Autor reflektiert diesen alltagsrassistischen Vorfall und betont damit die traumatischen Auswirkungen solcher Erfahrungen auf seinen Selbstwert und den seiner Mitschüler:innen. Dieser Vorfall steht exemplarisch für die Art und Weise, wie sich rassistische Vorurteile und Feindseligkeiten in Bildungseinrichtungen manifestieren können und ruft nach einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Problematiken in der Lehrer:innenausbildung.

über den Tiroler
Bildungsservice (TIBS) ein



überaus rassistisches Übungsmaterial für Schwungübungen heruntergeladen werden. Den Volksschüler:innen sollte das Erlernen der Schreibschrift vereinfacht werden, indem sie eine große Nase, große Ohren und gekräuselteres Haar nachziehen sollten. Die Übung wurde mit dem N-Wort betitelt. Ein pensionierter Volksschuldirektor wäre angeblich für die Erstellung des Materials verantwortlich. Die Bildungsdirektion habe dieses dann auf ihrem Server zur Verfügung gestellt. Die damalige Bildungslandesrätin Beate Palfrader und die Tiroler Bildungsdirektion reagierten schockiert und distanzieren sich von den rassistischen Übungen. Das Material wurde infolgedessen vom Server genommen. ("Rassistisch Zeichnen" für Volksschüler," 2021)

16

angeführten und willkürlich ausgewählten Beispiele aus der *Tiroler Tageszeitung* sowie die Schilderung von Journalist Feroz unterstreichen die Dringlichkeit, angehende Lehramtsstudierende hinsichtlich Rassismus zu sensibilisieren. Im folgenden Kapitel werden zuerst die Begriffe Rassismus und Linguizismus definitorisch geklärt und im Kontext des 21. Jahrhundert eingeordnet. Im Anschluss wird ein theoretisches Plädoyer präsentiert, in dem Rassismuskritik als unverzichtbare Professionalisierungskompetenz für angehende Primarlehrkräfte herausgearbeitet wird.

2.3.1 Rassismus

„Warum spielt Differenz überhaupt eine Rolle und wie können wir die Faszination für >Andersheit< erklären?“ (Hall, 2004: 116). Eine Frage, die der britische Soziologe Stuart Hall in seinem Essay nicht unbeantwortet lässt. Die Faszination für Differenz sei in vielen Disziplinen relevant (Hall, 2004: 122). Hall schreibt, dass Differenz „für die Produktion von Bedeutung, die Formierung von Sprache und Kultur, für soziale Identitäten und ein subjektives Bewusstsein des Selbst als ein sexuelles Subjekt“ (2004: 122) unabdingbar sei. Dies beteuert auch der junge französische Schriftsteller Édouard Louis in einer Vorlesereihe im Jahr 2019 an der Humboldt Universität zu Berlin zum Thema „Sprachen des Politischen in Literatur und Kunst“, in dem er sagt: „in order to build one’s identity [...] in order to become, one has to identify by and against what we are not, what we don’t want to be [...] identity is before all a negative energy, an effort not to be something, not to be a certain kind of person [...]“ (Louis, 2019: 34:58-35:19). Sich zu identifizieren bedeutet demnach immer auch ein Sich-Abgrenzen-Wollen von anderen. Diese „negative Energie“ gekoppelt an Aggression hebt auch Hall als potenzielle Gefahr hervor, wenn der Fokus auf den „Anderen“ gesetzt wird (Hall, 2004: 122). Wenn also von Rassismus, von der Festschreibung der „Differenz zwischen Zugehörigkeit und Anderssein“ (Hall, 1994: 20), von der „Markierung von Unterschieden“ (Hall, 2004, zitiert nach Rommelspacher, 2011: 25), vom „Versuch, das Andere zu fixieren, an seinem Platz festzuhalten“ (Hall, 2000: 18) gesprochen wird, wird deutlich, dass Differenz hier von aggressiven Denkmustern geprägt ist.

Obgleich der Begriff Rassismus in der politischen Polemik fest verankert zu sein scheint (Hund, 2006: 11), ist der Terminus noch keine hundert Jahre alt. Im Oxford English Dictionary von 1910 findet der Begriff beispielsweise noch keinerlei Erwähnung (Miles, 1991: 58). Folgt man dem britischen Soziologen Robert Miles, so war es Magnus Hirschfeld, der 1933/34 ein Buch mit dem Titel „Rassismus“ veröffentlichte und somit den Begriff erstmals prägte (1991: 58). Eine Definition von Rassismus oder eine Abgrenzung zur Xenophobie lieferte er allerdings nicht (ebd.). Auch heute noch gibt es keine allgemein gültige oder wissenschaftliche

Übereinkunft darüber, was genau Rassismus bedeutet und was genau damit gemeint ist. Dies liegt mitunter daran, dass Rassismus niemals losgelöst von seiner historischen Einbettung zu interpretieren ist. Insofern muss ganz grundsätzlich von Rassismen und nicht von Rassismus gesprochen werden (Hall, 2000: 15; Hund, 2006: 18). Dies bekräftigt auch Karin Priester, indem sie schreibt, „[d]en Rassismus zu definieren, heißt also, seine Geschichte zu schreiben“ (2003: 9) oder der Soziologe Wulf D. Hund, wenn er einleitend formuliert „Rassismus läßt sich nicht epochal eingrenzen“ (2006: 9).

Die Anfänge rassistischer Denkweisen lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen, wo Sklaverei die Grundlage für Vorstellungen von Überlegenheit und Minderwertigkeit legte. Aristoteles' ideologisches Verständnis von Sklaven, nach welchem er diesen deren Vernunft absprach, da sie „zivilisatorisch Zurückgebliebene“ (Mecheril & Melter, 2010: 159) waren, interpretiert Hund als Vorläufer für Ideen, die später in der Geschichte in rassistischen Überzeugungen mündeten (2006: 21). Priester verortet die Ursprünge des Rassismus am Ende des 15. Jahrhunderts und führt dabei folgende gesellschaftliche Veränderungen an: „die koloniale Expansion der Europäer nach Übersee, die Herausbildung absolutistischer Nationalstaaten, der Niedergang des alten Schwertadels und nicht zuletzt die Krise des theozentrischen Weltbildes“ (2003: 10). Für den europäischen modernen Rassismus gilt das Zeitalter der Aufklärung, verbunden mit der Verbreitung kolonialer Unterdrückung, als richtungsweisend (Mecheril & Melter, 2010: 159; Rommelspacher, 2011: 29). Diese Epoche war von einer Ambivalenz geprägt: einerseits wurde universelle Gleichheit und Brüderlichkeit proklamiert, andererseits wurde Menschen, zur Aufrechterhaltung von Machthierarchien, eine naturgegebene Bestimmung zugewiesen (Rommelspacher, 2011: 29). In der Podcastfolge „Philosophie – Mit Rassismus in Kants Werk umgehen“ spricht die Philosophin Andrea Esser darüber, dass der universelle Gleichheitsanspruch gewissermaßen durch eine eurozentristische Perspektive konterkariert wurde (2024). In diesem kolonialen Rassismus – dem „Prototyp des Rassismus“ (Rommelspacher, 2011: 26) – wurden soziale Differenzen auf Basis von biologischen Merkmalen, wie der Hautfarbe, naturalisiert (ebd). Dies bedeutet, dass „den jeweils unterdrückten Gruppen Defizite zugeschrieben und diese dann in der Körperlichkeit verankert“ (Rommelspacher, 2011: 27-28) wurden. Dem zugrunde liegt also ein machtvolleres Ordnungsverständnis, welches behauptet, dass es „einen natürlichen und unveränderlichen Nexus zwischen biologischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten menschlicher Gruppen“ (Mecheril & Scherschel, 2011: 42) gebe. Es war in dieser Epoche, in der das anthropologische Konzept der „Rassen“ als diskursive Konstruktionen, nicht als gewissermaßen „natürliche“ Gegebenheiten“ (Mecheril & Melter, 2010: 151) erfunden wurde.

Der einflussreiche Denker der Aufklärung, Immanuel Kant, hat den „Rassebegriff“ maßgeblich geprägt, indem er eine Klassifikation aller Menschen basierend auf ihrer Hautfarbe in vier Gruppen vornahm (Hund, 2006: 25; vgl. Kant, 2012: 320). Während er die europäische Gruppe lobte, vergab er an die drei anderen Gruppen äußerst abwertende und rassistische Attribute (ebd.).

Während die Definition von Rassismus im angelsächsischen Raum breiter gefasst ist und gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektiert, war der Diskurs über Rassismus in Deutschland bis in die 1990er Jahre fast ausschließlich auf den Nationalsozialismus beschränkt (Mecheril & Scherschel, 2011: 39-40). Bis in die 1990er Jahre wurden Phänomene von Gewalt eher als Fremden- oder Ausländerfeindlichkeit bezeichnet (Mecheril & Melter, 2010: 164); der Begriff Rassismus wurde gemieden (Mecheril & Melter, 2010: 168). Die Anwendung des Begriffes „Rassismus“ für aktuelle Verhältnisse wurde in Frage gestellt, da dies die fortwährende Wirkung der nationalsozialistischen Ideologie implizieren würde (ebd.). Bei der Frage, ob beispielsweise Antisemitismus tatsächlich als Subkategorie von Rassismus zu verstehen ist, scheiden sich die Geister. Fakt ist, dass die Darstellung der „Anderen“ hier durch Ambiguität gekennzeichnet ist, da die Zuschreibung mitunter positive Attribute wie Klugheit und Intelligenz umfasst, was wiederum als bedrohlich angesehen wurde (Mecheril & Melter, 2010: 160). Die Trendwende in den 1990ern, zu der unter anderem auch der Kongress „Rassismus und Migration in Europa“ in Hamburg beigetragen hat (Terkessidis, 2004: 78), führte dazu, dass Rassismus heute auch als „Analysekategorie für gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse“ (Rommelspacher, 2011: 41) akzeptiert wird (ebd.). Dennoch, so betonen Mecheril und Melter, stecke die Rassismusforschung im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschuhen (2010: 165).

Rassismus hat also im Laufe der Geschichte unterschiedliche Formen angenommen. Auch in der aktuellen Literatur findet sich eine Fülle an verschiedenen Definitionen, die den Begriff unterschiedlich weit fassen. Eine sehr offene Definition liegt vom französischen Soziologen Albert Memmi vor. Er schreibt: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (1992: 103). Eine deutliche spezifischere Definition schlägt Rommelspacher vor. Sie definiert Rassismus als

[e]in System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale

Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und unvererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). (Rommelspacher, 2011: 29)

Beide Definitionen – sowie noch weitere aktuelle Definitionen – haben gemein, dass es sich bei Rassismus um Praktiken des Unterscheidens und um die Herstellung und Beibehaltung von Hierarchien handelt (z.B. Leiprecht & Lutz, 2009: 180; Mecheril & Melter, 2010: 156). Terkessidis kritisiert gängige Definitionen, wie die von Leiprecht, Rätzl und Miles, da sich diese auf somatische Merkmale beschränken würden (2004: 82). Er schreibt, dass auch „ein sprachlicher Akzent oder das Tragen eines Kopftuchs“ bereits Mechanismen der Unterscheidungspraxis in Gang setzen können (ebd.). In seiner eigenen Konzeption betrachtet Terkessidis Rassismus als einen Apparat, der aus drei Komponenten besteht: Rassifizierung, Ausgrenzungspraxis und differenzierende Macht (Terkessidis, 2004: 98ff). Der Begriff „Rassifizierung“ soll im Gegensatz zur traditionellen „Rassenkonstruktion“ eine breitere Interpretation ermöglichen und nicht auf physiognomische Merkmale beschränkt sein; bei der „Ausgrenzungspraxis“ – ein Begriff von Robert Miles – geht es Terkessidis um die Praktiken der ungerechten Ressourcenverteilung; die Komponente „differenzierende Macht“ soll den Aspekt der Gewalt wieder hervorheben, obgleich dieser im Gegensatz zum kolonialen Rassismus heute oft verschleiert wird (Terkessidis, 2004: 99-100). Dieser Ansatz der Ausgrenzungspraxis findet sich auch in der offenen Definition von Mecheril und Melter. Rassismus wird definiert als

an Rassekonstruktionen anschließende Diskriminierungspraxen wie gegenüber Jüdinnen und Juden (Antisemitismus), gegenüber Roma und Sinti (Antiziganismus), gegenüber Musliminnen und Muslimen (antimuslimischer Rassismus), sowie gegenüber als *Schwarz** und *ausländisch* definierten Personen (Mecheril & Melter, 2011: 16)

Der hier verwendete Begriff „ausländisch definierte Personen“ verweist auf eine gewisse Willkürlichkeit und Subjektivität und verdeutlicht, dass sich der koloniale Rassismus im Kern gewandelt hat. In der gegenwärtigen Zeit manifestiert sich eine Form von Neo- oder Kulturrassismus, der sich von biologischen Merkmalen abwendet und stattdessen vermeintlich kulturelle Unterschiede betont (Fereidooni, 2020a: 134). Als Unterscheidungsmerkmale werden Religion und religiöse Praktiken wie Kleidungs- und Essensgewohnheiten, Sprache und Staatsbürgerschaft herangezogen (ebd.). Das Konzept Kultur wird an Stelle des umstrittenen Begriffs „Rasse“ verwendet, bleibt jedoch lediglich eine oberflächliche Tarnung für den rücksichtslosen Anspruch auf Herrschaft (Adorno, 1955: 276; Mecheril & Melter, 2010: 153).

Der koloniale Rassismus wurde also von einem „Rassismus ohne Rassen“ ersetzt (Balibar, 2017: 28). Dieser Begriff wurde vom französischen Philosophen Étienne Balibar geprägt, um diesen neuen postkolonialen Rassismus zu beschreiben, der rassistische Auswirkungen zeigt, ohne sich allerdings dem Konzept von Rassen zu bedienen (Mecheril & Melter, 2010: 152). Im kolonialen Rassismus wurde das Individuum als Teil eines Kollektivs betrachtet, dem ein natio-ethno-kulturelles „Wesen“ (ebd.: 153) zugeschrieben wurde, das durch die Kolonialherrschaft als minderwertig eingestuft wurde. Im kulturellen Rassismus steht allerdings nicht mehr die universelle Minderwertigkeit einer Gruppe im Vordergrund, sondern es wird behauptet, dass die „kulturelle Identität“ (ebd.) der Anderen an einem bestimmten Ort nicht angemessen sei (Mecheril & Melter, 2010: 153). Diese Ansicht impliziert, dass zwei Lebenswelten nicht miteinander vereinbar seien (Balibar, 2017: 28) und unterstreicht damit die „kulturellen“ Vorurteile und Spannungen, die in der postmigrantischen Gesellschaft existieren können. Der Journalist Emran Feroz veranschaulicht in dem bereits erwähnten Buch genau diese neorassistischen Erfahrungen:

Ich spaziere durch Innsbruck. „Fescher Mann, aber woher das Geld?“, murmelt eine ältere Dame vor sich hin. Ein Mann starrt mich verächtlich an. Ich gehe weiter. Dass ich wegen meines Aussehens Diskriminierung erlebe, ist nichts Neues. Ich bin fast 1,90 Meter groß, schwarzhaarig und vollbärtig. Kein klassischer Österreicher. [...] Ein gutangezogener „orientalischer“ Mann ist für Teile der weißen Mehrheitsgesellschaft ein Affront oder verursacht zumindest eine Irritation. [...] (Feroz, 2024: 195)

In diesem zitierten Abschnitt reflektiert der Autor das Gefühl, dass er aufgrund seines Erscheinungsbildes und seiner Kleidung nicht in die soziale österreichische Norm passt. Egal ob Neorassismus oder nicht, ein auf Differenz fokussiertes Denken ist per definitionem nicht mit den Forderungen einer postmigrantischen Gesellschaft vereinbar. In einer solchen dürfte „Kultur“ nämlich nicht als Diskriminierungsmerkmal definiert und gefestigt werden.

2.3.2 Linguizismus

Das konkrete Sprachenregime in Österreich muss man dann allerdings als Förderung einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ bezeichnen, einer Elitemehrsprachigkeit einerseits und dem, was ich Armutsmehrsprachigkeit nenne, andererseits. (Krumm, 2013: 2)

Was Hans-Jürgen Krumm mit dieser Dichotomie meint, wird in folgenden zwei Beispielen deutlich. Im Frühjahr 2023 berichtete die *Tiroler Tageszeitung* über die im Herbst bevorstehende Eröffnung der Anerkannten Europäischen Schule im Innsbruck (Mair, 2023). In diesem Leuchtturm- und Prestigeprojekt, welches weit über die Grenzen Tirols hinaus Anerkennung fand, soll der Unterricht künftig „[i]nternational, kreativ, fördernd, fordernd und multilingual“ (Mair, 2023) ausgerichtet sein. Es scheint also, dass Mehrsprachigkeit hier als

Ausgangslage, als Norm und als positives Attribut betrachtet wird. Am 29. Jänner 2024 berichtete die *Tiroler Tageszeitung* in einem mit „Ein Drittel der Mittelschüler in Innsbruck sind keine Österreicher“ (Daum, 2024) betitelten Artikel über die aktuelle Situation wie folgt: „56 Prozent der Kinder an Innsbrucks Mittelschulen haben nicht Deutsch als Erstsprache. Der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat oft abschreckende Wirkung“ (ebd.). Mehrsprachige Schüler:innen, die mit dem Attribut „mit Migrationshintergrund“ etikettiert werden, rufen, dieser Stellungnahme zufolge, alarmierende Signale hervor. Dieser Aussage liegt eine normative Annahme über die deutsche Sprache in Bildungseinrichtungen zugrunde und ist bezeichnend für den monolingualen Habitus (Gogolin, 1994). Dieser Habitus, geprägt von Ingrid Gogolin in ihrer Habilitationsschrift, bezieht sich auf Bourdieus Gesellschaftstheorie, nach der Sprachen, soziologisch betrachtet, ein unterschiedliches Kapital und eine unterschiedliche Gewichtung darstellen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 35). Der Terminus „monolingualer Habitus“ reflektiert die gesellschaftliche Erwartungshaltung und Normierung von Sprachen (Dirim, 2010: 96). Es beschreibt die Auffassung, dass „Monolingualismus als Normalfall, Mehrsprachigkeit als Sonderfall zu betrachten sei“ (Busch, 2021: 87). Beide Beispiele in der *Tiroler Tageszeitung* beschreiben das, was Sabine Hornberg in ihrem Artikel „Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule?“ (2010) ausführt. Es wird deutlich, dass sich „Sprachen durch ihr Sprachprestige voneinander unterscheiden“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 12), was dazu führt, dass der Faktor Mehrsprachigkeit unterschiedlich bewertet wird (z.B. in Knappik & Ayten, 2021: 249; Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 12). Dass Sprachen unterschiedliche Wertungen erfahren, weist darauf hin, dass Sprache mächtig ist. Dies wird auch von Butler und Goschler unterstrichen, wenn sie schreiben:

Sprache spielt in [...] Prozessen und Dynamiken der Produktion von Ungleichheit (eben auch im Fachunterricht) eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn sie ermächtigt, weist zu, befugt, positioniert, stellt Grenzen und Zugehörigkeiten her und formt so als machtvolles Instrument das Bildungsgeschehen und dessen Subjekte. (Butler & Goschler, 2019: VI)

Die Tatsache, dass Sprache die Möglichkeit zur Ermächtigung birgt oder sogar, wie Kübra Gümüşay in ihrem Buch schreibt, unser Sein konstituiert (Gümüşay, 2020), ist auch für den Schulkontext von Bedeutung. Sprache dient nicht nur als Mittel zum Lehren und Lernen, sondern wird auch genutzt, um verschiedene Gruppen von Sprecher:innen zu konstruieren, denen unterschiedliche soziale Positionen zugeschrieben werden (Bjegac & Pokitsch, 2019: 224; Dirim & Krehut, 2017: 535; Dirim & Pokitsch, 2018: 13; Dirim & Wegner, 2016: 204).

Infolgedessen erscheint eine kritische Reflexion über diese machkonstituierenden Sprachdynamiken und über linguizistische Praktiken unerlässlich.

Linguizismus ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“ (Dirim, 2010: 91). Diese Vorurteile gegenüber Sprache(n) sind mit einem hierarchischen Machtgefüge verbunden, welches eine spezifische sprachliche Form als Standard etabliert und legitimiert, während andere Sprachen als minderwertig betrachtet werden (Dirim, 2010: 92). Folglich erfahren Sprecher:innen von gewissen Sprachen eine abwertende Haltung, weil „Sprache als Differenzmerkmal konstruiert wird“ (Dirim & Pokitsch, 2018: 19). Dieser Prozess der Normierung und Abwertung trägt zur Bildung und Festigung sozialer Differenzen bei (Dirim, 2010: 92). Ähnlich wie bei der Entwicklung von Rassismus war für den Linguizismus speziell das 18. und 19. Jahrhundert prägend (Knappik & Ayten, 2021: 234). In dieser Zeit wurde in den unterschiedlichsten Disziplinen versucht, die Welt zu hierarchisieren und zu klassifizieren, eben auch die Sprache betreffend (ebd.). Die Sprachtheorien dieser Zeit fußten auf drei Überzeugungen, die auf Étienne Bonnot de Condillac und Friedrich Schlegel zurückzuführen sind:

- a) die Behauptung, dass Sprache Charaktereigenschaften eines „Volkes“ determiniere und abbilde,
- b) die Behauptung eines dichotomen Ursprungs der Menschheit und
- c) die Hierarchisierung von flektierenden und nicht-flektierenden Sprachen und ihrer Sprecher*innen. (Knappik & Ayten, 2021: 236)

Die entwickelten Überzeugungshaltungen spiegeln sich beispielsweise in der folgenden Passage des bekannten deutschen Schriftstellers Johann Gottfried Herder wieder, der Sprachen (ab)wertete.

Dort blüht der Grieche in dem wollüstigsten und mildesten Himmelsstrich auf: [...] seine Sprachwerkzeuge fein: und unter ihnen entstand also jene feine attische Sprache, die Grazie unter ihren Schwestern. Die Römer, die Söhne des Mars, sprachen stärker [...] Noch männlicher redet der kriegerische Deutsche, der tänzerische Gallier erfindet eine hüpfende und nervenlose Sprache: der Spanier gibt seiner ein gravitästisches Ansehen, sollte es auch nur durch bloße Schälle sein: der träge Afrikaner lallet gebrochen und hinsinkend, und der Hottentotte verirrt sich endlich in ein Stammeln kalekutischer Töne. (Herder, 1995, zitiert nach Stukenbrock, 2005: 217-18)

Diese Passage verdeutlicht einerseits, dass das Konzept Sprache in der Zeit der Aufklärung stark an das Konzept der Nation gekoppelt war (Knappik, 2016: 235) und andererseits, dass Sprachen hierarchisch geordnet waren. Eine starke Hierarchisierung und Wertung von Sprachen zeigte sich beispielsweise auch während des Apartheidregimes in Südafrika. Madiba

schreibt darüber wie folgt: “Languages in South Africa were used during the apartheid era to divide the different races and ethnic groups and also to provide an/or prevent access by the general population to the state national resources” (1999: 78). Der klassische Linguizismus war demnach sehr offensiv und zeichnete sich durch die Bevorzugung der Sprache Afrikaans aus. Ein weiteres Beispiel findet sich im Elsass während des Nationalsozialismus, wo der Gebrauch der französischen Sprache untersagt und mit Sanktionen bestraft wurde (Dirim, 2010: 93). Diese Beispiele verdeutlichen, dass Sprachen zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten als Instrumente der Macht missbraucht wurden.

Demgegenüber steht der sogenannte Neo-Linguizismus, eine subtilere Form der sprachlichen Abwertung. In Analogie zum Neo-Rassismus prägt Dirim diesen Begriff und macht darauf aufmerksam, dass sich sprachliche (Ab-)Wertungspraxen ebenso verändert und verkompliziert haben (2010: 96). Neo-Linguizismus, so Dirim, tarne sich, „er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg“ (2010: 96). Ein Beispiel hierfür wäre die Forderung der Freiheitlichen Partei Österreichs nach einer verpflichtenden Pausensprache Deutsch an Schulen. Was seit 2015 an vielen Schulen Oberösterreichs gilt, wurde auch für andere Bundesländer diskutiert. Aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht sei ein derartiges Sprachverbot beziehungsweise Sprachgebot für die Aneignung der deutschen Sprache allerdings hinderlich und führe zu Diskriminierung und Ausgrenzung (Blaschitz, 2023; Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF, 2023). Die Befürworter:innen des Verbots geben an, die Förderung gegenseitigen Verständnisses zu beabsichtigen, jedoch zielt es hauptsächlich auf Migrationssprachen ab und verbirgt damit die darunterliegende neo-linguizistische Absicht. Ein anderes Beispiel, welches im Kontext des Neo-Linguizismus erwähnt werden kann, ist der Diskurs über „native speakerism“ beziehungsweise über die „Muttersprache“. Hinter der Bezeichnung „Muttersprachler:innen“ verbirgt sich die Annahme von vermeintlich perfekten Sprachkenntnissen (Knappik, 2016: 230). Allegorisch interpretiert würde die Mutter/Kind-Metapher suggerieren, dass sich das Kind die Sprache an der Brust der Mutter aneignet (ebd.). Diese Metapher, so Knappik, blende jedoch nicht nur den wichtigen sozialen Kontext für die Sprachaneignung aus, sondern gleichzeitig scheint eine mehrsprachige Sprachaneignung damit auch ausgeschlossen (2016: 231). Das damit verbundene Konzept des „nativespeakerism“, welches 2006 von Adrian Holliday eingeführt wurde, beschreibt die Neigung, die Sprachfähigkeiten von Erstsprachler:innen automatisch höher und besser einzuschätzen als die von Personen, die eine bestimmte Sprache erst später im Leben erlernt haben, sei es als Zweitsprache oder als Fremdsprache (Guldenschuh, 2018: 195). Die Begrifflichkeiten sind fest

verankert und es scheint mittlerweile Gewohnheit zu sein, dass prestigeträchtige Schulen in Österreich bei der alljährlichen Hauptausschreibung im Frühjahr explizit „native speaker“ gewisser Sprachen suchen. Dass dieses Konzept des „nativespeakerism“ allerdings trügerisch ist und Sprache (allein) eben nicht der zentrale Faktor für „gelungene Integration“ ist, wie Esser in seiner Studie „Sprache und Integration“ (Esser, 2006) betont, zeigt sich in folgender Passage des Buches „Generation Haram: Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“ von Melisa Erkurt:

Ich dachte lange, Sprache wäre der Schlüssel zur Integration. Ich spreche Deutsch besser als meine Muttersprache. Ich dachte, Bildung wäre der Schlüssel zur Integration, ich habe einen Uniabschluss. Ich dachte, ein Job wäre der Schlüssel zur Integration, ich war noch nie arbeitslos. Trotzdem bin ich für viele nur die Migrantin und frage mich noch immer, wo eigentlich das Schloss ist. (Erkurt, 2020: 124)

Diese Passage macht deutlich, dass selbst wenn perfekte Deutschkenntnisse vorhanden sind, dies nicht automatisch zu einem Gefühl der Akzeptanz und Wertschätzung führt. Die Autorin scheint in einem Netz von willkürlichen Differenzmerkmalen gefangen zu sein, was darauf hindeutet, dass unabhängig von individuellen Fähigkeiten oder Errungenschaften immer ein Merkmal gefunden wird, um Personen auszugrenzen oder zu stigmatisieren. Die Kritik an vermeintlich mangelnden Deutschkenntnissen wird oft als Vorwand für eine neo-rassistische Haltung verwendet, was das enge Verhältnis zwischen Neo-Rassismus und Neo-Linguizismus deutlich macht. Das Verschwimmen dieser Grenzen wird auch in einer vom Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Jahr 2011 in Auftrag gegebenen Studie deutlich. In dieser Studie wurden 35 Interviews mit Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich zum Thema „Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch“ geführt (Döll & Knappik, 2015). Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass Dozent:innen sprachliche Abweichungen, die auf Dialekte zurückzuführen sind, weniger streng beurteilten als jene sprachliche Abweichungen, die aus der Mehrsprachigkeit infolge von Migration resultieren (Dirim & Pokitsch, 2018: 25-26; Guldenschuh, 2018: 198). Diese Beurteilung wurde damit begründet, dass Lehrpersonen mit einem sogenannten „Migrationsakzent“ eine Zumutung für Eltern wären (Dirim & Pokitsch, 2018: 26).

Auch bei Linguizismus gilt die Devise, dass dies nicht mit den Forderungen einer postmigrantischen Gesellschaft zu vereinbaren ist. Insofern erscheint es notwendig, im Kontext des Postmigrantischen eine Professionalisierungskompetenz zu fordern, nach welcher Lehrpersonen „rassismenkritisch“ agieren sollen.

2.3.3 Rassismuskritik als Kompetenzbegriff im pädagogischen Kontext

„Rassismus ist weltweit verrufen und dauert überall an“ (Hund, 2007: 5). Dieses Zitat verdeutlicht die weit verbreitete Ablehnung von Rassismus weltweit und gleichzeitig seine fortbestehende Präsenz. Es betont die fortlaufende Notwendigkeit anhaltender Anstrengungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene, um Rassismus zu bekämpfen und inklusive Räume zu schaffen, die von Gleichberechtigung und Respekt geprägt sind. In diesem Kontext hebt der Rassismusreport 2023 des österreichischen Vereins ZARA Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit hervor, Lehrpersonen hinsichtlich Rassismus zu sensibilisieren. Der Bericht fordert explizit „die Integration antirassistischer Lehrinhalte, Schulungen für Pädagog*innen sowie eine umfassende Überarbeitung von Lehrplänen, um eine vielfältige und inklusive Perspektive zu gewährleisten“ (2024: 18).

Mecheril und Melter schreiben, „Rassismus betrifft alle, wenn auch in unterschiedlicher Weise“ (2011: 14). Insofern ist Rassismus weder als ein Relikt der Vergangenheit zu begreifen, noch als eine Meinung, die nur von marginalisierten Gruppen vertreten wird; vielmehr ist es als eine grundlegende Struktur zu verstehen, die unsere Gesellschaft durchzieht und formt (Amesberger & Halbmayer, 2008: 3). Ähnlich formulieren Massumi und Fereidooni (2017: 57), die Rassismus als ein grundlegendes gesellschaftsstrukturierendes Merkmal, als „Ideologie der Mitte“ betrachten, welches sich in Form von Alltagsrassismus äußere und in informellen sozialen Interaktionen (re-)konstruiert werde. Demzufolge kann niemand verneinen, vom Thema Rassismus nicht betroffen zu sein. Wenn „Andere“ als Gruppe problematisiert werden, wird die eigene Gruppe unbewusst als Norm betrachtet (Amesberger & Halbmayer, 2008: 1). Dies geschieht nicht offensichtlich, sondern auf unbewusste und selbstverständliche Weise, was dazu führt, dass diese Norm stillschweigend akzeptiert und legitimiert wird (ebd.). Damit verbunden ist das „Privileg der Unsichtbarkeit“, ein zentrales Argument für die Critical-Whiteness-Studies (CWS) (Amesberger & Halbmayer, 2008: 2). Im Bestsellerroman „Why we matter“ schreibt Emilia Roig über diese verschleierte Privilegienverteilung. Sie schreibt:

Nicht-weiße Menschen lernen, sich in weiße Menschen hineinzusetzen, genauso wie Trans-Menschen in Cis-Menschen, queere in heterosexuelle Menschen, und behinderte Menschen in nicht-behinderte Menschen. Das Einfühlungsvermögen von marginalisierten und minorisierten Gruppen wird durch die positive Überrepräsentation der unsichtbaren Norm – weiß, männlich, hetero, cis- und nicht behindert – sehr früh gefördert. Umgekehrt ist es nicht der Fall. Uns fehlt das Einfühlungsvermögen für diejenigen, die als minderwertig konstruiert wurden. (Roig, 2021: 145)

Während also marginalisierte Gruppen dazu neigen, sich aufgrund der Überbetonung der verschleierten Norm in privilegierte Gruppen einzufühlen, ist das umgekehrte Verständnis nur

sehr mangelhaft ausgeprägt. Denn „einer Problematisierung von Wissensbeständen muss eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation vorausgehen“ (Massumi & Fereidooni, 2017: 59). Im Bestseller „Exit Racism“ spricht Tupoka Ogette davon, dass die Mehrheit der Gesellschaft im sogenannten „Happyland“ verharret, das ist der „Zustand, in dem weiße Menschen leben, bevor sie sich aktiv und bewusst mit Rassismus beschäftigen“ (2019: 21). Sie führt fort, dass Menschen in „Happyland“ Rassismus ablehnen und Rassismus ganz eindeutig außerhalb ihrer Bubble verorten. „Rassismus ist NPD, Baseballschläger, Glatzen und inzwischen auch die AfD. Es ist Hoyerswerda, Hitler und der Ku-Klux-Klan“ (ebd.), so beschreibt die Autorin die Auffassung der „Happyländer:innen“. Heutzutage wird oft versucht, durch verschiedene Praktiken des Distanzierens von Rassismus ein makelloses Selbstbild aufrechtzuerhalten. Messerschmidt identifiziert vier solcher Distanzierungspraktiken: 1. Das Anprangern von rassistischen Praktiken wird skandalisiert; 2. Rassismus wird ausschließlich in den Rechtsextremismus verlagert; 3. Rassismus wird durch Betonung kultureller Unterschiede gerechtfertigt; 4. Rassismus wird als etwas Vergangenes abgetan. Viele verorten Rassismus außerhalb ihrer eigenen Blase. Dies bestätigte auch Fereidooni in seiner Dissertation, in der er Rassismuserfahrungen von Referendar:innen und Lehrer:innen analysierte (2016). Die Ergebnisse zeigten, dass unterschiedliche Strategien der Dethematisierung, wie „Blame the victim“, „Verharmlosung“, „Verleugnung“, „Unsicherheit“ und „Eingeständnis“, dazu führen können, dass Rassismuserfahrungen nicht als solche identifiziert wurden. Selbst jene Teilnehmende, die im Fragebogen angaben, keine Erfahrungen gemacht zu haben, berichteten im Interview von rassismusrelevanten Erlebnissen, die durch Dethematisierungsstrategien allerdings verschleiert wurden. (Fereidooni, 2020a)

Während das Konzept des Anti-Rassismus davon ausgeht, dass rassismusfreie Räume durch das Engagement von reflektierten Personen geschaffen werden können, argumentiert Rassismuskritik, dass zwar rassismussensible Räume möglich sind, aber keine rassismusfreien Räume existieren können, zumal menschliche Interaktionen immer von rassismusrelevantem Wissen geprägt sind (Fereidooni, 2020a: 134-35). Somit, so Fereidooni, könne sich niemand „aus der rassismusrelevanten Matrix ausnehmen“ (ebd.). El-Mafalaani definiert Rassismuskritik als „Schlüsselkompetenz für pädagogische Professionen“ (2021: 141) und definiert es „als soziale Positionierung, als Perspektive auf die Welt und als soziale Praxis der Reflexion“ (2021: 142). Diese Praxis der stetigen Selbstreflexion meint „sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Mecheril & Melter, 2011: 14), „sich um diskriminierungsfreie Sprache und Konzepte bemühen, aber immer

im Wissen, dass dies nicht widerspruchsfrei gelingen kann“ (El-Mafaalani, 2021: 150). Die Komponente der Kritik orientiert sich an Michel Foucault, der den Begriff wie folgt definierte

Je ne crois pas que l'on puisse opposer critique et transformation, la critique "idéale" et la transformation "réelle". Une critique ne consiste pas à dire que les choses ne sont pas bien comme elles sont. Elle consiste à voir sur quels types d'évidences, de familiarités, de modes de pensée acquis et non réfléchis reposent les pratiques que l'on accepte. (Foucault, 1994: 180)

Dieses französische Zitat besagt, dass es bei Kritik nicht darum geht, Unzulänglichkeiten gegenwärtig bestehender Zustände anzuprangern, sondern vielmehr darum, die den Zuständen zugrundeliegenden Annahmen stetig zu reflektieren und hinterfragen. Auch Shure betont, dass es nicht darum gehe „jede ‚Sicherheit‘ [...] aufzugeben, sondern um die Bereitschaft diese ‚Sicherheit‘ immer wieder zu hinterfragen, sich wieder aus ihr heraus zu begeben, also um ihre Brüchigkeit und Unvollkommenheit zu wissen“ (2017: 652). Rassismuskritik ist demnach keine Kompetenz, die man irgendwann einmal gänzlich erworben hat, vielmehr bedarf es einer immer wiederkehrenden kritischen Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Inhalten.

2.4 Schlüsselkompetenzen für rassismuskritisches Unterrichten

In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass, im Kontext der postmigrantischen Gesellschaft, professionell pädagogisches Handeln stets von einer rassismuskritischen Dimension begleitet werden muss. Es ist unbestritten, dass dies mit Herausforderungen verbunden ist und Rassismuskritik als eine zentrale Kompetenz neben anderen essentiellen Fähigkeiten betrachtet werden sollte. Shure (2017) betont in diesem Zusammenhang die unvermeidlichen Kompromisse, welche die Schulpädagogik eingehen muss. Sie schreibt:

(Schul-)Pädagogik kann nicht alles leisten und sie bewegt sich unabdingbar in gesellschaftlichen Differenz- und Spannungsverhältnissen, aber im Rahmen (schul-)pädagogischer „Inklusionsperspektiven“ können entscheidende Punkte aufgezeigt und gestärkt werden. (Shure, 2017: 652)

Es lässt sich also festhalten, dass Schulpädagogik zwar an Grenzen stoßen kann, es aber gilt, im Rahmen der Möglichkeiten wichtige inklusive Impulse zu setzen. Inklusion, im (schul-)pädagogischen Kontext betrachtet, bedeutet, Vielfalt als eine Bereicherung zu verstehen und die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, wie beispielsweise Geschlecht, Nationalität, Sprache(n), Religion und sexuelle Orientierung, anzuerkennen (Hinz, 2004: 46). Um eine inklusive und vielfältige Lernumgebung zu schaffen, bedarf es pädagogischer Expertise und Professionalität. Die vorliegende Arbeit definiert kultur- und mehrsprachigkeitsbezogenes Unterrichten als zwei zentrale Schlüsselkompetenzen pädagogischen Handelns. Diese Kompetenzen sollen mit dem Konzept einer umfassenden sprachlichen Bildung umgesetzt werden und das Schaffen einer inklusiven und vielfältigen

Lernumgebung, in der alle Schüler:innen die Möglichkeiten haben, ihr volles Potential auszuschöpfen, ermöglichen. Im Folgenden werden beide Kompetenzen definitorisch umrissen und ihre Wichtigkeit erörtert, bevor ihre Umsetzung in der Primarstufe mit dem Modell der umfassenden sprachlichen Bildung vorgestellt wird.

2.4.1 Kulturbezogen Unterrichten

2.4.1.1 Kultur im pädagogischen Diskurs

Kultur verweist im rassismuskritischen und postmigrantischen Diskurs auf „Sinnsysteme und symbolische Ordnungen, mit denen sich Handelnde ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Zabel, 2021: 342). Dabei orientiert sich der Begriff an den Cultural Studies und stellt „Prozesse der sozial-diskursiven Herstellung und Aushandlung von Sinn einschließlich der damit einhergehenden Zuschreibungen von Identität und Differenzen als kulturelle Praktiken“ (ebd.) in den Vordergrund.

Im schulischen Kontext wird kulturelles Lernen allerdings oftmals durch die Konstruktion von *imagined communities* (Anderson, 2005), durch ein Verständnis von „Kultur als Differenz“ (Assmann, 2019: 111) und durch das bewusste Suchen von Differenzen zum Motor von Rassismus und Diskriminierungspraktiken (Heinemann, 2015: 80) und läuft Gefahr, *Othering* (Said, 2003) zu (re-)produzieren. Kulturelles Lernen ist immer eng mit Sprachenlernen verbunden, dies wurde bereits mehrfach erörtert (Krumm, 1992: 16; Krumm, 1998: 524; Padrós & Biechele, 2003: 117; Rösler, 1994: 64). Eine Übereinkunft darüber, was diese kulturimmanente Komponente allerdings genau meint, gibt es nicht. Rösch versteht landeskundliches Lernen beispielsweise als „Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land beziehungsweise die Region, deren Sprache erlernt wird“ (Rösch, 2011: 131), Groenewold hingegen argumentiert, dass es „[...] in erster Linie nicht um das andere Land, sondern um die Lernenden in ihrer Begegnung mit der anderen Lebenswelt“ (Groenewold, 2005: 515) gehe. Diese exemplarisch ausgewählten und divergierenden Aussagen untermauern die Auffassung von Picht, welcher schon 1980 feststellte, dass es keine allgemeingültige Definition von Landeskunde gibt. Dass es über den Begriff Landeskunde Unstimmigkeiten gibt, zeigt sich ebenso, wenn man seine existierenden Paraphrasierungen in der Wissenschaft in Betracht zieht. Pauldrach betitelte 1992 seinen Kommentar zu unterschiedlichen Ansätzen in der Landeskunde mit „Landeskunde – eine unendliche Geschichte“ (1992: 4); Picht bezeichnet Landeskunde als „Monster von Loch Ness“ (1995: 67); Schmidt versteht die Landeskunde als „Unfach“ (1977: 25). Der Begriff der

Landeskunde im Fremdsprachenkontext bleibt folglich ein kontrovers diskutierter Begriff, der nach wie vor für Unsicherheiten und Diskussionsstoff sorgt (Altmayer, 2017: 4).

Seit Beginn der landeskundlichen Debatte, haben sich verschiedene Ansätze historisch entwickelt, die sich an unterschiedlichen Kulturbegriffen orientieren und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Vermittlungsziele vorgenommen haben. Pauldrach führte drei klassische Ansätze der Landeskunde ein: den kognitiv-faktischen, den kommunikativen und den interkulturellen (1992: 6ff), welche allerdings vermehrt im Kontext der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen und behandelt wurden und werden. Die drei Ansätze wurden von Altmayer durch den kulturwissenschaftlichen Ansatz ergänzt, welcher die Basis der vorliegenden Arbeit bildet. Dennoch, der Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit halber, werden die drei anderen Ansätze nun vorgestellt und erläutert. Diese Arbeit sieht kulturbezogenes Lernen als Schlüsselkompetenz für angehende Primarlehrkräfte. Um das Konzept besser verstehen zu können, soll im Folgenden ein kurzer Überblick über historisch gewachsene und heute teils noch konkurrierende Ansätze Abhilfe schaffen.

2.4.1.2 Kulturelles Lernen im Wandel der Zeit

Der faktische Ansatz ist der älteste Ansatz, der den landeskundlichen Unterricht vom Sprachunterricht entkoppelt und diesen meist mit einem höheren Sprachniveau in Verbindung setzt (Rösch, 2011: 131). In der Nachkriegszeit war das übergeordnete Ziel von fremdsprachlichem Unterricht, „zur Verständigung zwischen den Völkern durch das Vermitteln der Sprache beizutragen“ (Padrós & Biechele, 2003: 26). Landeskundliches Lernen sollte hier auch einen wesentlichen Beitrag leisten, indem es faktisches Wissen über Deutschland vermittelt (Rösch, 2011: 131). Dem traditionellen Kulturbegriff folgend wird Kultur hier verstanden als „[...] die deutsche Literatur, die deutsche Kunst, die deutsche Musik, die deutsche Wissenschaft“ (Kessler, 1975: 5, zit. in Padrós & Biechele 2003: 21). Dies verdeutlicht, dass es sich um einen kognitiven Ansatz handelt, der auf die Vermittlung von hoher Kultur (Padrós & Biechele, 2003: 26), also von „Realien, Institutionenkunde, Geschichte und Kultur“ (Pauldrach, 1992: 6), fokussiert ist. Reinbothe schreibt ähnlich, dass es um das Thematisieren von „geographischen, ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnissen in Deutschland, deren Geschichte und Begriffe“ (Reinbothe, 1997: 505) gehe. Der kognitiv-faktische Ansatz versteht Landeskunde folglich als eine Form von Wissensakkumulation, welche sich an anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie „Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literaturwissenschaft“ (Pauldrach, 1992: 6)

orientiert. Die Lehrperson hat infolgedessen die Aufgabe durch ausgewählte Bereiche ein möglichst umfassendes Landesbild zu vermitteln (Pauldrach, 1992: 6).

Eine Herausforderung dieses Ansatzes ergibt sich durch die Auswahl des Materials, da es sich bei den zu vermittelnden Fakten um Wissensinhalte handelt, welche ideologisch besetzt und nicht allgemein gültig sind (Pauldrach, 1992: 9). Pauldrach betont folglich die Notwendigkeit, mehrere Quellen zur Hand zu nehmen, wenn ein landeskundlicher Gegenstand eingeführt werden soll, um so die Beleuchtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu ermöglichen. Ebenso verweist er darauf, dass von Institutionen publizierte Informationen immer „im Konfliktfall Partei“ (Pauldrach, 1992: 6) sind und ideologisch gefärbt sind.

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte Deutschland eine Bildungsreform, im Zuge derer mehr Menschen Zugang zu Fremdsprachenunterricht erhielten (Padrós & Biechele, 2003: 28). Sprache wurde nicht mehr auf ein linguistisches System reduziert, sondern als Mittel zur Kommunikation verstanden (Padrós & Biechele, 2003: 28). Inspiriert wurde der Ansatz von der Sprechakttheorie von Austin und Searle, welche Sprechen an pragmatische und mitteilungsbezogene Inhalte koppelten (Padrós & Biechele, 2003: 33). Bereits der Titel des von Austin publizierten Werks, „How to Do Things with Words“ (1986), macht deutlich, dass Sprachhandlungen in den Mittelpunkt gerückt wurden. Folglich wird reines Faktenwissen bedeutungslos, da direkt an den alltäglichen Bedürfnissen der Lernenden angeknüpft werden soll (Padrós & Biechele, 2003: 33). Dadurch, dass „die Alltagskultur mit entsprechenden Themen ins Zentrum des Unterrichts“ (Schweiger et al., 2015: 3) gerückt wird, soll das Ziel, „das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene“ (Pauldrach, 1992: 7), gewährleistet werden, was im Vergleich zum faktischen Ansatz gänzlich neu war. Dabei orientiert sich der kommunikative Ansatz bei der Auswahl der Inhalte direkt an den Interessen der Lernenden (Pauldrach, 1992: 7).

In den 1980er Jahren wurde der interkulturelle Ansatz populär, welcher erstmals die Lernenden in den Mittelpunkt rückte und eine Brücke zwischen fremder und eigener Lebenswelt schlagen sollte (Pauldrach, 1992: 7-8). Landeskundlicher Unterricht sollte eine „Entdeckungsreise in die andere Kultur“ (Padrós & Biechele, 2003: 91) ermöglichen. Hier ist insbesondere die Publikation der ABCD-Thesen als „Meilenstein“ (Fornoff & Koreik, 2020: 37) zu nennen, welche landeskundliche Elemente aus Österreich, der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und der DDR fokussierte (Fornoff & Koreik, 2020: 37-38). Die Thesen entstanden bei einem Treffen von Vertreter:innen aller deutschsprachiger Länder im Jahr 1990 und lesen sich als eine Art „Kompromisspapier, das bestehende Meinungsverschiedenheiten [...] umschiff“ (Altmayer, 2013: 23). Die vierte These des Programms beschreibt das Kernziel der

Landeskunde, welches plakativ auch so für die interkulturelle Landeskunde gilt. Bei Landeskunde gehe es um die „Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“ ("ABCD-Thesen," 1990: 16). Infolgedessen sollen „fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden“ (ebd.). Im Vergleich zum kognitiv-faktischen Ansatz wird also deutlich, dass Landeskunde nicht mehr als reines Wissensfach zu verstehen ist, sondern zu einem „Anwendungsfach“ (Fornoff & Koreik, 2020: 38) umfunktioniert wird. Die ABCD-Thesen wurden alsbald begrifflich zum ebenso „politisch motivierten“ (Altmayer, 2013: 22) DACHL-Konzept umformuliert, welches den gesamten deutschsprachigen Raum inklusive Fürstentum Liechtenstein berücksichtigt.

Wie die vierte der ABCD-Thesen bereits deutlich gemacht hat, geht es bei der interkulturellen Landeskunde „um die vergleichende Gegenüberstellung der ‚eigenen Kultur‘ der Lernenden mit der ihnen in der fremden Sprachen begegnenden ‚Fremdkultur‘“ (Altmayer, 2013: 15). Fremdkulturelle Erscheinungen entstehen, weil unsere eigenen „Bilder im Kopf“ (Krumm, 1992: 16) unsere Wahrnehmung so steuern, dass alles als fremdartig abgetan wird, was nicht mit unseren vertrauten Vorstellungen zu vereinbaren ist (ebd. : 17). Interkulturelle Landeskunde setzt hier einerseits an, um die existente Vielfalt wahrzunehmen und andererseits, um etwaigen Sprachmissverständnissen präventiv entgegenzuwirken. Krumm argumentiert, dass das Konfliktpotential von Vielfalt, welches bereits in der biblischen Erzählung über den Turmbau zu Babel Eingang gefunden hat, auch heute einen Wahrheitsanspruch in sich hegt (Krumm, 1998: 524-25). Denn obwohl wir uns heute in einer globalisierten Welt bewegen, würden wir trotzdem oft Fremdheitserfahrungen machen, welche uns unsere kulturellen Unterschiede bewusst werden lassen (Krumm, 1998: 525). Infolgedessen erachtet er es als unerlässlich, dass im landeskundlichen Unterricht Verschiedenheit thematisiert wird (Krumm, 1998: 524-26). Wenn im landeskundlichen Unterricht demnach eine Aufgabe vorgelegt wird, die lautet „Erfinde einen Deutschen“, dann soll hier das Eigen- und Fremdbild durch eine kontinuierliche Reflexion der Teilnehmer:innen bewusst gemacht werden (Groenewold, 2005: 521). Dieses Beispiel verdeutlicht allerdings auch, dass klare Differenzlinien gezogen werden. Kultur wird im interkulturellen Ansatz verstanden als ein „universelles, für die Gesellschaft, Organisation und Gruppe [...] sehr typisches Orientierungssystem“ (Thomas & Eckensberger, 1993: 308). Die interkulturelle Perspektive steht stark unter Kritik. Lernenden wird die sprachliche Handlungsfähigkeit erst nach intensiver Auseinandersetzung zugesprochen, was bedeutet, dass klare Differenzlinien zwischen Kulturen gezogen werden und dabei eine Andersartigkeit betont wird (Schweiger et al., 2015: 4). Das dieser Praxis zugrundeliegende Kulturverständnis läuft

Gefahr, Kulturalisierung zu erzeugen, was bedeutet, dass „Menschen, Kulturen und Mentalitäten [...] in eins gesetzt [werden], wodurch undifferenzierte Zerrbilder von Gruppen entstehen“ (Heinemann, 2015: 78). Kulturen werden in diesem Sinne als Konstrukte kontrastiv gegenübergestellt, was unser Zeitalter weiterhin als „Zeitalter des Diskurses über Fremdheit“ bezeichnen lässt (Castro Varela & Mecheril, 2005: 407). Für die Lehrperson bedeutet das, eine Mammutaufgabe übernehmen zu müssen, da sie sich „[...] Kenntnisse über die Verhältnisse des Landes, in dem er [sic!] unterrichtet oder aus dem seine Schüler und Studenten kommen, verschaffen und aneignen“ (Reinbothe, 1997: 507) muss. Somit muss eine Positionierung im doppelten Sinne, nämlich der Zielkultur und der Kultur der Lernenden, durchgeführt werden (Reinbothe, 1997: 508). Diese Praxen führen einerseits zu „imagined communities“ (Anderson, 2005) und andererseits erzeugen sie Othering (Schweiger et al., 2015: 5). Othering (Said, 2003: 411), oder „VerAnderung“ (Herv. im Original, El-Mafaalani, 2021: 43) meint das Abgrenzen zwischen Wir und Nicht-Wir und das Allokieren von sozialen Positionierungen (Castro Varela & Mecheril, 2005: 411-12). Dieser Kritik kann allerdings entgegengetreten werden, wenn anerkannt wird, dass interkulturelle Landeskunde nicht nur auf Kontrastierung fokussiert ist und Materialien und Lehrwerke, wie beispielsweise Sichtweise, sehr wohl darauf bedacht sind, reflektierende Prozesse anzustoßen (Tonsern, 2016-75). Interkulturelles Lernen scheint sich demnach an manchen typischen kulturreflexiven Praxen zu bedienen und dies noch bevor der kulturreflexive Ansatz überhaupt erst entwickelt wurde (Tonsern, 2016). Ein weiterer Kritikpunkt knüpft an der DACH-Perspektive an, da diese einem erwünschten plurizentrischen Blick nicht gerecht zu werden scheint, da deutsche Landeskunde zwar an die schweizerische und österreichische Landeskunde gekoppelt wird, diese aber in einem nationalstaatlichen Denken verharret (Altmayer, 2017: 9). Es wird argumentiert, dass der Fokus des Ansatzes auf Differenzen territorialer und somit nationaler Natur beschränkt und folglich für intra-kulturelle Unterschiede blind ist (Fornoff & Koreik, 2020: 39). Eine Publikation zu den DACH-Thesen aus dem Jahr 2017, scheint allerdings auf die Kritik zu reagieren, da betont wird, dass „nicht Nationen oder Regionen der Bezugsrahmen sind, sondern deutschsprachige Diskurse“ ("Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik," 2017: 39). Insofern scheinen die DACH-Thesen je nach Auslegung zwischen dem interkulturellen und kulturwissenschaftlichen Ansatz angesiedelt zu sein. Inwiefern allerdings der auf nationale Einheiten verweisende Begriff DACH eine Überwindung des nationalen Methodologismus bewirken kann, soll nicht Thema der vorliegenden Arbeit sein und bleibt somit offen für Debatten.

Viele Vertreter:innen argumentieren gegen eine Reinform der Ansätze und für die Notwendigkeit einer Verschränkung. Reinbothe argumentiert beispielsweise, dass „[d]ie

inhaltliche Auseinandersetzung mit den tatsächlichen kulturellen Unterschieden und Konflikten und die damit verbundenen Probleme und Möglichkeiten der Verständigung und des Verstehens“ (Reinbothe, 1997: 504) unabdingbar seien, führt aber auch aus, dass die Kulturen der Lernenden als Ausgangspunkte dienen müssen, um dem interkulturellen Ansatz gerecht zu werden (ebd.: 507). Die Autorin steht dem interkulturellen Ansatz und einigen Vertreter:innen kritisch gegenüber, da diese durch das Vernachlässigen der faktischen Komponente das eigentliche Potential interkulturellen Unterrichts verkennen (1997: 504). Krumm betont ebenso, dass sich interkulturelle Landeskunde eben dadurch auszeichnet, dass sie zwar an faktischem Wissen andockt, dieses aber an die Lernendenperspektive bindet und so eine Sensibilisierung von etwaigen Unterschieden ermöglicht (Krumm, 1998: 527).

2.4.1.3 Kulturbezogenes Lernen

Kulturbezogenes Lernen hebt sich sowohl begrifflich als auch konzeptionell von den drei landeskundlichen Ansätzen ab. Den Wandel von der Landeskunde zu kulturwissenschaftlichem Lernen erachtet Altmayer insofern als notwendig, als dass ersterem Begriff die Wissenschaftlichkeit fehle (Altmayer, 2005: 193). Landeskunde war immer ein „Anwendungsfach“ (Altmayer, 2017: 10) und wurde immer in Abhängigkeit zu anderen Wissenschaftsdisziplinen gesetzt, welche ihre Erkenntnisse allerdings immer auf Basis ihrer eigenen Disziplinen formuliert haben und infolgedessen für den landeskundlichen Unterricht nur von mäßiger Bedeutung sein können (Altmayer, 2005: 195). Folglich würde Landeskunde, so Altmayer, immer ein von Dilettanten unterrichtetes Fach bleiben, da Lehrpersonen über keine wissenschaftliche Expertise verfügen (2005: 193). Deshalb plädiert er für einen „kulturwissenschaftlichen Forschungsbereich innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache“ (Altmayer, 2005: 202). Der Ansatz findet in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen, zum Beispiel bezeichnet ihn Schweiger als „kulturreflexive Landeskunde“ (2015). Diese begriffliche Vielfalt macht deutlich, dass es sich um einen im Wandel befindenden Ansatz handelt. Neben dieser Änderung will der Ansatz auf migrationsgesellschaftliche Veränderungen reagieren und diesen gerecht werden, indem er die Welt nicht mehr auf nationalstaatliche homogene Kultureinheiten reduziert, sondern den Aspekt der Globalisierung und die damit verbundenen Mehrfachzugehörigkeiten mitberücksichtigt (Altmayer, 2017: 8). Dabei sei unter anderem auf den Soziologen Beck verwiesen, der die Konsequenzen der Globalisierung auf nationale Strukturen untersuchte (Fornoff & Koreik, 2020: 39). Er geht davon aus, dass Nationalstaaten durch Globalisierung querverbunden werden (Beck, 1998: 28), was vom kulturwissenschaftlichem Ansatz geteilt und aufgegriffen wird. Während die drei

bereits beschriebenen Ansätze Aspekte der Globalisierung ignorieren (Altmayer, 2017: 5ff) und in einem Nationalismus geprägten Denken verharren (ebd. : 10), versucht der kulturwissenschaftliche Ansatz die Welt, in der wir leben, eben nicht mehr auf nationalstaatlich homogene Kultureinheiten zu reduzieren, sondern „völlig neuartige transnationale soziale Vernetzungen und hybride, unsichere und instabile kulturelle Identitäten“ (Altmayer, 2017: 8) zu berücksichtigen. Unsere heutige Welt ist eine „zugewiesene[n] Nachbarschaft aller mit allen“ (Beck, 2007: 8), welche einstige starre Grenzen verschwimmen lässt. Diese Tatsache hat zur Folge, dass Kulturen nicht mehr „an klar definierbare geographische Räume gebunden“ (Fornoff & Koreik, 2020: 39) sind. Auch die bereits diskutierte Migrationspädagogik vertritt diese Meinung und erteilt somit der interkulturellen und kontrastierenden Perspektive eine klare Absage (Tonsern, 2016: 73). Migrationspädagogik und kultureflexive Landeskunde haben gemein, dass sie den methodologischen Nationalismus überwinden wollen, welcher Kategorisierungen nach nationalstaatlichen Aspekten vornimmt (Altmayer, 2017: 9; Hormel & Jording, 2016) und es infolgedessen verfehlt, durch Globalisierung sich verändernde Praxen differenziert zu betrachten. Es braucht also eine kosmopolitische Perspektive, eine „Modernisierung und Transformation durch einen grundlegenden Paradigmenwechsel“ (Altmayer, 2017: 10). Diese Modernisierung geht von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff aus, welcher Kultur nicht mehr als Hochkultur definiert, sondern annimmt, dass sich jedes Individuum seine Wirklichkeit selbst erschließt und sich damit ein „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung“ (Altmayer, 2013: 19) entwickelt. Kultur ist demnach „veränderlich und inhomogen“ (Schiedermaier, 2017: 181), „Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (ebd.) und nicht in „räumlich-territorialen“ (Altmayer, 2013: 25) Kategorien zu verstehen. Folglich kann kulturwissenschaftliches Lernen nicht mehr als bloßes Auswendiglernen von historischen, geographischen oder politischen Fakten verstanden werden, wie es einst im kognitiv-faktischen Ansatz plakatiert wurde. Es geht also nicht mehr darum, sich lediglich von anderen Wissenschaftsdisziplinen jene Informationen herauszufiltern, welche gerade relevant scheinen. Vielmehr soll das Ziel verfolgt werden, „kulturspezifisches Wissen“ (Altmayer, 2005: 195) individuell erfahrbar zu machen. Darunter versteht Altmayer das, was

[...] wir, die Deutschsprachigen, in unseren Alltagsdiskursen in der Regel als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, über das Angehörige anderer Sprachgemeinschaften, also unsere Lerner, aber nicht unbedingt verfügen, um jenes implizite Wissen, über das die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen häufig überhaupt erst definiert wird, um das in kanonisierten Texten, in Mythen, Geschichten, Traditionen, Symbolen usw. vermittelte und

tradierte Wissen, das wir – in einer vergleichsweise präzisen Fassung dieses Begriffs – auch „Kultur“ nennen können. (2005: 196)

Es geht hier also um ein Wissen, welches es den Lernenden ermöglicht, Diskurse zu verstehen, zu hinterfragen sowie deuten zu können. Das Ziel ist demnach die Entwicklung der „Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache“ (Altmayer, 2017: 12). Diese Fähigkeit lässt sich allerdings nicht starr im Sinne des Nürnberger Trichters indoktrinieren, sondern vielmehr soll der Fokus zu den individuellen Deutungsmechanismen und Wertungen von Gegenständen gelenkt werden (Altmayer, 2017: 11). Die einstige Außenperspektive auf landeskundliche Tatsachen wird also durch eine individuelle Innenperspektive ersetzt, welche

[...] versucht, die Bedeutungen zu verstehen, die Menschen sich selbst, ihren Mitmenschen, der sie umgebenden Wirklichkeit und ihrem Handeln in dieser Wirklichkeit zuschreiben, wie diese Bedeutungen entstehen und wie sie in der Interaktion mit anderen Menschen ausgehandelt und vermittelt werden. (Altmayer, 2017: 11).

Hier wird deutlich, dass kulturbezogene Landeskunde sich am Konstruktivismus orientiert (Fornoff & Koreik, 2020: 42), da hermeneutisch die individuellen Deutungsmuster offengelegt werden sollen. Dieser Paradigmenwechsel, bekannt als „cultural turn“ (Altmayer, 2017: 11), versteht kulturelles Lernen folglich als einen konstruktivistischen Prozess, da er die individuelle Deutung der Wirklichkeit berücksichtigt (Altmayer, 2017: 11). Die Deutungen werden somit nicht mehr vom Material oder der Lehrperson geliefert, sondern sollen von den Lernenden selbst abgeleitet und gebildet werden.

Fornoff und Koreik verweisen auf die Problematik, dass Altmayer durch die „dogmatisch anmutenden Engführung“ (Fornoff & Koreik, 2020: 45) seines Ansatzes und durch seinen Versuch, dem Essentialismus der Kultur eine Absage zu erteilen, selbst eine Form von Essentialismus betreibt (ebd.). Die beiden Autoren betonen, dass es neben Altmayers Ansatz des Deutungslernens noch anderen Konzepten gelingen kann, hier konsequent eine Gegenposition zu einem essentialisierenden Kulturbegriff zu präsentieren (Fornoff & Koreik, 2020: 45). Ebenso suggerieren die Autoren, dass der Verwendung nationaler Kategorien in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde aus vier Gründen eine Legitimität zugesprochen werden könne (ebd.). Erstens verweisen sie darauf, dass erst die nationale Kategorisierung es erlaube, Differenzen von Deutungsmustern zu erkennen, welche national geprägt sein können (ebd.: 46). Zweitens könne das Konzept der Globalisierung nicht jenes der Nation ersetzen, da es sich bei beiden um Konzepte handelt, die nicht eindeutig identifizierbar sind (ebd.: 48). Ohne exakten *signifié* könne so weder Globalisierung noch Nation als essentialistisch bezeichnet

werden (ebd.: 47-48). Drittens verweisen sie darauf, dass eine Aussparung der Kategorie Nation eine deutsche Kultur gänzlich unbrauchbar mache (ebd.: 48). Die Autoren fragen sich in diesem Sinn, ob es nicht doch eine „eminente soziale und kulturelle Kohäsionskraft“ (Fornoff & Koreik, 2020: 48), quasi eine durch staatliche Institutionen intendierte Homogenisierung, gebe (ebd.). Viertens verweisen die Autoren auf die soziologischen und politischen Wissenschaften, in denen das Konzept der Denationalisierung äußerst umstritten ist (ebd.). Historisch betrachtet sei das Konzept der Nationalbildung als Exportprodukt zu verstehen, welches von der westlichen Welt auf andere Länder übertragen wurde (ebd. 50). Infolgedessen sei es auch trügerisch, den aktuellen kosmopolitischen Gegentrend als demokratisches Prinzip aufzufassen, denn vielmehr gehe es bei Globalisierung darum, die westliche Dominanz weiter auszubauen und zu sichern (ebd.: 50-52). Diese vier Aspekte lassen Altmayers Postulieren, gänzlich auf nationale Kategorien zu verzichten, unglaublich wirken.

Trotz dieser Kritik scheint der Ansatz des kultureflexiven Unterrichtens für Primarlehrpersonen zentral, zumal sie dazu angeregt werden, ihre individuellen Deutungsmuster zu reflektieren. Die Heterogenität an Tirols Volksschulen nimmt stetig zu. Für den Fachbereich DaF/DaZ ist das insbesondere relevant, weil auch die Zahl von Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache ansteigt. Im Schuljahr 2022/23 lag der Prozentsatz im Bezirk Innsbruck (Stadt) von Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache bei 45,6 Prozent (Statistik Austria, 2024). Wie bereits ausführlich beschrieben, ist der Neo-Rassismus oft sehr subtil und Differenzmerkmale werden häufig willkürlich ausgewählt. Folglich braucht es Pädagog:innen, die Schüler:innen nicht in „kulturelle“ Schubladen stecken und/oder für interkulturelle Veranstaltungen (z.B. interkulturelles Frühstück) oder länder-spezifische Referate stereotypisieren. Wie genau diese Komponente in der Primarstufe verwirklicht werden kann und in welchem Zusammenhang kulturbezogenes und mehrsprachigkeitsorientiertes Lernen stehen, soll im Kapitel „Umfassende sprachliche Bildung in der Volksschule“ herausgearbeitet werden.

2.4.2 Sprach(en)bezogen Unterrichten

„Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial. Damit es sich nicht nur lebensweltlich, sondern auch in den Bildungsinstitutionen entfalten kann, bedarf es einer entsprechenden sprachlichen Bildung“ (Fürstenau, 2011: 34). Das vorangestellte Zitat von Sara Fürstenau unterstreicht die bedeutende Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Schüler:innen. Trotz der günstigen Voraussetzungen, die individuelle Mehrsprachigkeit aus spracherwerbstheoretischer Perspektive für die sprachliche und kognitive Entwicklung darstellt, bleibt sie für Kinder aus sprachlichen Minderheiten oft

ein Risikofaktor (Fürstenau, 2011: 45-46). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit für Bildungsinstitutionen, nicht nur die individuelle Mehrsprachigkeit anzuerkennen, sondern auch gezielt zu fördern und Hindernisse abzubauen, die der Entfaltung dieses Potenzials entgegenstehen. „Jede Lehrkraft ist auch eine Sprachlehrkraft“ (Dirim, 2015) bekräftigte İnci Dirim 2015 in einem Beitrag des *Ö1 Mittagsjournal*. Damit betont auch sie, dass alle Lehrpersonen, unabhängig von ihrem Fachgebiet, in der Verantwortung stehen, sich mit mehrsprachiger Bildung auseinanderzusetzen. Dieser Leitsatz unterstreicht die Notwendigkeit einer ganzheitlichen und durchgängigen sprachlichen Bildung (Topalović & Settinieri, 2023: 59).

2.4.2.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Ein multidimensionaler Blick

Mehrsprachigkeit ist ein komplexes Phänomen, welches aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann. In der Linguistik werden grundlegend drei Arten von Mehrsprachigkeit unterschieden: individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Montanari & Panagiotopoulou, 2019: 14; Wulff, 2021: 180). Diskursive Mehrsprachigkeit wird als vierte Art diskutiert, insbesondere in Bezug auf gesellschaftlich mehrsprachige Sprachsysteme wie etwa Luxemburg (Topalović & Settinieri, 2023: 37). Die individuelle Mehrsprachigkeit betrachtet die mehrsprachigen Fähigkeiten einzelner Personen, während sich die institutionelle Mehrsprachigkeit auf Einrichtungen wie mehrsprachige Bildungseinrichtungen bezieht, in denen Aktivitäten in verschiedenen Sprachen durchgeführt werden. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht sich hingegen auf ein bestimmtes Territorium. (Montanari & Panagiotopoulou, 2019: 14-15) Im deutschdidaktischen Diskurs wird oft zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit unterschieden (Topalović & Settinieri, 2023: 38). Die innere Mehrsprachigkeit bezieht auch Dialekte, Umgangssprache, Regiolekte und nationale Standardvarietäten mit ein. Wenn diese innere Mehrsprachigkeit mitberücksichtigt wird, kann jeder Mensch als mehrsprachig gelten. (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 12-13) Die äußere Mehrsprachigkeit hingegen bezieht sich auf verschiedenen Sprachsysteme wie Migrationssprachen, (schulische) Fremdsprachen oder Gebärdensprachen, die jeweils ihre eigene innere Mehrsprachigkeit aufweisen (Topalović & Settinieri, 2023: 39).

Pokitsch macht auf die Diskrepanz zwischen dem medial vermittelten deutschsprachigen Bild von Österreich und der tatsächlichen, mehrsprachigen Realität aufmerksam (Pokitsch, 2022: 108). Wie Cenoz und Genesee betonen, sind viele Menschen mehrsprachig und nutzen im Alltag mehr als zwei Sprachen (1998: vii). „Sprachliche Vielfalt gehört seit Anbeginn seiner Geschichte zu Österreich“ (2017: 2) schreibt Herzog-Punzenberger im Policy Brief #02 und

meint damit, dass Mehrsprachigkeit nicht die Ausnahme, sondern durch die voranschreitenden Globalisierungsprozesse zur Norm geworden ist (Busch, 2017: 8). Je nach Definition spricht man heute zwischen 5.000 und 6.800 Sprachen weltweit (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 33). Garcia et al. verweisen auch darauf, dass die Forschung nicht in der Lage sei, die genaue Anzahl an Sprachen weltweit festzustellen, da die Unterscheidung zwischen Sprachvarietäten und tatsächlich als eigen geltenden Sprachen oftmals nicht klar abgrenzbar sei (Garcia et al., 2021: 5-6). Es erscheine demnach logisch, dass Mehrsprachigkeit weit mehr als das bloße Aneinanderreihen von Einzelsprachen meint; vielmehr beschreibt es ein heteroglossisches Geflecht, was auf die komplexe und vielschichtige Dynamik sprachlicher Vielfalt verweist (Busch, 2017: 11). Sprachen können in diesem Sinne nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr geht es um die Konzeption einer „Sprachigkeit“ und um den wechselseitigen Einfluss der Sprachen untereinander (Dirim & Krehut, 2017: 535). Der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wurde erstmals in der Dissertation von Ingrid Gogolin als Gegenentwurf zur „doppelten Halbsprachigkeit“ vorgeschlagen (Gogolin, 1988). „Doppelte Halbsprachigkeit“ oder „Semilingualismus“ sind zwei defizitär-orientierte Begriffe, auf die gelegentlich noch verwiesen wird, die allerdings wissenschaftlich widerlegt wurden (Topalović & Settinieri, 2023: 19-20). Im Gegensatz dazu betont der Begriff „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ die spezifischen Merkmale des Spracherwerbs in der postmigrantischen Gesellschaft, darunter die soziale Dynamik zwischen Mehrheits- und Minderheitensprachen, die Allgegenwärtigkeit von Sprachmischungen in unterschiedlichen Alltagssituationen sowie die situationsbedingte Wahl der Sprache (Fürstenau, 2011: 30). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist kein wertender, sondern ein deskriptiver Begriff, der Mehrsprachigkeit als Alltagsrealität versteht und diese als Normalfall hervorhebt (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 12). Sie steht somit im Kontrast zur Elitemehrsprachigkeit, wie sie beispielsweise von der EU-Politik befürwortet wird. Die Europäische Union fördert die Idee, dass alle EU-Bürger:innen „mindestens drei Sprachen sprechen, denn Sprachkenntnisse, so wird angenommen, verschaffen ihnen u.a. einen Wettbewerbsvorteil und tragen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei“ (Wulff, 2021: 189).

2.4.2.2 Sprache(n) zwischen Alltag und Bildung

Die Begriffe Bildungssprache, Alltagssprache, Schulsprache und Fachsprache basieren auf unterschiedlichen Konzepten, so Gogolin und Lange (2011: 112). Alltagssprache sei gekennzeichnet durch deiktische Mittel und weise, rein grammatikalisch betrachtet, eine gewisse Unvollständigkeit auf. Da sich der Austausch allerdings auf einen gemeinsamen

Rahmen beziehe, sei das kein Problem. (ebd.) (Gogolin & Lange, 2011: 112) Im Gegensatz dazu definieren Lange und Gogolin das Konzept der Bildungssprache als ein Medium, welches das Verständnis und den Ausdruck von sprachlicher Abstraktion und Komplexität ermöglicht (Lange & Gogolin, 2010: 9). Der hier verwendete Begriff der Bildungssprache geht auf Jürgen Habermas zurück, der sie wie folgt definierte:

Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. (Habermas, 1978: 330)

Die bei Habermas beschriebene inhärente Komplexität des Registers Bildungssprache wird von Lange und Gogolin auch in Abgrenzung zur Alltagssprache gesetzt und als konzeptuelle Schriftlichkeit interpretiert (Lange & Gogolin, 2010: 12). Diese konzeptuelle Schriftlichkeit lässt sich auf mehreren Ebenen erkennen. Folgendes Beispiel illustriert die Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlich- und Schriftlichkeit.

Konzeptionell mündlich: „Man muss das einfach nur auf die andere Seite bringen. Dann kann man das besser rechnen.“

Konzeptionell schriftlich: Für die äquivalente Umformung einer Gleichung bedarf es einer Operation auf beiden Seiten der Gleichung, die eine günstigere Grundlage zum weiteren Vorgehen schafft. (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 48)

Dies verdeutlicht, wie unterschiedlich diese zwei Formen der Versprachlichung sind. Lange und Gogolin verweisen auf Reich, welcher der Bildungssprache spezifische diskursive, lexikalische-semantische und syntaktische Merkmale zuordnet (Gogolin & Lange, 2011: 113-14; Reich, 2008 in Lange & Gogolin, 2010: 13). Auf der diskursiven Ebene finden sich an Sachlichkeit orientierte Monologisierungen, auf der lexikalischen-semantischen Ebene unter anderem Nominalisierungen, Zusammensetzungen, Abstraktionen und Fachausdrücke (Lange & Gogolin, 2010: 13; Venohr, 2021: 173). Die syntaktische Ebene ist durch komplexe Satzgefüge und auch unpersönliche Elemente, wie Passivkonstruktionen, gekennzeichnet (Lange & Gogolin, 2010: 13; Venohr, 2021: 173). Die Dichotomie, Bildungs- und Alltagssprache, ist mitunter zurückzuführen auf Cummins, der für eine Unterscheidung zwischen der BICS (basic interpersonal communicative skills) und der CALP (cognitive academic language proficiency) plädierte (Jeuk, 2015: 53). Während BICS als Sprache für die Bewältigung von alltäglichen Situationen notwendigen Fähigkeiten beschrieben wird, soll CALP „das Individuum [befähigen], Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen“ (Jeuk,

2015: 53). Auch wenn die Räume zwischen BICS und CALP oft fluide ineinander übergehen, steht außer Zweifel, dass es im Schulsetting anderer sprachlicher und kognitiver Fertigkeiten bedarf als in Alltagssituationen. Insofern ist die Unterscheidung zwischen Bildungs- und Alltagssprache für einen Unterricht, der allen Schüler:innen gerecht werden will, von entscheidender Bedeutung (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 50). Es ist nicht vorausgesetzt, dass Schüler:innen die Bildungssprache vor Schuleintritt bereits beherrschen (ebd.). Festman beobachtete in den letzten Jahren vermehrt, dass „viele Kinder z.B. Arbeitsanweisungen nicht gut verstehen, da diese kaum explizit erklärt, sondern vorausgesetzt werden (Festman, 2022: 57). Schüler:innen müssen also in der Bildungssprache geschult werden. Wenn man von Bildungssprache spricht, kann man auch auf die ihr inhärenten Untersprachen, also Schulsprache und Fachsprache, verweisen. Gogolin und Lange verstehen Schulsprache als Unterkategorie der Bildungssprache, da speziell der Kontext Schule in der Sprache fokussiert wird (2011: 112). Auch die Fachsprache kann als Unterkategorie der Bildungssprache verstanden werden. Fachsprache verweist auf die Fülle an Fachvokabular und Konstruktionen, welche sich von der Alltagssprache unterscheiden; die symbolische und mathematische Sprache meint die Abstraktion und skizzierte beziehungsweise minimierte Darstellung von Phänomenen, die Bildsprache meint die Verbildlichung beispielsweise in Form von Zeichnungen; die Bildungssprache – wie bereits oben ausgeführt – ist an Schriftlichkeit gekoppelt und hat einen symbolischen Charakter; die Abstraktion bezeichnet eine reduzierte Darstellung (Leisen, 2013: 47-48). Je nach Unterrichtsfach weist die Bildungssprache schul- und fachsprachliche Komponenten auf (Gogolin & Lange, 2011: 112).

2.4.2.3 Modelle sprachlicher Bildung

Im Leitfaden „Deutschförderung an österreichischen Schulen“, welcher 2024 in seiner dritten aktualisierten Ausgabe veröffentlicht wurde, führt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sieben verschiedene „Instrumente und Förderformate“ (BMBWF, 2024: 6) an, die das Modell der Deutschförderung an österreichischen Schule bilden (ebd.).



Abbildung 3: Elemente des Modells der Deutschförderung in österreichischen Schulen (BMBWF, 2024: 6)

Dabei werden drei Arten und Rahmen unterschieden, in denen Sprachförderung stattfinden kann.

- Deutschförderung für außerordentliche (ao.) Schüler:innen
- Deutschförderung für ordentliche (o.) Schüler:innen
- Sprachsensibler Unterricht in allen Gegenständen (BMBWF, 2024: 5)

Während Deutschförderung- und Sprachförderungskonzepte speziell für Schüler:innen im Sprachaneignungsprozess gedacht sind, zielen pädagogische Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und des sprach(en)bewussten Unterrichts darauf ab, allen Schüler:innen gerecht zu werden (Dirim, 2018). Im folgenden Abschnitt werden zunächst manche der oben genannten Ansätze vorgestellt und diskutiert, bevor weitere aktuelle Ansätze (z.B. Durchgängige Sprachbildung, sprach(en)bewusster und mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht) präsentiert werden.

2.4.2.3.1 Deutschförderklassen

Als außerordentliche Schüler:innen (ao.) werden jene Schüler:innen eingestuft, deren Deutschkenntnisse beim standardisierten Sprachtest MIKA-D (Messinstrument zur

Kompetenzanalyse – Deutsch) als ungenügend bewertet wurden (BMBWF, 2024: 11). Der Status „außerordentlich“ kann bis zu vier Semestern aufrechterhalten werden und geht mit einer intensiven Deutschförderung einher (ebd.). Zur Unterstützung dieser Schüler:innen werden spezielle Deutschförderklassen eingerichtet, die sowohl klassen- als auch schulübergreifend organisiert werden können (BMBWF, 2024: 12). Diese Initiative wurde erstmals im Schuljahr 2018/2019 von der schwarz-blauen Bundesregierung eingeführt (Ableidinger, 2019: 100). Die Struktur dieser Deutschförderklassen sieht vor, dass in der Primarstufe 15 Wochenstunden für Sprachunterricht reserviert sind, während es in der Sekundarstufe 20 Wochenstunden sind (BMBWF, 2024: 11). Die verbleibenden Stunden bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, basierend auf ihren individuellen Interessen, an verschiedenen regulären Unterrichtsfächern teilzunehmen, wodurch eine „Integration“ in den Klassenverband angestrebt werden soll (ebd.). Demzufolge vereinen Deutschförderklassen sowohl Elemente einer integrativen als auch einer parallelen Sprachförderung (Müller & Schweiger, 2022: 7). Integrativ insofern, als die Schüler:innen solcher Klassen einer Regelklasse zugeordnet sind und gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen an Stunden teilnehmen; parallel insofern, als sie größtenteils als separate Klasse geführt werden (ebd.).

Die Deutschförderklassen stehen allerdings zunehmend unter Kritik. Müller und Schweiger führten eine qualitative Untersuchung an einer Wiener Volksschule durch (2022). Ihre Ergebnisse zeigten,

[...] dass Deutschförderklassen und -kurs eine **Belastung für Lehrer:innen Schulleitung, Eltern und allen voran für die betroffenen Kinder** [Herv. im Original] sind. Der enorme Druck, der auf den Kindern in den Deutschförderklassen lastet – verstärkt durch die MIKA-D Testung – erschwert Lernprozesse im Allgemeinen und im Besonderen den Deutscherwerb. Besonders soziale Aspekte, wie das Gefühl der Ausgrenzung und erschwerte Möglichkeiten, Beziehungen und Freundschaften auszubauen, haben laut vorliegender Studienergebnisse einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. (Müller & Schweiger, 2022: 28)

Mit dem Schlussfazit, dass „Deutschförderklassen **nicht** [Herv. im Original] dazu beitragen, dass Schüler:innen erfolgreicher in der Schule sind“ (Müller & Schweiger, 2022: 28) erteilen sie Deutschförderklassen eine klare Absage. Diese Ablehnung bedeutet jedoch nicht, dass eine parallele Sprachförderung per se abgelehnt wird. Heinz Faßmann, ehemaliger Bildungsminister Österreichs, interpretiert und karikiert in einem Gastkommentar in der österreichische Tageszeitung *Die Presse* vom 08.06.2018 die kritischen Stimmen an Deutschförderklassen (Faßmann, 2018). Er suggeriert, dass die Wissenschaftler:innen folgendes Verständnis von gelungener Sprachförderung besitzen: „Taucht nur ein in das Sprachbad der Einheimischen, und ihr werdet deren Sprache schon lernen“ (ebd.). Der Österreichische Fachverband für

Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF), das Netzwerk Sprachenrechte und der Verband für angewandte Linguistik Österreich (verbal) wiesen in einem offenen Brief diese Unterstellung zurück und plädierten stattdessen für einen verstärkten Fokus auf integrative Modelle (Müller et al., 2018).

2.4.2.3.2 Sprachsensibler Unterricht

Die Maßnahme des sprachsensiblen Unterrichts (SFU) fand erstmals Erwähnung im Jahr 2005 (Röttger, 2019: 89), obwohl die Wurzeln dieses Konzepts bereits in den 1990er Jahren liegen. Josef Leisen, der 1994 ein Handbuch zu deutschsprachigem Fachunterricht für deutsche Auslandsschulen veröffentlichte, wird als Wegbereiter dieses Konzepts angesehen (Röttger, 2019: 88). Viele der darin enthaltenen Überlegungen sind auch heute noch im SFU-Konzept präsent (ebd.). Aus der ursprünglich konzipierten auslandsbezogenen Sprachförderung entwickelte sich in Folge eine inlandsbezogene Sprachförderung. Dies war unter anderem durch die PISA-Ergebnisse von 2000 bedingt, die erneut verdeutlichten, dass sozioökonomische Faktoren einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungserfolg haben (Röttger, 2019: 88-89). Leisen beschreibt den sprachsensiblen Fachunterricht als eine Form des sachbezogenen Sprachenlernens (Leisen, 2013: 6). Für die vorliegende Arbeit ist Leisens Definition des SFU von Bedeutung, in der er ihn als „bewusste[n] Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen, 2013: 3) definiert. Das renommierte Mercator-Institut für Deutschförderung und Deutsch als Zweitsprache in Köln schreibt in seiner Basispublikation zum Thema sprachsensibler Unterricht ohne Verweis auf Leisen Ähnliches:

Der Begriff sprachsensibler Unterricht steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. (Woerfel & Giesau, 2018: 1)

Beide Definitionen betonen, einen bewussten Umgang mit Sprache im Unterricht anvisieren zu wollen. Die Förderung, die hier im Zentrum stehe, sei keineswegs defizitär zu verstehen; vielmehr gehe es darum, die Potenziale eines heterogenen Kollektivs auszubauen, so Leisen (2013: 7). Dadurch, dass fachliches mit sprachlichem Lernen verwoben wird, kann dieser Ansatz als integrative Sprachfördermaßnahme bezeichnet werden. Im Gegensatz zu additiven Sprachförderungen wird hier sprachliche Bildung nämlich über die Fachgrenzen hinweg verankert (Röttger, 2019: 88). Röttger beschreibt diesen Zugang als „bewussten Umgang mit der Sprache als Medium“ (Röttger, 2019: 88), um etwaige sprachliche Stolpersteine zu vermeiden (Röttger, 2019: 88).

Frank übt Kritik am sprachsensiblen Ansatz und reflektiert über den Terminus der Sprachsensibilität, indem er seine Erfahrungen als Dozent miteinbezieht (Frank, 2018: 126ff). Er beobachtet einen Widerspruch bei Diskussionen mit seinen Studierenden, die einerseits einer offen gelebten mehrsprachigen Schule kritisch gegenüberstehen, andererseits, dem sprachsensiblen Unterricht sehr positiv zugewandt sind. Dies lasse darauf schließen, dass der Begriff sehr oberflächlich genutzt werde. Der normative Begriff „Sprachsensibilität“ verhindere, so Frank, dass schulpolitisch über den monolingualen Habitus und über bildungspolitische Strukturen der Benachteiligung von mehrsprachigen Schüler:innen offen debattiert wird (2018: 137). Lehrpersonen werden stattdessen darin bestärkt, dass sie „lediglich „geschickter“ mit den Formen von Sprache umgehen sollen, die ihnen im Unterricht aktuell schon begegnen. Dafür müssen sie nur abrufen und optimieren was ihnen natürlicher Weise gegeben ist. Die menschliche Fähigkeit, sensibler zu sein“ (ebd.). Frank stellt also die Frage in den Raum, ob Sprachsensibilität tatsächlich dazu beitragen kann, migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zu verbessern oder ob vielmehr damit bestehende Normen reproduziert werden (ebd.). Sprachsensibilität ist also nicht der Schlüssel zum Erfolg, sie muss mit einer Berücksichtigung der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und einer damit verbundenen wertschätzenden und reflektierten Haltung einhergehen. In der folgenden Forderung nach einer mehrsprachigen und sprachsensiblen Schule wird die Notwendigkeit nach ebendieser Verschränkung herausgearbeitet.

Die Zukunftsperspektive der Bildungspolitik eines durch Mehrsprachigkeit und Migration geprägten Landes ist eine mehrsprachige und sprachensible Schule, die alle Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler akzeptiert und wertschätzt, sie fächerübergreifend als Potenzial ansieht und berücksichtigt sowie Möglichkeiten schafft, diese Herkunftssprachen zu einer standardnahen Sprache zu entwickeln. [...] Der Weg dahin führt über eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit seitens der Lehrkräfte als Voraussetzung [...] über Förderung der Sprachbewusstheit und sprachlicher Reflexionsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler und schließlich über den schrittweisen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht. (Wulff, 2021: 189)

Hier betont die Autorin die Notwendigkeit, Sprachsensibilität immer im Kontext der Mehrsprachigkeit und Migration zu diskutieren.

2.4.2.3.3 Durchgängige Sprachbildung

Ein anderes Programm zur sprachlichen Bildung sind die FörMig-Projekte (=Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2004-2009) zur Durchgängigen Sprachbildung. Dieses von Ingrid Gogolin initiierte Modellprogramm zur Förderung der Bildungssprache Deutsch wurde in zehn deutschen Bundesländern umgesetzt (Röttger, 2019:

89). Wie der Begriff „Durchgängige Sprachbildung“ bereits suggeriert, zielt dieses Programm speziell darauf ab, dass sprachliche Bildung kontinuierlich und überfachlich stattfindet (Gogolin & Lange, 2011: 118).

Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie schaffen. (Lange & Gogolin, 2010: 14)

Auch wenn mit dem Begriff FörMig bereits eine gewisse Fokussierung auf Lernende mit Migrationshintergrund impliziert wird, merken Topalović und Settinieri an, dass auf der Umsetzungsebene dieses Konzepts grundsätzlich alle Lernenden mitgedacht sind (2023: 56). Durchgängige Sprachbildung erstreckt sich über drei Dimensionen: die vertikale, die horizontale und die transversale Dimension (Gogolin, 2018, 2020). Die „vertikale Dimension“ verweist darauf, dass sprachliche Bildung während der gesamten Bildungsbiographie stattfinden muss, was insbesondere eine Herausforderung für die Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen darstellt; die „horizontale Dimension“ rückt die notwendige Kooperation zwischen bildungsrelevanten Instanzen (z.B. Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer, Eltern, Bildungseinrichtungen) in den Fokus; die „transversale Dimension“ schlägt Brücken zwischen vorhandenen und notwendigen Kenntnissen für Lernfortschritte (Gogolin, 2018: 477-78). Bei der transversalen Dimension, der „Mehrsprachigkeitsdimension“ gehe es auch darum, bei der „Zone der nächsten Entwicklung“ anzuknüpfen (Gogolin, 2020: 170). Diese wurde vom Linguisten Leo Vygotskij geprägt, der argumentierte, dass Unterricht immer an das Wissen und Können der Lernenden angepasst werden muss, um Unter- und Überforderung – und somit Stagnation – zu vermeiden (Vygotskij, 1934/2002 zitiert nach Topalović & Settinieri, 2023: 70). Um hier das richtige Maß an Passung zu finden, bedürfe es des didaktischen Konzepts des „Scaffolding“ (Gogolin, 2018: 478). Gogolin erläutert, dass Lernende durch ein Gerüst (englisch: „scaffold“) im Lernprozess unterstützt werden sollen, das schrittweise abgebaut wird (ebd.). Anders ausgedrückt handelt es sich um „die Unterstützung von Lernprozessen mittels Bereitstellung sprachlicher Hilfen durch die Lehrperson, z.B. Wortlisten, Erklärungen, Bildimpulse“ (Carnevale et al., 2015: 113).

Die folgende Visualisierung zeigt einmal mehr, welche Stellenwert die Mehrdimensionalität in diesem Konzept einnimmt.

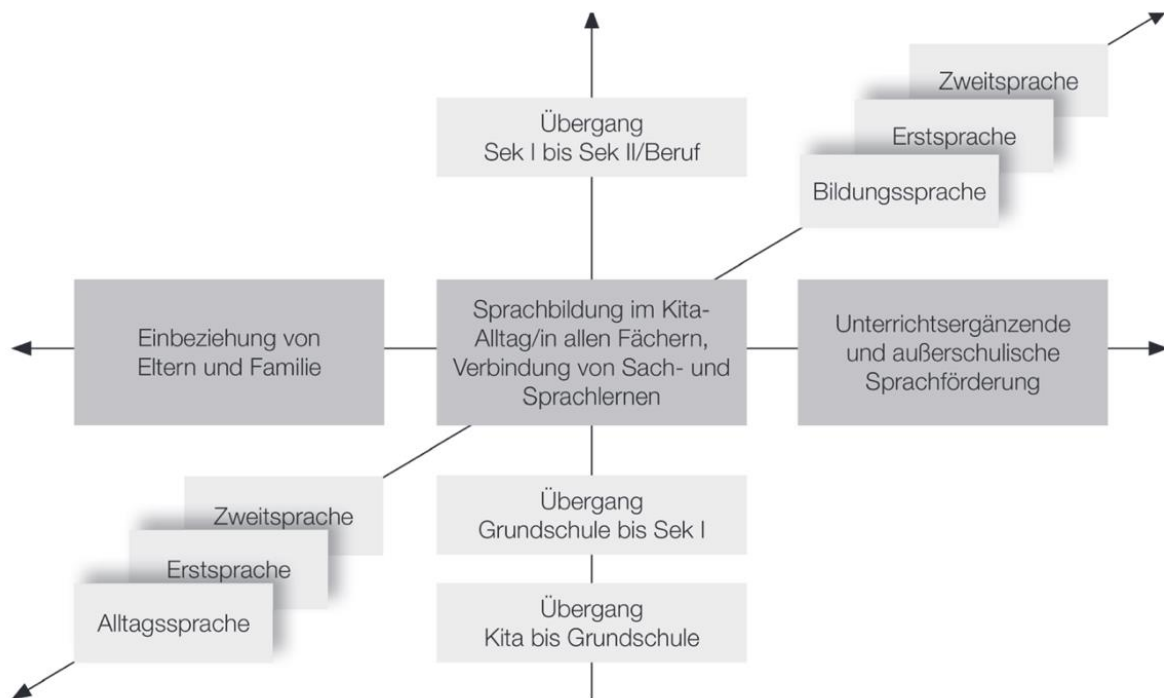


Abbildung 4: Mehrdimensionalität des Modells "Durchgängige Sprachbildung" (Gogolin, 2018: 477; auch zitiert bei Topalović & Settineri, 2023: 60)

Alle drei Dimensionen greifen ineinander über und sind aufeinander angewiesen. Sprachbildung ist demnach höchst komplex, vielschichtig und variabel.

2.4.2.3.4 Sprach(en)bewusstes Unterrichten

Das Konzept des „Sprachbewussten Unterrichts“ geht über eine Fokussierung auf eine Zielgruppe hinaus und ist somit ganzheitlicher strukturiert. Es handelt sich um einen integrativen Ansatz, weil fachliches und sprachliches Lernen zusammengedacht wird. Das Konzept des „Sprachbewussten Unterrichts“ entstand aus der Idee der britischen „Language Awareness“, welche darauf abzielte, Schüler:innen der Primarstufe mit grundlegendem Wissen auszustatten, welches für den Erst- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe relevant ist (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 9). Tajmel und Hägi-Mead verweisen darauf, dass das Konzept nach aufkommender Kritik weiterentwickelt und fortan als „Critical Language Awareness“ bezeichnet wurde, um auch machtrelevante Aspekte von Sprache zu berücksichtigen (ebd.). Im Kern war das Konzept also eine Kompetenz für Schüler:innen. Heute wird „Sprachbewusstheit“ allerdings auch als Ansatz für Lehrpersonen im Unterricht verstanden. Tajmel und Hägi-Mead formulieren vier relevante Entwicklungsebenen für Lehrkräfte:

1. **Affektive Ebene:** Freude an der Beschäftigung mit Sprache haben; sich als Lehrerin oder Lehrer mit Sprache im eigenen Fach und ihrer Bedeutung für das fachliche Lernen auseinandersetzen wollen.
2. **Kognitiv-linguistische Ebene:** Über linguistische Grundlagen Bescheid wissen; Diagnoseverfahren kennen; Sprachdidaktische Ansätze kennen.

3. **Rechtliche-soziale Ebene:** Zuständig sein, sich als Lehrer oder Lehrerin der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein; einen nicht diskriminierenden Zugang zu fachlicher Bildung ermöglichen.
4. **Hegemoniale Machtebene:** Wissen, dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann; sich bewusst sein, dass Normen, Traditionen und fachkulturelle Merkmale des eigenen Unterrichtsfachs ebenfalls selektierenden und exkludierende Wirkung haben können. (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 11)

Sprachbewusst zu unterrichten bedeutet also, dass man sich auf verschiedenen Ebenen mit Sprache kritisch auseinandersetzt und diese Reflexion dann in den eigenen Unterricht miteinfließen lässt. Im Gegensatz zum sprachsensiblen Unterricht geht es hier also nicht um normatives Rezeptwissen, sondern vielmehr um eine Bewusstmachung von den dynamischen und variablen Sprachdynamiken, die den Unterrichtsprozess und ganz grundsätzlich unsere Gesellschaft prägen. Insofern ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, die Haltung zu fördern, dass Schüler:innen „Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen“ (Steinig & Huneke, 2011: 184). In Analogie zu den Begriffen „Sprach(en)repertoire“ und „Languages Awareness“ schlagen Topalović und Settinieri den Begriff „Sprach(en)bewusstheit“ vor, um die Dynamiken der inneren Mehrsprachigkeit mitzudenken (2023: 77).

2.4.2.3.5 Mehrsprachigkeitsbetontes Unterrichten

Außerschulischer Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen steht im Widerspruch zum an Schulen vorgegeben Sprachunterricht (Dirim & Krehut, 2017: 545). Außerhalb der Schule wird das vorhandene Sprachrepertoire nämlich vollkommen ausgeschöpft, was neue Sprachmischungen und gänzlich neue, kreative Formen entstehen lässt (ebd.). Dengerscherz führt den Begriff des „Sprach(en)repertoires“ ein und subsumiert darunter einerseits das Sprachrepertoire, welches im translingualen Sinn die „Sprachigkeit“ von Individuen als Ganzes betrachtet und andererseits das Sprachenrepertoire, welches Einzelsprachen auflistet, wie es beispielsweise in Lebensläufen üblich ist (Dengerscherz, 2019: 523). Um das Sprach(en)repertoire von Schüler:innen voll und ganz auszuschöpfen, wäre es sinnvoll, wenn der Sprachunterricht an Schulen mehrsprachige Praktiken nicht nur zulassen, sondern auch bewusst integrieren sollte. Damit Lernende in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit gestärkt werden, müssen Pädagog:innen im Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung geschult werden (Gruber & Herzog-Punzenberger, 2023: 31). Herzog-Punzenberger führt einige wichtige österreichische Organisationen an, die geschaffen wurden, um Mehrsprachigkeit vermehrt zu verankern (Herzog-Punzenberger, 2017: #02: 12). Das Zentrum Sprachliche

Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit fungiert als „Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Sprachenbildung, Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit“ (BIMM). Auf der Homepage finden sich zahlreiche Angebote. Beispielsweise wird der bundesweite und virtuell stattfindende Hochschullehrgang „Sprachbewusster Unterricht“ im Herbst 2024 beworben (ebd.). Auch andere Organisationen, wie das ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) oder die damit verbundene Website www.schule-mehrsprachig.at bieten Ideen für den mehrsprachigen Unterricht. Weiters ist auch das unverbindliche von Krumm und Reich entwickelte „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich, 2013) in diesem Kontext zu nennen. Dirim und Mecheril schreiben, dass im Curriculum „didaktische Anregungen zur Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gegeben“ (Dirim & Mecheril, 2018: 216) werden.

Ein Ansatz, der versucht, in der Migrationsgesellschaft machtrelevante Sprachpraktiken zu überwinden und Mehrsprachigkeit offen zu gestalten ist jener des „Translanguaging“. Das Konzept des „Translanguaging“ verspricht, Zusammenhänge von Sprache und Macht zu überwinden. „Translanguaging“, ein Konzept von Garcia et al., „richtet seinen Blick auf die konkrete Kommunikationspraxis der Sprecher*innen [...] und ermöglicht fluide (mehr)sprachliche Praktiken, die nicht darauf abzielen, nationale Einzelsprachen getrennt voneinander zu verwenden“ (Knappik & Ayten, 2021: 250). Demnach verspricht „Translanguaging“ eine brückenbauende Funktion, da es nicht versucht, die Vielfalt und Komplexität von individuellen Sprachpraktiken mit Wertungen im negativen Sinn aufzuladen. Garcia et al. schreiben in ihrem Manifest: „We reject language exclusion and separation in the education of racialized bilinguals in order to bring down barriers that prevent these students from making legitimate use of their full meaning-making resources“ (Garcia et al., 2021: 15). Es ist folglich essentiell, dass Sprache und Sprechen als Werkzeuge verstanden werden, mit denen sich Sprecher:innen ihr Wissen erschließen, so Knappik und Ayten (2021: 250). „Translanguaging“ meine nicht, so die Autorinnen des Manifests, dass die Ausgangslage Monolingualität sei und einzelne Sprachen einfach hinzugefügt werden. Vielmehr gehe es darum, dass das Sprachrepertoire von bilingual Lernenden als einzigartiges Ganzes betrachtet werde und eben nicht in Einzelsprachen separiert werden könne. (Knappik & Ayten, 2021: 250) Anknüpfend daran könnte man mit einem Gedanken von Aristoteles hier festhalten, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Für eine „Translanguaging Pädagogik“ braucht es drei Komponenten, die miteinander verwoben sind: 1. Eine Haltung (englisch: „stance“), die Mehrsprachigkeit als Ressource und Recht gleichermaßen achtet und wertschätzt; 2. Eine

Unterrichtskonzeption (englisch: „design“), die Gelegenheiten für unterschiedliche Sprachpraktiken bietet; 3. Eine Flexibilität (englisch: „shifts“), die im Klassenzimmer stets ein Fenster für Sprachwechsel offenlässt (García et al., 2017: 27-28).

2.4.2.4 Umfassende Sprachliche Bildung in der Volksschule

Alle vorangestellten Ansätze und Programme beleuchten und akzentuieren unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Bildung. Es existieren unterschiedliche Kriterienkataloge (z.B. Hembacher-Sezer, 2018: 13; Leisen, 2013: 43), die zwar ähnliche Elemente im Fokus haben, im Kern dennoch verschieden sind. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass es „nicht „das Sprachförderprogramm““ (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 16) gibt. Im Gegensatz zu einem jahrzehntelang bewährten Rezept gibt es kein allgemeingültiges Konzept für sprachliche Bildung.

Das im Jahr 2018 entwickelte Modell „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ (Allgäuer-Hackl et al.), welches ein Team von Autor:innen im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung ausarbeitete, versucht alle Puzzleteile zu einem Ganzen zusammenzufügen und somit die Komplexität und Vielschichtigkeit sprachlicher Bildung zu betonen.

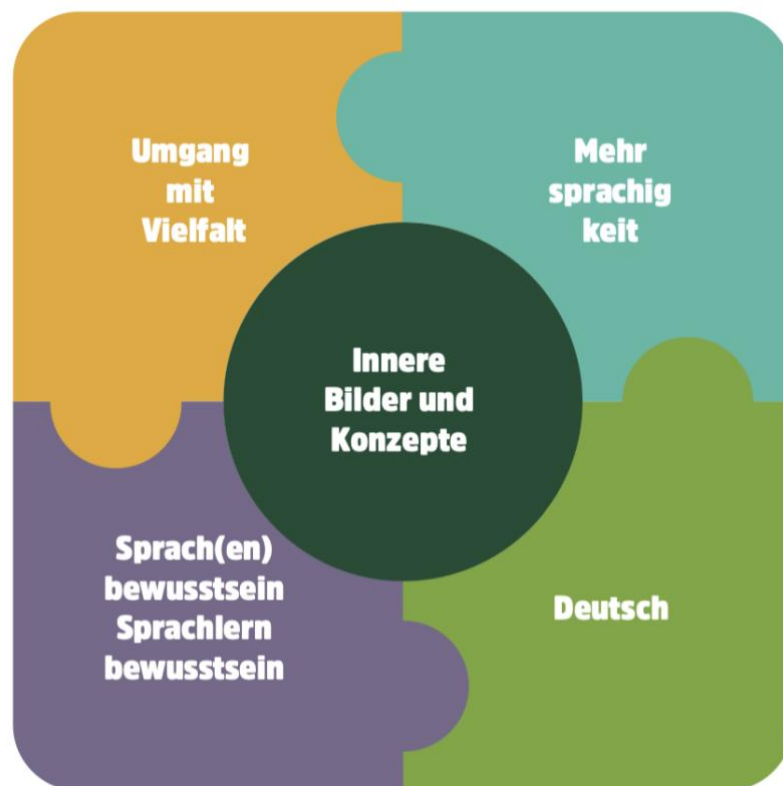


Abbildung 5: 5 Bausteine umfassender sprachlichen Bildung (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 4)

Das Herzstück dieses Modells bildet der Baustein „Innere Bilder und Konzepte“. Er meint, dass an die Lebenswelten der Kinder, an ihren inneren Bildern, angeknüpft werden soll. Hier sei es zentral, den Kindern Möglichkeiten für holistisches und multisensorisches Lernen zu bieten, die es ihnen erlauben, gedankliche Konzepte (weiter) zu entwickeln. (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 6-8)

Mehrsprachigkeit bildet den zweiten Baustein. Hier geht es darum, Mehrsprachigkeit im Unterricht gezielter zu implementieren, den ersprachlichen Unterricht voranzubringen und generell das Sprach(en)angebot an Schulen auszubauen. Im Gegensatz zu Vertreter:innen der „sprachlichen Assimilation“, die lediglich die Zielsprache ausbauen wollen, „gleichgültig zunächst, was dabei mit der Muttersprache geschieht“ (Esser, 2006: 61), plädieren die Autor:innen des Modells für eine andere Haltung. Sie schreiben „Sprache(n) stattfinden lassen ist die beste Sprachförderung“ (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 10) und heben damit hervor, dass eine wertschätzende und offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit notwendig ist. Um Kinder in ihrem eigenen Sprach(en)bewusstsein und ihrer Mehrsprachigkeit zu unterstützen, stehen verschiedene Methoden und Materialien zur Verfügung. (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 9-11) Beispielsweise könnte mit der Grundschulversion des europäischen Sprachenportfolios gearbeitet werden. Das Portfolio ist „ein Dokument, in dem der/die Lernende den Fortschritt seines/ihrer Lernens einer Sprache – sei es in der Schule oder außerhalb – festhalten, dokumentieren und reflektieren kann“ (7). Das Portfolio „besteht aus einem Sprachenpass, der Sprachenbiografie und dem Dossier“ (ebd.). In einem EU-geförderten Projekt „*Mitn Redn kemman d’Leit zsomm (InterRed)*“ entstanden Lehrmaterialien zum Thema sprachliche Vielfalt, die ebenso eine Reflexion über die innere Mehrsprachigkeit von Schüler:innen anstreben (Pribyl-Resch et al., 2019). Zudem gibt es eine Vielzahl von mehrsprachigen Kinderbüchern und Magazinen. Ein Beispiel ist das zweisprachige Bilderbuchmagazin *Papperlapapp*, das dreimal im Jahr erscheint und in elf Sprachkombination erhältlich ist (<https://papperlapapp.co.at>). Eine weitere Ressource ist die digitale Plattform „Amira – Leseprogramm für Grundschüler in 9 Sprachen“, die eine Auswahl an digitalen Bilderbüchern in verschiedenen Sprachen anbietet, die angehört werden können (<https://www.amira-lesen.de>). Im Baustein Deutsch geht es darum, ein Bewusstsein über die Varietäten der deutschen Sprache und die Unterschiede zwischen Bildungssprache, Fachsprache und Schulsprache zu ermöglichen. Außerdem sollen je nach beobachteter Sprachentwicklung gezielte Fördermaßnahmen eingesetzt werden. In diesem Baustein könnte man zum Beispiel auf den Kriterienkatalog für sprachsensiblen Unterricht von Leisen querverweisen. Er führt unter anderem das „Prinzip der Problemdiagnostik“, das „Prinzip der verschiedenen

Darstellungsformen“, das „Prinzip der sprachlichen Unterstützung“ und das „Prinzip der Aufgabenorientierung“ an (Leisen, 2013: 43). Das Prinzip „Darstellungsformen“ ist für die Primarstufe insofern von großer Relevanz, zumal die visuelle Komponente in der Volksschule von großer Bedeutung ist. Leisen zufolge biete eine Abwechslung von Darstellungsformen Vorteile auf fachlicher, didaktischer, methodischer, lernpsychologischer und pädagogischer Ebene (Leisen, 2013: 37). Durch das Ansprechen verschiedener Wahrnehmungskanäle werde einerseits die Motivation erhöht, andererseits erlaube es auch, dass binnendifferenziert wird, so Leisen. Der Baustein Deutsch betont auch die Zusammenarbeit mit externen Partner:innen (Eltern, Vereine etc.) im Bereich der Deutschförderung, was wiederum an die horizontale Dimension der durchgängigen Sprachbildung erinnert. (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 12-21). Im Baustein „Sprachenbewusstsein und Sprachlernbewusstsein“ geht es darum, Sprache(n) zum Thema zu machen und den Raum für Sprach(n) zu öffnen. Das Sprach(en)repertoire der Kinder kann und soll bewusst im Unterricht eingesetzt werden. (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 22-23)

Der fünfte Baustein, „Umfang mit Vielfalt“, rückt die Vielfalt der Lebenswelten ins Blickfeld und beleuchtet den Aspekt der Chancengerechtigkeit. Insofern geht es auch darum, sich der eigenen machthierarchische Position bewusst zu werden und eigene Muster stetig zu hinterfragen. (Allgäuer-Hackl et al., 2018: 27) Dafür braucht es einerseits einen „ehrlichen Dialog mit Deutschlernenden“ (Schweiger et al., 2015: 5) und andererseits eine „reflexive Haltung“ (Schweiger et al., 2015: 5) von Pädagog:innen. Dies sind zwei Kernelemente des kulturreflexiven Lernens. Im Lehrwerk „Mitreden“, welches von Altmayer herausgegeben wurde, werden eine Reihe an Prinzipien vorgestellt, welche bei der Entwicklung von kulturreflexivem Material berücksichtigt werden müssen. Hier wird beispielsweise unter anderem für die „Auswahl möglichst authentischer und vielseitiger Texte“ sowie für die „Auswahl von multiperspektivischen Texte, die die Pluralität von Bedeutungen und Diskurspositionen deutlich machen“ (Hamann, 2016: 11) plädiert. Bei der Entwicklung von kulturreflexivem Material in der Primarstufe, spielen visuelle Faktoren und Realia eine zentrale Rolle, da der Schriftspracherwerb in der Regel erst in dieser Phase erworben wird. Lehrwerke nehmen daher eine zentrale Stellung ein, indem sie den Schüler:innen eine Grundlage bieten, um ihre Umgebungen wahrzunehmen und das damit verbundene Wissen zu interpretieren (Alter & Köffler, 2021: 150). Wenn beispielsweise El-Mafaalani in seinem Buch „Wozu Rassismus“ schreibt, dass Schulkinder bereits mit hoher Treffsicherheit aufzählen können, welche Merkmale mit Deprivilegierungen in der Gesellschaft verbunden sind, dann weist das auf eine bereits fortgeschrittene Internalisierung von strukturell rassistischen Strukturen im

Kindesalter hin (2021: 43).¹ In einer Analyse von acht relevanten Lehrwerken der Volksschule, durchgeführt von Köffler und Alter, wurden diversitätsrelevante Aspekte untersucht (2021). Dabei lag der Fokus sowohl auf quantitativen Aspekten wie der Repräsentation von Gender, BIPOC und Behinderung(en) als auch auf qualitativen Aspekten wie den dargestellten Handlungsfähigkeiten dieser Gruppen (ebd.). Abgesehen von der Überrepräsentation von männlichen Charakteren wiesen Alter und Köffler darauf hin, dass lediglich 228 von insgesamt 2997 Charakteren in den untersuchten Lehrwerken als BIPOC identifiziert werden können (2021: 157). Der Begriff BIPOC bezieht sich auf „Black, Indigenous and People of Colour“ und beschreibt damit alle Menschen, die durch die weiße Mehrheitsgesellschaft Rassismuserfahrungen machen“ (Kırömeroğlu, 2023: 13). Die Lehrwerke können daher kaum als divers betrachtet werden, da die Repräsentation von BIPOC mit 7,6 Prozent unzureichend ist. Die beabsichtigte Inklusion durch Diversität wird zudem durch stereotypische Darstellungen von BIPOC in den Lehrwerken nicht erreicht, sondern vielmehr fördert sie eine Praxis des Otherings (Alter & Köffler, 2021: 165). Um einem kulturreflexiven Unterricht in der Volksschule gerecht zu werden, müssen Lehrpersonen ihre Materialien also stets kritisch analysieren, um die (Re-)Produktion von rassismusrelevanten Bildern zu vermeiden. Grünheid schlägt hierfür sechs Reflexionsfragen vor, die bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien helfen sollen:

1. Wer wird als Adressat:in des Textes/Mediums konstruiert?
2. Wer wird wie repräsentiert bzw. dargestellt, wer wird nicht repräsentiert?
3. Welche Vorstellungen von „Normalität“ werden vermittelt?
4. Welche Begriffe werden verwendet, um Menschen zu benennen und zu beschreiben?
5. Wie werden geo-politisch verortete, national, ethnische, kulturelle oder religiöse Gruppen thematisiert?
6. Welches und wessen Wissen wird als relevant erachtet, welches bzw. wessen Wissen fehlt? (Grünheid, 2020: 155ff)

Es ist daher entscheidend, bereits in der Lehrer:innenausbildung anzusetzen, um angehende Lehrkräfte in Bezug auf ihre rassismuskritische Analyse- und Auswahlkompetenz zu schulen. Wie Massumi und Fereidooni betonen, haben Primarlehrkräfte „nicht nur auf die Bildungsbiografie einen entscheidenden Einfluss, sondern auch auf die Identitätsentwicklung eines Kindes“ (2017: 64).

¹ Weiterführende Lektüre: Puppenexperiment aus den USA (1952) <https://www.nzz.ch/folio/das-experiment-zeig-mir-die-puppe-die-boese-aussieht-ld.1709357>

2.5 Pädagogische Hochschule Tirol als Ausbildungsort

2.5.1 Bildungsraum Tirol

Laut Statistik Austria besuchten 29.636 Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 eine öffentliche oder private Volksschule im Bundesland Tirol (Statistik Austria, 2023: 185). Von ihnen hatten 6.256 Schüler:innen eine nicht-deutsche Umgangssprache, was einem Anteil von 21,2 Prozent entspricht (ebd.). Im Vergleich dazu liegt der Anteil der Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Volksschulen in Wien bei 58,9 Prozent, was, verglichen mit Tirol, eine bedeutend höhere Zahl ist. Schüler:innen mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ sind definiert als jene, die in der Kategorie „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ eine andere Sprache als Deutsch als erstes angeben (Statistik Austria, 2023: 17). Selbst wenn Deutsch von den Schüler:innen ebenfalls genannt wird, jedoch nicht an erster Stelle, werden sie als Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache klassifiziert.

In Tirol wurden 5,1 Prozent der Volksschüler:innen als außerordentliche Schüler:innen eingestuft (Statistik Austria, 2023: 192). Von den als außerordentlichen geltenden Volksschüler:innen besuchten 47 Prozent eine Deutschförderklasse, was einen vergleichsweise hohen Prozentsatz darstellt (ebd.) Diese Zahl ist nur in der Bundeshauptstadt höher. Im Gegensatz zum Schuljahr 2019/20, als der Prozentsatz der außerordentlichen Schüler:innen in Deutschförderklassen an Volksschulen in Tirol noch bei 30,9 Prozent lag, ist dieser innerhalb von zwei Schuljahren deutlich angestiegen (Statistik Austria, 2023: 193).

2.5.2 Rahmenbedingungen an der PH Tirol

Die Ausgestaltung des Professionsprofils zukünftiger Primarlehrkräfte im postmigrantischen Tirol wird einerseits durch das Curriculum für das Bachelorstudium Primarpädagogik an der PH Tirol und andererseits durch die relevanten Rahmenbedingungen der Volksschule selbst, einschließlich der dort geltenden Erlässe und Curricula, festgelegt.

In der Präambel des Curriculums der Pädagogischen Hochschule Tirol wird betont, dass die Institutionen Diversitätssensibilität als eine ihrer Leitlinien definiert (PHT, 2020: 4). Sie hat zum Ziel, alle Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft, Religion und ihrem sozialen/ökonomischen/kulturellen Kapitals bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen (ebd.). Dass Diversität im Lehramtsberuf notwendig wäre, betont unter anderem Herzog-Punzenberger, die darauf verweist, dass der Großteil der Lehrpersonen in Österreich und anderen europäischen Ländern denselben sozialen Hintergrund hat und der ethnischen Mehrheit der Gesellschaft angehört (Herzog-Punzenberger et al., 2023: 491). Ob die Pädagogische Hochschule diesem Diversitätsanspruch gerecht werden kann, soll mitunter in der Fragebogenstudie exemplarisch analysiert werden. Im Kompetenzkatalog des Curriculums

wird neben der allgemeinen pädagogischen Kompetenz, der fachlichen und didaktischen Kompetenz, der sozialen Kompetenz und des Professionsverständnisses auch die Gender- und Diversitätskompetenz angeführt. Diese wird wie folgt definiert:

Pädagog*innen haben [...] fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen. Pädagog*innen können die Vielfalt der Lernenden, z. B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, Behinderung, kulturelle Aspekte, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen. (PHT, 2020: 8)

Interessant ist, dass Gender im Begriffspaar eigens nochmal hervorgehoben wird. Während bei der Beschreibung insbesondere der Umgang mit Vielfalt oder Schüler:innen mit Migrationshintergrund angesprochen wird, wird die eigene Reflexion und Proflexion im Kontext Migrationsgesellschaft und Rassismuskritik ausgespart. Ebenso fehlt eine klare Definition dessen, was mit der Bezeichnung „Migrationshintergrund“ genau gemeint ist. Im Gegensatz dazu wird allerdings explizit auf Mehrsprachigkeit und auf die Bildungssprache hingewiesen, zwei zentrale Begriffe für die vorliegende Arbeit.

In einer Untersuchung aus dem Jahr 2019 wurden die Curricula der Pädagogischen Hochschulen Österreichs hinsichtlich der Inhalte, die sich mit sprachlicher Bildung im Kontext von Migration befassen, untersucht (Schrammel-Leber et al.). Die Autor:innen formulierten zwei Hauptkategorien für die Auswertung:

- Sprachliche Bildung (SPB): Wesentlich ist der Sprachbezug. Alle Nennungen aus den Bereichen sprachliche Bildung, sprachbewusster/sprachsensibler (Fach-)U Unterricht, Unterricht in Volksgruppen- / Herkunfts- / Familien- / Migrationssprachen.
- Interkulturalität/Interreligiosität/Migration (IIM): Alle Nennungen aus dem Bereich Interkulturalität, Interreligiosität und Migrationspädagogik. (Schrammel-Leber et al., 2019: 180)

Die Analyse ergab, dass sprachliche Bildung im Kontext von Migration nach wie vor unzureichend im Lehrplan der Pädagogischen Hochschulen verankert ist (ebd.). Obwohl sich einige Pflichtmodule mit diesen Themen befassen, geschieht dies meist im Rahmen eines breiteren Themen- und Kompetenzspektrums (ebd.). Besonders häufig werden die Aspekte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache genannt, während Migrationspädagogik vergleichsweise wenig Beachtung findet (ebd.). Die Autor:innen kritisierten auch, dass der

durchgängige und überfachliche Ansatz fehle, da die meisten Inhalte entweder zu Beginn oder in der Mitte des Studiums verortet sind (ebd.). Die Kritik, dass die Ausbildung von Lehrpersonen in Bezug auf mehrsprachiges und diversitätssensibles Unterrichten unzureichend ist, gilt auch für die Sekundarstufe 1 (OECD, 2019: 32). In der großangelegten TALIS Studie gaben lediglich 31 Prozent der befragten Lehrkräfte in Österreich an, dass Inhalte zu Mehrsprachigkeit und Diversitätssensibilität Bestandteil ihrer Ausbildung waren (ebd.). Demzufolge fühlten sich auch nur 15 Prozent der Lehrpersonen sehr gut auf das Unterrichten im Diversitätskontext vorbereitet (ebd.). Eine Aussicht auf Veränderung und Verbesserung ergibt sich aus der bevorstehenden Reform des Curriculums und der Ankündigung des Bildungsministeriums, ein verpflichtendes Modul „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden einzuführen. Es muss betont werden, dass an der PH Tirol aktuell neun unterschiedliche Schwerpunktbereiche ab dem 5. Ausbildungssemester angeboten werden, die jeweils 60 ECTS umfassen und die Themen Mehrsprachigkeit und Diversität unterschiedlich stark betonen (PHT, 2020). Zur Auswahl stehen: Deutsch und Mehrsprachigkeit; Mathematik und Diversität; Sachunterricht – Mensch, Natur, Gesellschaft; English in the Primary Classroom; Frühkindliche Bildung; Inklusive Pädagogik; Kreatives Schaffen; Musik erleben; Sport und Gesundheit (ebd.). Während sich Studierende im Schwerpunkt „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ beispielsweise mit Themen wie mehrsprachigen Lernwelten, Migrationssprachen und sprachsensiblen Unterricht auseinandersetzen, werden diese Themen im Schwerpunkt „Musik erleben“ gänzlich ausgespart. Es ist daher anzunehmen, dass die Sensibilisierung der Studierenden an der PH Tirol für Rassismuskritik je nach gewähltem Schwerpunkt unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Um den vorangestellten Kompetenzkatalog angemessen zu erfüllen, müssten diese Inhalte stärker in den Basis- und Schwerpunktmodulen verankert werden.

Neben den Schwerpunkten spielt auch die inhaltliche Themensetzung der Dozierenden in den Modulen eine Rolle. Im Studienjahr 2021/22 unterrichteten 488 Lehrende, davon 126 als Stammllehrpersonen und 362 als Lehrbeauftragte (Statistik Austria, 2023: 555). Ob und inwiefern alle Dozierenden Aspekte der Mehrsprachigkeit und Sprachlichen Bildung in ihre Lehre einfließen lassen, ist allerdings fraglich. Es erscheint mir in diesem Kontext relevant anzuführen, dass ich selbst als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol tätig bin und einige der Teilnehmer:innen der Fragebogenstudie unterrichtet habe. Da das Seminar „Language and Culture through Exploring Texts“ allerdings auf eine Semesterwochenstunde begrenzt war, stellt sich die Frage, ob und inwiefern meine Betonung auf die Thematik der

Diversität in Bilderbüchern zur Entwicklung eines rassismuskritischen Professionsprofils beigetragen hat.

Das individuelle Interesse spielt bei diesem Entwicklungsprozess ebenfalls eine entscheidende Rolle. Zum Beispiel finden im Haus regelmäßig Aktionen statt, die Diversität und Mehrsprachigkeit betonen. Im November 2023 fand eine Diversitätswoche mit unterschiedlichen Veranstaltungsformaten statt.² In der hausinternen Bibliothek gibt es Thementische, auf denen speziell Bücher mit diversitätssensiblen Inhalten ausgestellt und beworben werden. Das Interesse der Studierenden an diesen Aktionen kann jedoch nicht einheitlich beurteilt werden.



Abbildung 6:
Büchertisch in der
Bibliothek der PH
Tirol, 17. Jänner 2024

2.5.3 Rahmenbedingungen an der Volksschule

Neben dem Curriculum an der PH Tirol ist auch das Curriculum für die Volksschulen selbst relevant, zumal in diesem festgeschrieben steht, was für zukünftige Lehrpersonen gilt. Im ersten Teil wird das allgemeine Bildungsziel ausformuliert, im zweiten Teil geht es um Kompetenzorientierung, der dritte Teil betitelt die didaktischen Grundsätze, der vierte Teil beschreibt die übergreifenden Themen, der fünfte Teil gibt Aufschluss über den organisatorischen Rahmen und der sechste Teil bietet einen Überblick über die Stundentafeln. Liest man das Curriculum mit postmigrantischer Brille, stechen im dritten Teil gleich drei Grundsätze ins Auge.

² <https://ph-tirol.ac.at/tagung-moeglichkeiten-fuer-einen-diversitaetssensiblen-deutschunterricht>

Grundsatz 3: Alle an der Unterrichtsorganisation beteiligten Personen kooperieren und ermöglichen einen inklusiven Unterricht an der Schule.

Schule hat die Aufgabe, die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern als Chance für das gemeinsame Lernen sowie für die Entwicklung von sozialer Kompetenz, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz wahrzunehmen. [...] Dabei schaffen Lehrerinnen und Lehrer individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unabhängig von sozioökonomischer Herkunft bzw. Erstsprache. [...]

Grundsatz 6: Alle am Schulleben Beteiligten pflegen einen respektvollen Umgang miteinander.

Eine zentrale Aufgabe der Schule ist es, Rahmenbedingungen für den respektvollen und wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben zu schaffen. Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Vielfalt eine Realität ist, die auch eine wertvolle Ressource darstellt. [...]

Grundsatz 7: Sprachsensibler Fachunterricht findet in allen Unterrichtsgegenständen statt.

Bildungssprachliche Kompetenzen werden in allen Unterrichtsgegenständen und über alle Schulstufen und Schularten hinweg schrittweise, altersadäquat und kontinuierlich vermittelt. Sprachsensibler Unterricht dient dem Aufbau von Kompetenzen in der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. [...] (BMBWF, 2023/24: 6-8)

Es wird hier also explizit festgehalten, dass zum einen eine umfassende sprachliche Bildung stattzufinden hat und zum anderen ein wertschätzender und diversitätssensibler Schulraum geschaffen werden soll.

Neben den Grundsätzen findet sich auch im vierten Teil des Lehrplans zwei für den postmigrantischen Kontext relevante übergreifende Themen. Zum einen „Interkulturelle Bildung“; zum anderen „Sprachliche Bildung und Lesen“. Das Thema „Interkulturelle Bildung“ sollte vor allem in den Fächern Deutsch, Erstsprachenunterricht, Mathematik, Sachunterricht, Musik, Kunst und Gestaltung und Bewegung und Sport Eingang finden. Mit dem Satz „Interkulturelle Bildung befähigt Schülerinnen und Schüler mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen“ (BMBWF, 2023/24: 13), wird dieses Thema einführend sehr oberflächlich beschrieben. Am Ende der vierten Klasse sollten Schüler:innen über folgende Kompetenzziele verfügen:

- vielfältige Lebensentwürfe und Biographien als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrnehmen und respektvoll damit umgehen.
- soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrnehmen und ihre Bedeutung erklären.
- ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweise hinterfragen und dagegen auftreten. (BMBWF, 2023/24: 13-14)

Dieses übergreifende Thema kann auch in Relation zum Grundsatzterlass Interkulturelle Bildung gesetzt werden. Im Jahr 2017 wurde ebendieser implementiert, der das bereits seit 1992 in den Lehrplänen der Schulen verankerte Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens weiterentwickelte (BMB, 2017; Herzog-Punzenberger et al., 2023: 482). In diesem Erlass distanziert man sich von einer starren Konzeption der Interkulturellen Bildung und betont stattdessen die Notwendigkeit, den Begriff an die sich ständig verändernde und von Migration geprägte Gesellschaft anzupassen (BMB, 2017). Es wird betont, dass Kultur nicht durch feste Regeln definiert ist, sondern Kultur(en) vielfältige, variable und individuelle Ausdrucksformen haben können (ebd.). Einige Hauptziele dieses Erlasses greifen relevante Schlagwörter für den kulturreflexiven und sprach(en)reflexiven Unterricht auf (ebd.). Es wird beispielsweise hervorgehoben, dass Interkulturelle Bildung „eine kritische Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“ (BMB, 2017) fördert. Ebenso wird betont, dass Interkulturelle Bildung die multiplen Lebenswelten der Schüler:innen berücksichtigt, die Vielfalt und Dynamik von Identitäten anerkennt und präventiv gegen Rassismus wirkt (ebd.). Um diese Kompetenzen als Lehrperson vorleben zu können, ist es jedoch erforderlich, sich im Vorfeld damit auseinanderzusetzen. Sowohl das Curriculum der Pädagogischen Hochschule als auch das der Volksschulen bestätigen eine Diskrepanz zwischen den erwarteten Kompetenzen und den tatsächlichen Lehrinhalten. Massumi und Fereidooni betonen, „dass die Anforderungen an Lehrkräfte in der Schule bezüglich migrationsbedingter Diversität differenzierter dargestellt werden, als sie durch die Anforderungen in der LehrerInnenbildung angebahnt werden“ (2017: 53). Die folgende Fragebogenstudie soll beleuchten, inwiefern diese Dichotomie auch an der Pädagogischen Hochschule Tirol vorhanden ist.

Das zweite für diese Arbeit relevante Thema ist „Sprachliche Bildung und Lesen“. Dieses sollte vor allem in den Fächern Lebende Fremdsprache, Mathematik, Sachunterricht, Musik, Kunst und Gestaltung, Technik und Design und in Bewegung und Sport thematisiert werden. Bei Lektüre der Beschreibung ebendieses Themas wird allerdings gleich klar, dass Sprachen hier als zählbare Entitäten existieren und weiterhin eine Hierarchisierung reproduziert wird. Ein Ausschnitt liest sich wie folgt:

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Minderheitensprachen der in Österreich ansässigen Volksgruppen zu (BMBWF, 2023/24: 17).

Mit der Perspektive des „Translanguaging“ greift diese Auffassung von Sprache(n) allerdings zu kurz, da Sprachen hier als abzählbare Entitäten verstanden werden und mit dem Begriff

„Minderheitensprachen“ eine Hierarchisierung angedeutet wird. Eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit würde auf eine derartige Hervorhebung wohl verzichten. Diese Wortwahl macht einmal mehr deutlich, dass die Institution Schule ein Ort ist, an dem, im Sinne Bourdieus, Machtverhältnisse verwoben sind und ausgehandelt werden (Fürstenau & Niedrig, 2011). Trotz dieser kritischen Anmerkung kann festgehalten werden, dass der explizite Verweis auf sprachliche Vielfalt im österreichischen Lehrplan essentiell ist, zumal belegt ist, dass eine Geringschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden zu einem verminderten Selbstkonzept und einer abgeschwächten Lernbegeisterung führen kann (Gogolin, 2020: 171). Für ein Umdenken im Sinne einer umfassenden sprachlichen Bildung müsste allerdings festgehalten werden, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen im Fokus steht und nicht die Einzelsprachen an sich.

3 Forschungsprojekt

3.1 Methodische Überlegungen und Entscheidungen

Im folgenden Teil der Masterarbeit soll die Empirie („Empirie“, vom griechischen *ἐμπειρία*, bedeutet "auf Erfahrung beruhend" (Marx, 2012: 52)) im Zentrum stehen. Zuerst werden nochmals die Forschungsfragen umrissen und das Forschungsinteresse erörtert. Bevor auf das Forschungsdesign eingegangen wird, werden Gütekriterien und ethische Überlegungen aufbereitet. In den darauffolgenden Kapiteln wird thematisiert, warum die Methode der schriftlichen Befragung für die Erhebung quantitativer Daten ausgewählt wurde. Zudem wird erläutert, wie der Fragebogen entstanden ist und wie die Datenerhebung durchgeführt wurde. Abschließend wird der Vorgang der Datenaufbereitung mit SPSS und Microsoft Excel beschrieben, bevor auf die Datenauswertungsmethode eingegangen wird.

3.1.1 Forschungsfragen und Forschungsinteresse

Aus dem vorangegangenen Theorieblock lassen sich konkrete Fragestellungen für die Fragebogenerhebung an der Pädagogischen Hochschule Tirol ableiten, die einem übergeordneten Forschungsinteresse dienen. Grundsätzlich geht es um die Beantwortung der Frage, inwiefern Lehramtsstudierende der PH Tirol für den Unterricht in der postmigrantischen Gesellschaft gewappnet sind. Bisherige Forschungsergebnisse (z.B. Schrammel-Leber et al., 2019) zeigten eine Lücke zwischen erwarteten und in der Ausbildung fokussierten Kompetenzen im Bereich Rassismuskritik auf. In den Modulbeschreibungen im Bachelorstudium Primarpädagogik spielten rassismuskritische Themen bisher nur marginal eine Rolle. Insofern ist es fraglich, ob und inwiefern die Studierenden diese curricular verankerten Kompetenzen dennoch erwerben. Es kann also vermutet werden, dass angehende

Primarlehrkräfte unzureichend auf den Unterricht in der postmigrantischen Gesellschaft vorbereitet sind. Die Detailfragen orientieren sich an der Ausbildung (1), an der Analysekompetenz, Haltung und den Einstellungen (2) und am Wissen und der Selbsteinschätzung der Studierenden (3).

1) **Ausbildung:** Inwiefern wurden DaZ-relevante Themen während der achtsemestrigen Ausbildung behandelt?

2) **Analysekompetenz, Haltung und Einstellungen**

a) Inwiefern sind Studierende in der Lage, in Unterrichtsmaterialien rassistische Muster zu erkennen?

b) Inwiefern sind Studierende in der Lage, Unterrichtsmaterialien für mehrsprachige Kontexte tauglich zu machen?

3) **Wissen und Selbsteinschätzung:** Über welche rassismuskritische Fachexpertise verfügen die Studierenden der PH Tirol?

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat die Idee zur Masterarbeit unterschiedliche Ursprünge. Einerseits spielte die angekündigte Verkürzung des Lehramtsstudiums und die Einführung eines verpflichtenden Moduls „Deutsch als Zweitsprache“ eine entscheidende Rolle bei der Themenwahl. Andererseits wurde ich durch meine eigene Tätigkeit an der PH Tirol dazu angeregt, mich der Professionsforschung zu widmen. Ich wollte davon profitieren, „direkt an der Quelle zu sitzen“ und einige meiner Studierenden hierzu befragen zu können.

3.1.2 Forschungsdesign

Zu Beginn des Forschungsprozesses stand das Forschungsinteresse und die Auswahl einer Fragestellung. Darauf folgte eine intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Modellen, welche im ersten Kapitel zusammengefasst wurde. Infolgedessen wurden Fragestellungen und Hypothesen abgeleitet, welche die Entscheidung, eine Querschnittstudie durchzuführen, beeinflusste. Eine Querschnittstudie ist im Vergleich zu einer Längsschnittstudie einmalig angelegt und befragt alle Proband:innen zum selben Zeitpunkt x (Steiner & Benesch, 2021: 40). Nach Entscheidung über Fragestellung und Forschungsmethode wurde mit der empirischen Aufbereitung und Auswertung begonnen. Die folgende grafische Darstellung zeigt, wie im Forschungsprozess vorgegangen wurde und wie die nachfolgenden Kapitel aufgebaut sind.

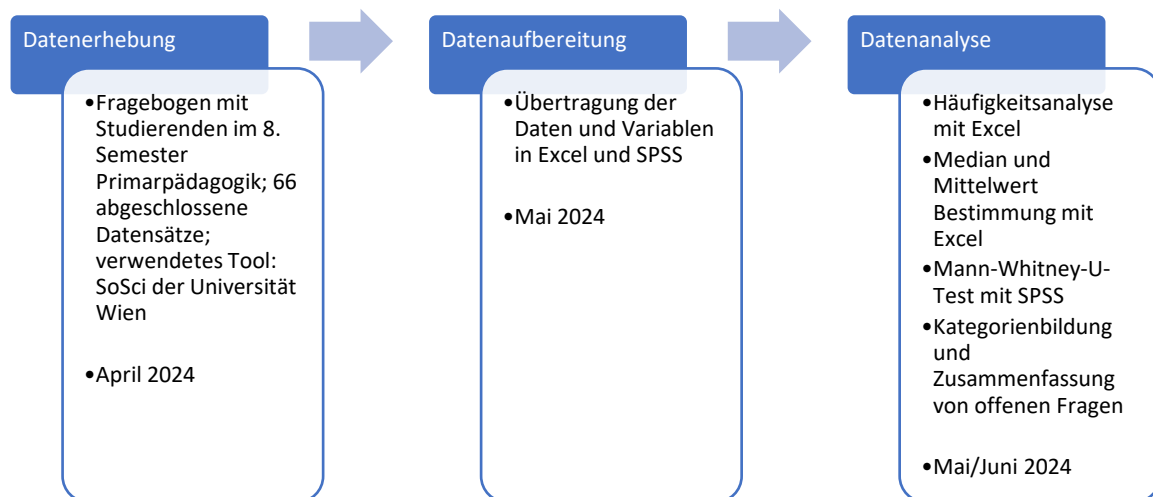


Abbildung 7: Forschungsvorhaben (eigene Darstellung)

Die Fragebogengenerierung und Datenerhebung erfolgten im April an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Der Fragebogen wurde mit dem Tool SoSci der Universität Wien erstellt und enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragetypen. Nachdem die Daten erhoben wurden, wurden diese in die Programmsoftwares SPSS und Microsoft Excel überspielt. Darauf folgte die Datenanalyse. Mit Microsoft Excel wurden relevante Mittelwerte und Mediane berechnet und Häufigkeiten ausgewertet. Mit SPSS wurde der Mann-Whitney-U-Test als nicht parametrischer Test von zwei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Dies erlaubte es, herauszufinden, bei welchen Aussagen sich Gruppen signifikant unterschieden.

3.1.3 Gütekriterien und ethische Überlegungen

“Wissenschaft erhebt den Anspruch, über die subjektiven Bewertungen und das Alltagswissen des Einzelnen hinauszureichen“ (Schmelter, 2014: 33). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen gewisse Gütekriterien eingehalten werden. Als übergreifendes Gütekriterium gilt Transparenz (Schmelter, 2014: 35ff). Transparenz „beruht auf der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämisse, dass Wissen und Erkenntnisse nicht standortunabhängig sind und ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt wird“ (Schmelter, 2014: 35). Dabei muss der Forschungsprozess offengelegt und nachvollziehbar dargestellt werden.

Bei quantitativer Forschung sind besonders drei Gütekriterien relevant: Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander: Ohne Objektivität gibt es keine Reliabilität und ohne Reliabilität keine Validität. Bei Validität werden zwei Typen unterschieden: die innere/interne und äußere/externe Validität. Die interne Validität untersucht, inwieweit äußere Störfaktoren die Variablen beeinflussen und soll garantieren eine eindeutige Interpretation sicherstellen. Die externe Validität beschreibt die

Gültigkeit der Ergebnisse über die untersuchte Stichprobe und den Untersuchungszeitraum hinaus. Dabei ergibt sich eine ungleiche Abhängigkeit: Eine hohe interne Validität minimiert automatisch die externe Validität und umgekehrt. (Schmelter, 2014: 38-39) Mit dem Kriterium der Objektivität wird das Ziel verfolgt, „die Datenerhebung, -analyse und -auswertung möglichst unabhängig von den Forschenden durchzuführen (Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität [...])“ (Schmelter, 2014: 39). Reliabilität bewertet die Genauigkeit und Zuverlässigkeit von Messungen. Sollte die Messung mit einer vergleichbaren Stichprobe erneut durchgeführt werden, sollte diese auch ein vergleichbares Ergebnis liefern. (Schmelter, 2014: 39)

Settinieri betont, dass es bei der Durchführung einer Studie zentral sei, dass die Proband:innen ausdrücklich damit einverstanden sind, dass ihre Daten verarbeitet werden (2014: 61-62). Hier spielen die Anonymisierung eine zentrale Rolle. Es beginne damit, dass bei der Datenerhebung keine Namen aufgenommen werden und eine Einverständniserklärung dem eigentlichen Fragebogen vorausgehe (Settinieri, 2014: 61-62). Weiters gilt die Devise „**Freiwilligkeit** [Herv. im Original] muss großgeschrieben werden, sie ist eine Grundvoraussetzung“ (Steiner & Benesch, 2021: 41). Aus diesem Grund wurde der Fragebogen mit folgender Einverständniserklärung eingeleitet:

Ich habe die Informationen zur Studie gelesen und vollumfänglich verstanden. Meine Teilnahme erfolgt freiwillig und ich weiß, dass ich jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, die Bearbeitung der Online-Studie abbrechen kann, ohne dass mir daraus Nachteile irgendwelcher Art erwachsen. Ich stimme der Verarbeitung der für diese Studie erhobene Daten zu und bin bereit, an der Studie teilzunehmen. (Fragebogen, 2024)

Das Ankreuzen dieses Feldes war die Voraussetzung, um mit dem Fragebogen zu beginnen. Erst nach Zustimmung konnte mit dem Beantworten der Fragen begonnen werden.

3.2 Datenerhebung

Riemer stellt fest, dass im Fachbereich DaF/DaZ grundsätzlich drei unterschiedliche Datentypen unterschieden werden können, die das Forschungsdesign beeinflussen (2014: 20). Es gibt quantitative Daten, die zählbar sind, qualitative Daten, die verbalisiert sind, und sprachliche Daten, die den Sprachstand von Lernenden abbilden sollen. Diese Daten können sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Forschungsmethoden erhoben werden. Qualitative Forschung sei in der Regel hypothesengenerierend und zielen darauf ab, dass Studienteilnehmer:innen aus ihrem Umfeld heraus verstanden werden. (ebd.) Bei quantitativer Forschung werde die „Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens aus der Außenperspektive mit dem Ziel, generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu

erkennen“ (Riemer, 2014: 20) angestrebt. Steinig und Benesch betonen ebenso die Bedeutung von Generalisierbarkeit und Zählbarkeit in der quantitativen Forschung (2021: 43). Sie definieren diese als „alle Vorgangsweisen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen, [...] somit auch Erhebungen mittels standardisierter Fragebogen“ (2021: 43).

3.2.1 Schriftliche Befragung

Da es für die vorliegende Arbeit relevant ist, die Meinung möglichst aller Studierenden im Bachelorstudium Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol im achten Semester einzuholen, wurde eine quantitative Methode der Datenerhebung ausgewählt. Für diese Masterarbeit wurde das Forschungsverfahren der Befragung gewählt. Daase et al. schreiben, dass bei einer Befragung in zweierlei Hinsicht differenziert werden könne (2014: 103). Zum einen könne diese schriftlich oder mündlich stattfinden; zum anderen könne diese offen, geschlossen oder halboffen angesetzt sein. Während bei geschlossenen Fragen beispielsweise die Antwortmöglichkeiten eingeschränkt sind, sind bei offenen Fragen, häufig in Form von W-Fragen, keine Grenzen gesetzt. (ebd.) Für diese Arbeit wurde eine schriftliche, elektronische Befragung gewählt. Die Fragen wurden teils offen, teils geschlossen und teils halboffen gestellt. Die Gründe dafür werden später noch angeführt. Während im Alltag die Definition „[e]in Fragebogen ist halt ein Bogen mit Fragen“ (Porst, 2018: 16) ausreichend ist, bedarf es in der Wissenschaft einer ausführlicheren Definition. Porst definiert Fragebogen wie folgt:

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar. (Porst, 2018: 16)

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass ein Fragebogen auf einem theoretischen Fundament aufgebaut sein muss. Bei der Erstellung eines Fragebogens ist darauf zu achten, dass eine „quantitative Übereinstimmung“ und eine „qualitative Übereinstimmung“ des Fragebogens mit dem Forschungsziel erreicht wird (Porst, 2018:17). Erstere meint eine vollständige Erfassung aller relevanten Hypothesen und Variablen; zweitere bezieht sich darauf, dass diese Operationalisierung inhaltlich angemessen und präzise erfolgt (ebd.).

3.2.2 Konzeption des Fragebogens

Der erstellte Fragebogen kann grundsätzlich in drei Rubriken aufgeschlüsselt werden:

1. Demographische Angaben
2. Einschätzungen und Aussagen zu Rassismuskritik / kulturbezogenem Unterrichten

3. Einschätzungen und Aussagen zu Mehrsprachigkeit / mehrsprachigkeitsbezogenem Unterrichten

Der Fragebogen erstreckte sich über acht Seiten. Nach den Informationen zur Studie und der Einverständniserklärung wurden die Studierenden dazu aufgefordert, allgemeine demographische Angaben zu ihrer Person zu machen. Während in der ersten Rubrik lediglich quantitative Variablen erfasst wurden (z.B. Alter, Geschlecht etc.), wurden in der zweiten und dritten Rubrik sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben.

Die zweite Rubrik umfasste drei unterschiedliche Fragetypen. Bei Frage [A203] wurden die Studierenden dazu aufgefordert, drei Stichworte zu rassismuskritischem Unterrichten zu nennen. Im Frageblock [A202] waren zwölf Aussagen aufgelistet, die anhand einer Likert-Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten zu bewerten waren. Die Studierenden mussten Aussagen den fünf Punktwerten zwischen „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ zuordnen. Frage [A201] umfasste ein Unterrichtsmaterial, welches von den Studierenden analysiert werden sollte.

Die dritte Rubrik umfasste vier unterschiedliche Fragetypen. Bei Frage [A303] sollten die Studierenden drei Stichworte zu mehrsprachigkeitsorientiertem Unterrichten nennen. Im Frageblock [A301] mussten 13 Aussagen anhand einer Likert-Skala bewertet werden. Auch hier sollten die Studierenden zwischen den fünf Punktwerten von „stimme voll und ganz zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ auswählen. Frageblock [A302] widmete sich der Einschätzung des Stellenwerts bestimmter Themen während ihrer Ausbildung. Dabei wurde mit einer Skala, bei der die Extrema beschriftet waren, erfragt, wie sehr verschiedene Themen während ihrer Ausbildung eine Rolle spielten. Das Minimum des Skalenwertes war mit „kaum“ verbalisiert, das Maximum mit „stark“. In der letzten Frage [A304] wurden die Studierenden dazu angehalten, ein Unterrichtsmaterial in Bezug auf mehrsprachigkeitsbezogenes Potenzial zu analysieren. In Kapitel 3.1.5 ist eine Grafik zur unterstützenden Nachvollziehbarkeit der Fragebogenkonzeption zu finden.

3.2.3 Durchführung der Fragebogenstudie

Die Datenerhebung erfolgte im April 2024 mithilfe von SoSci Surveys. Das Tool SoSci Survey, welches von der IT&EDV der Fakultät für Psychologie der Universität Wien betreut wird, steht allen Mitarbeiter:innen und Studierenden der Universität Wien kostenlos zur Verfügung. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten, habe ich beschlossen, die Studierenden während Seminaren zur Teilnahme an der Befragung aufzufordern. Zwei Kolleginnen an der

PH Tirol stellten mir jeweils fünfzehn Minuten ihrer Unterrichtszeit zur Verfügung, sodass ich mein Forschungsvorhaben erläutern und die Studierenden bitten konnte, den Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen auszufüllen. Um den Ablauf möglichst reibungslos und zeitökonomisch zu gestalten, habe ich im Vorfeld kleine Flyer gedruckt, auf welchen ein QR-Code, der die Studierenden direkt zum Fragebogen verlinkte, abgedruckt war. Ebenso enthielt der Zettel eine kleine Information zur Masterarbeit.

Insgesamt wurden 68 Fragebogen erfasst, von denen 66 als abgeschlossen gelten. Dass die Anzahl der Fragebogen nicht mit der der

Abbildung 8: Flyer zur Fragebogenstudie

Studierenden, nämlich 89, übereinstimmt, liegt daran, dass nicht alle Studierenden während den Seminaren anwesend waren. Alle anwesenden Studierenden haben freiwillig an der Befragung teilgenommen. Für die Datenauswertung werden nur die abgeschlossenen Datensätze berücksichtigt.

	Anzahl Fragebogen
11. April 2024	7
16. April 2024	53
18. April 2024	6
Gesamt	66

Abbildung 9: Termine der Datenerhebung

Am 11. April wurden sieben Fragebögen ausgefüllt, am 16. April waren es 53 und am 18. April kamen weitere sechs Datensätze hinzu. Die befragten Studierenden waren auf acht

unterschiedliche Seminargruppen verteilt, weshalb ich an acht Terminen die Lehrveranstaltungen besuchen musste.

3.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Grundsätzlich gilt, dass bei Durchführungen wissenschaftlicher Studien immer berücksichtigt werden muss, „dass jede Form der Befragung eine besondere Art der Kommunikation [...] darstellt, in der Wissen durch die Interaktion von Fragenden und Befragten in einer spezifischen Situation generiert wird“ (Daase et al., 2014: 119).

Statistik

Settinieri schreibt, dass Statistik ganz allgemein als Begriff zur Beschreibung von Auswertungsverfahren von quantitativen Daten verstanden werden könne (2022: 349). Um die Daten überhaupt analysieren zu können, bedürfe es einer klar strukturierten Kodierung der Daten in Zahlen (ebd.). Das Tool SoSci der Universität Wien erlaubt, dass die Daten problemlos in SPSS übertragen werden. Dennoch muss überprüft werden, ob beispielsweise die Skalenniveaus richtig übertragen wurden. Je nach Skalenniveau können mit SPSS unterschiedliche Tests durchgeführt werden. Es wird zwischen vier Skalenniveaus unterschieden (Settinieri, 2022: 349-50).

Skalentyp	Mögliche Aussagen	Beispiele	Mögliche Relationen
Nominalskala	gleich/ungleich	Geschlecht, L1, Aufenthaltsstatus	=, ≠
Ordinalskala	größer/kleiner	Ranking, Schulabschluss, Schulnote	=, ≠ >, <
Intervallskala (Metrische Skala)	Gleichheit von Differenzen	Temperatur in Celsius, Intelligenzquotient, Pegelstand	=, ≠ >, < +, -
Verhältnisskala (Metrische Skala)	Gleichheit von Verhältnissen	Alter, Umfang erhaltenen Sprachunterrichts, Aufenthaltsdauer im Zielland	=, ≠ >, < +, - ×, ÷

Abbildung 10: Skalenniveaus (Settinieri, 2022: 351)

Der vorliegende Fragebogen hat folgende Skalenniveaus.

Rubrik Seite	Fokus	Skalenniveau und Auswertungsmethode		
1.	Informationen zur Studie und Einverständniserklärung			
2.	Allgemeine Angaben	[A101]	Alter	Verhältnisskala
		[A102]	Geschlecht	Nominalskala
		[A103]	Staatsbürgerschaft	Nominalskala
		[A104]	Heimatgemeinde	Ordinalskala
		[A105]	Bildungsabschluss Mutter	Ordinalskala
		[A106]	Bildungsabschluss Vater	Ordinalskala

		[A107]	Sprache	Nominalskala
		[A108]	Sprach(en) auf B1	Nominalskala
		[A109]	Schwerpunkt im Studium	Nominalskala
3.	Rassismuskritik	[A203_01]	Stichworte zu rassismuskritischem Unterricht	
		[A203_02]		
		[A203_03]		
4.	Rassismuskritik / kulturellexives Unterrichten	[A202_01]	Aussagen mit Likert-Skala bewerten	Ordinalskala
		[A202_13]		
		[A202_02]		
		[A202_03]		
		[A202_04]		
		[A202_05]		
		[A202_06]		
		[A202_07]		
		[A202_08]		
		[A202_09]		
		[A202_10]		
		[A202_15]		
5.	Rassismuskritik / kulturellexives Unterrichten	[A201_01]	Analyse Unterrichtsmaterial	-
6.	Mehrsprachigkeit	[A303_01]	Stichworte zu mehrsprachigkeitsbezogenem Unterricht	-
		[A303_02]		
		[A303_03]		
7.	Mehrsprachigkeit	[A301_07]	Aussagen mit Likert-Skala bewerten	Ordinalskala
		[A301_08]		
		[A301_09]		
		[A301_12]		
		[A301_06]		
		[A301_01]		
		[A301_02]		
		[A301_04]		
		[A301_05]		
		[A301_03]		
		[A301_10]		
		[A301_11]		
		[A301_13]		
		[A302_01]	Stellenwert in Ausbildung mit Likert-Skala bewerten	
		[A302_02]		
		[A302_03]		
		[A302_04]		
		[A302_05]		
		[A302_06]		
		[A302_07]		
		[A302_08]		
8.	Mehrsprachigkeit	[A304_01]	Analyse Unterrichtsmaterial	-

Abbildung 11: Darstellung und Codierung des Fragebogens

Deskriptivstatistische Datenanalyse

Deskriptive Statistik beschreibt das Zusammenfassen einer größeren Datenmenge, welche quantitativ erhoben wurde (Settinieri, 2022: 351). Dabei geht es darum, Häufigkeiten zusammenzufassen und aufzuzeigen. Sowohl Microsoft Excel als auch SPSS erlauben, die Datenmenge anhand von Tabellen und Grafiken zu visualisieren. Bei der tabellarischen Darstellung der Daten wird zwischen Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen unterschieden. Bezüglich graphischer Darstellung gibt es die Möglichkeit, Balkendiagramme, Histogramme,

Boxplots und Streudiagramme zu erstellen. (Steiner & Benesch, 2021: 83ff) Die Berechnung des arithmetischen Mittels und des Medians ist in der deskriptiven Statistik ebenso von Bedeutung. Beim arithmetischen Mittel werden alle Messwerte addiert und durch deren Anzahl dividiert (Steiner & Benesch, 2021: 97). Dies ergibt allerdings nur dann Sinn, wenn das Skalenniveau intervallskaliert ist und eine Normalverteilung der Variablen vorliegt (ebd.). Es muss berücksichtigt werden, dass auch nur eine einzige stark divergierende Antwort den Median verzerren kann (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 188-89). Bei Ordinalskala und nicht vorhandener Normalverteilung ist es notwendig, den Median (*Md*) zu berechnen (Steiner & Benesch, 2021: 99). Darunter wird „der mittlere Wert einer Messwertrangfolge“ (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 189) verstanden, d.h., „der Median ist der Wert, der die Verteilung in genau zwei Hälften teilt“ (ebd.). Für die Berechnung werden alle Messwerte in eine aufsteigende Reihenfolge gebracht ehe der Punkt bestimmt wird, der exakt in der Mitte liegt (Steiner & Benesch, 2021: 99).

Inferenzstatistik: Unterschiedshypothesen

Die Inferenzstatistik geht über die reine Beschreibung der Stichprobe hinaus und versucht, aus den Daten allgemeingültige Erkenntnisse abzuleiten (Settinieri, 2022: 355; Steiner & Benesch, 2021: 116). Anders ausgedrückt: „When an individual uses descriptive statistics, he [sic!] talks about the data he has; but with inferential statistics, he talks about data that he does not have“ (Popham und Sirotnik 1973 in Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 192). Dabei wird „hypothesentestend“ vorgegangen (ebd.), um etwaige Signifikanzen zu erkennen. Es wird zwischen Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen unterschieden. Da für die vorliegende Arbeit nur erstere Analyse durchgeführt wurde, wird auch nur diese besprochen. Bei einer Unterschiedshypothese geht es darum, zu überprüfen, ob es einen signifikanten Unterschied in Bezug auf eine abhängige Variable bei zwei Stichproben gibt (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 195). Statistisch signifikant bedeutet, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Irrtum ausgeschlossen werden kann (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 194). Das Ergebnis lässt die Annahme zu, dass die Nullhypothese sehr unwahrscheinlich ist, was wiederum die Alternativhypothese bekräftigt (ebd.). Wenn der Wert p (*probability*) ≤ 0.05 ist, wird in der Literatur von einem signifikanten Ergebnis gesprochen (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 194). In diesem Fall würde für die Alternativhypothese entschieden werden (Steiner & Benesch, 2021: 116).

Für die Auswertung der mit der Likert-Skala zu bewertenden Aussagen wurde der Mann-Whitney-U-Test (Rangsummentest) durchgeführt. Dieser wird „zur Prüfung von Unterschieden bei zwei unabhängigen Gruppen (UV) mit einer Testvariablen auf Ordinalskalen-Niveau (AV)

eingesetzt (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 197). Von einer unabhängigen Stichprobe wird dann gesprochen, wenn „zwischen den Untersuchungsobjekten zweier Stichproben keinerlei Beziehung besteht“ (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 195). Für die vorliegende Arbeit wurde beispielsweise analysiert, ob es signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit österreichischer und nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft, zwischen Studierenden in bestimmten Schwerpunkten und zwischen männlichen und weiblichen Studierenden gibt. Dabei wird für die Berechnung des Unterschieds wie folgt vorgegangen: „Alle Rangplätze der Rangreihe einer Gruppe werden addiert und ergeben so die Rangsumme. Bei identischen Messwerten, sog. Bindungen, werden den Werten mittlere Rangzahlen zugewiesen“ (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 198).

$U = n_1 * n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - T_1$	mit: n_1 : Anzahl Probanden in Gruppe 1 n_2 : Anzahl Probanden in Gruppe 2 T_1 : Rangsumme für Gruppe 1
--	--

Abbildung 12: Berechnung der U-Werte (Gültekin-Karakoç & Feldmeier, 2014: 198)

Da die Grundgesamtheit mit $n = 66$ relativ gering war, wurde auf komplexe Testverfahren mit mehr als zwei unabhängigen Stichproben (beispielsweise Kruskal-Wallis-Test) verzichtet.

Kategorienbildung

Bei den offenen Fragen wurde Nennungen kategorisch zusammengefasst und nach Häufigkeiten analysiert.

3.4 Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die erhobenen Daten ausgewertet und analysiert. Dabei wird chronologisch vorgegangen. Der Abschnitt beginnt mit einer Beschreibung und Auswertung der demographischen Daten. Darauf folgen die Auswertungen der Daten des ersten Abschnitts (Fokus Rassismuskritik und Diversität) und des zweiten Abschnitts (Fokus Mehrsprachigkeit).

3.4.1 Beschreibung der Proband:innen

Geschlecht

Von den 66 befragten Studierenden kategorisierten sich 58 als weiblich, sieben als männlich und eine Person als divers. Das ergibt bei den als weiblich kategorisierten Befragten einen Anteil von 88 Prozent und bei den männlich Befragten einen Anteil von 11 Prozent. Mit knapp neun Zehntel der Teilnehmer:innen sind demnach die Studentinnen deutlich in der Überzahl.

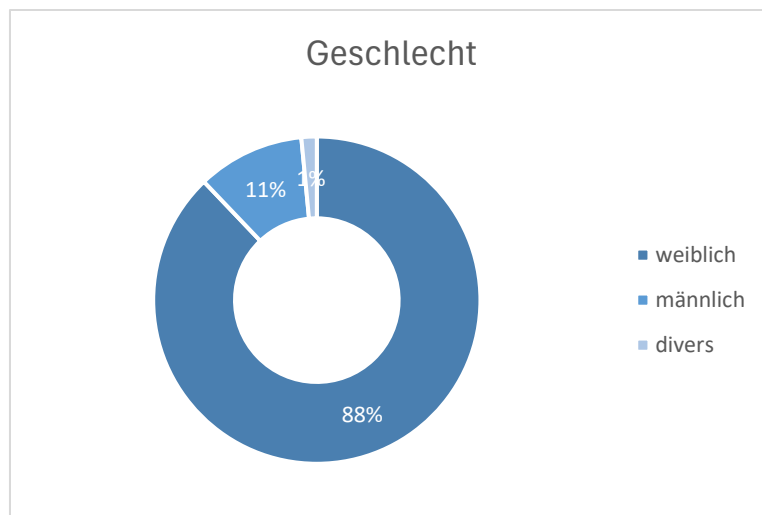


Abbildung 13: Fragebogenstudie: Geschlecht der Studierenden in Prozent

Alter

Was das Alter betrifft, konnte festgestellt werden, dass rund drei Viertel der befragten Studierenden zwischen 21 und 24 Jahre alt waren. Nur ein Viertel der Proband:innen war 25 Jahre oder älter.

21 Jahre	22 Jahre	23 Jahre	24 Jahre	25 Jahre	26 Jahre	27 Jahre	28 Jahre	29 Jahre	45 Jahre	Gesamt
6	15	21	10	5	2	2	3	1	1	66

Abbildung 14: Fragebogenstudie: Alter der Studierenden

Der errechnete Mittelwert lag bei 23,76 Jahren. Da eine Teilnehmerin mit 45 Jahren den Mittelwert verzerrt, ist es notwendig, den Median (*Md*) zu berechnen. Dieser liegt hier bei 23 Jahren.

Staatsbürgerschaft

Bei der Staatsbürgerschaft gaben 53 Studierende – also 80 Prozent – an, österreichische Staatsbürger:innen zu sein; acht Studierende – also 12 Prozent – gaben an, die deutsche Staatsbürgerschaft zu besitzen. Weitere fünf Studierende – 8 Prozent der Studierenden – hatten eine italienische Nationalität. Um später etwaige signifikante Unterschiede herauszufinden, wurde eine neue Gruppe definiert. Die neue Variable differenziert nur zwischen jenen mit und jenen ohne österreichische Staatsbürgerschaft.

Herkunftsgemeinde

Ein Fünftel der Teilnehmer:innen gab an, aus Kleinstgemeinden mit unter 1.000 Einwohner:innen zu stammen. 40 Studierende und somit 61 Prozent kommen aus Gemeinden mit einer Einwohnerzahl zwischen 1.000 und 10.000. Nur 18 Prozent der Studierenden ist demnach in Orten aufgewachsen, die die Einwohnerzahl von 10.000 übersteigt. Während also rund vier Fünftel in ländlichen Gebieten aufwuchsen, wuchs ein Fünftel in kleinstädtischer beziehungsweise städtischer Umgebung auf.

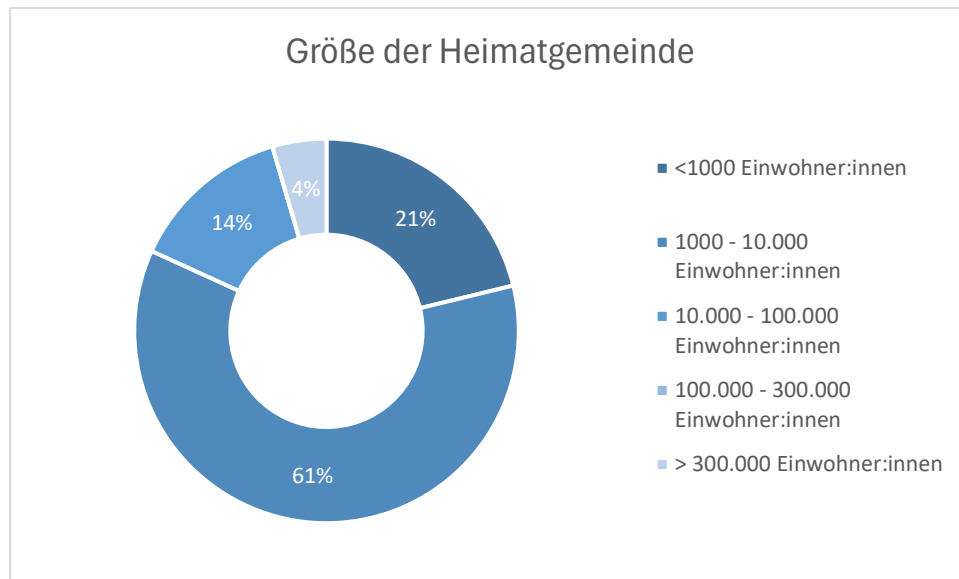


Abbildung 15: Fragebogenstudie: Größe der Heimatgemeinde

Bildungsabschluss der Eltern

Weiters wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Studierenden aus Haushalten kommt, in denen die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen. Nur knapp ein Fünftel der Eltern der Studierenden hat eine universitäre Ausbildung abgeschlossen.

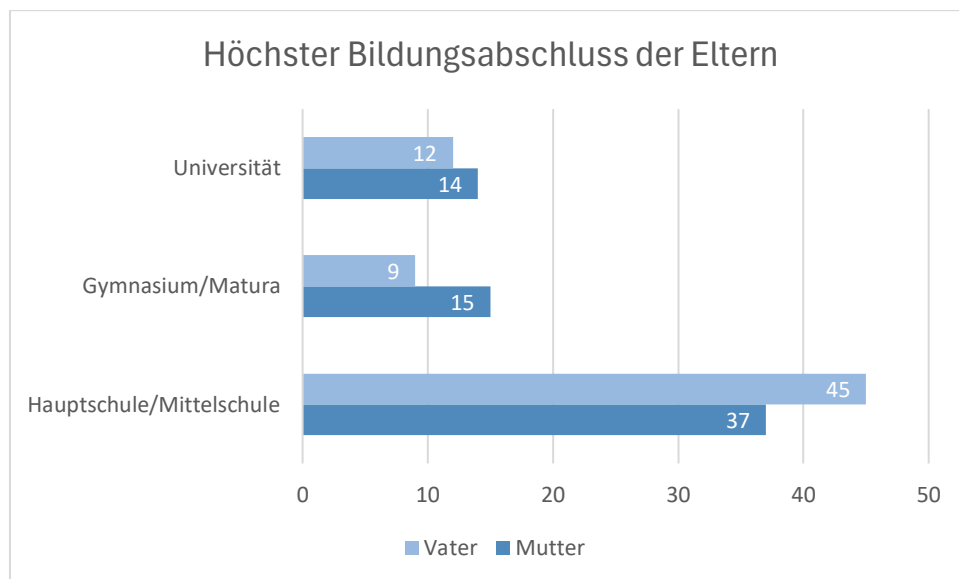


Abbildung 16: Fragebogenstudie: Höchster Bildungsabschluss der Eltern in absoluten Zahlen

Sprache(n)

Von den 66 Studierenden gaben 64 an, die deutsche Sprache am häufigsten im Alltag zu verwenden. Eine Person kreuzte BKS an, eine weitere führte „Dialekt“ an. Bezüglich des Sprachenrepertoires der Studierenden zeichnete sich folgendes Bild ab.

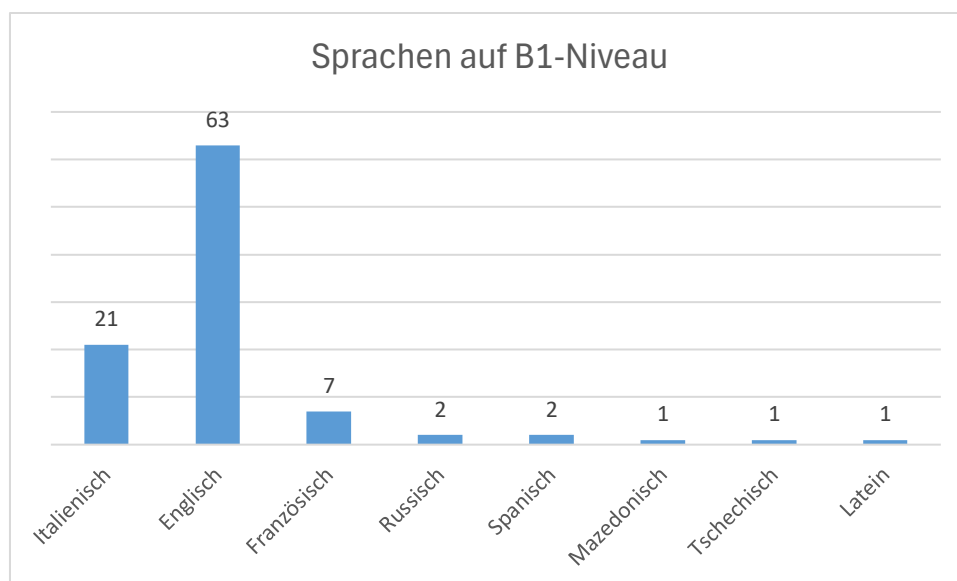


Abbildung 17: Fragebogenstudie: Sprachen auf B1-Niveau in absoluten Zahlen

63 Studierende gaben an, Englisch auf mindestens B1-Niveau zu sprechen. Da die Studierenden zur Zulassung das Maturaniveau B2 in Englisch nachweisen müssen, bleibt hier fraglich, warum drei Personen Englisch nicht ausgewählt haben. 32 Prozent der Teilnehmer:innen führte Italienisch als weitere Sprachenressource an. Mit rund zehn Prozent ist Französisch die prozentuell vierthäufigste gesprochene Fremdsprache. Spanisch und Russisch wurden von jeweils zwei Personen angeführt. Tschechisch und Mazedonisch von jeweils einer Person.

Gewählte Schwerpunkte

An der Pädagogischen Hochschule Tirol werden aktuell neun Schwerpunktbereiche geführt, welche ab dem fünften Ausbildungssemester eine Vertiefung von 60 ECTS-Punkten beinhalten. Die befragten 66 Studierenden waren wie folgt auf die verschiedenen Spezialisierungen aufgeteilt.

Gewählter Schwerpunkt	
Deutsch und Mehrsprachigkeit	4
Mathematik und Diversität	5
Sachunterricht – Mensch, Natur, Gesellschaft	2
English in the Primary Classroom	1
Frühkindliche Bildung	2
Inklusive Pädagogik	14
Kreatives Schaffen	13
Musik erleben	13
Sport und Gesundheit	12
	66

Abbildung 18: Fragebogenstudie: Gewählte Schwerpunkte in absoluten Zahlen

Es zeigt sich, dass die Schwerpunkte „Sport und Gesundheit“, „Musik erleben“, „Kreatives Schaffen“ und „Inklusive Pädagogik“ mit jeweils ungefähr 20 Prozent vertreten waren, während die anderen Spezialisierungen nur mäßige Beliebtheit erfuhren.

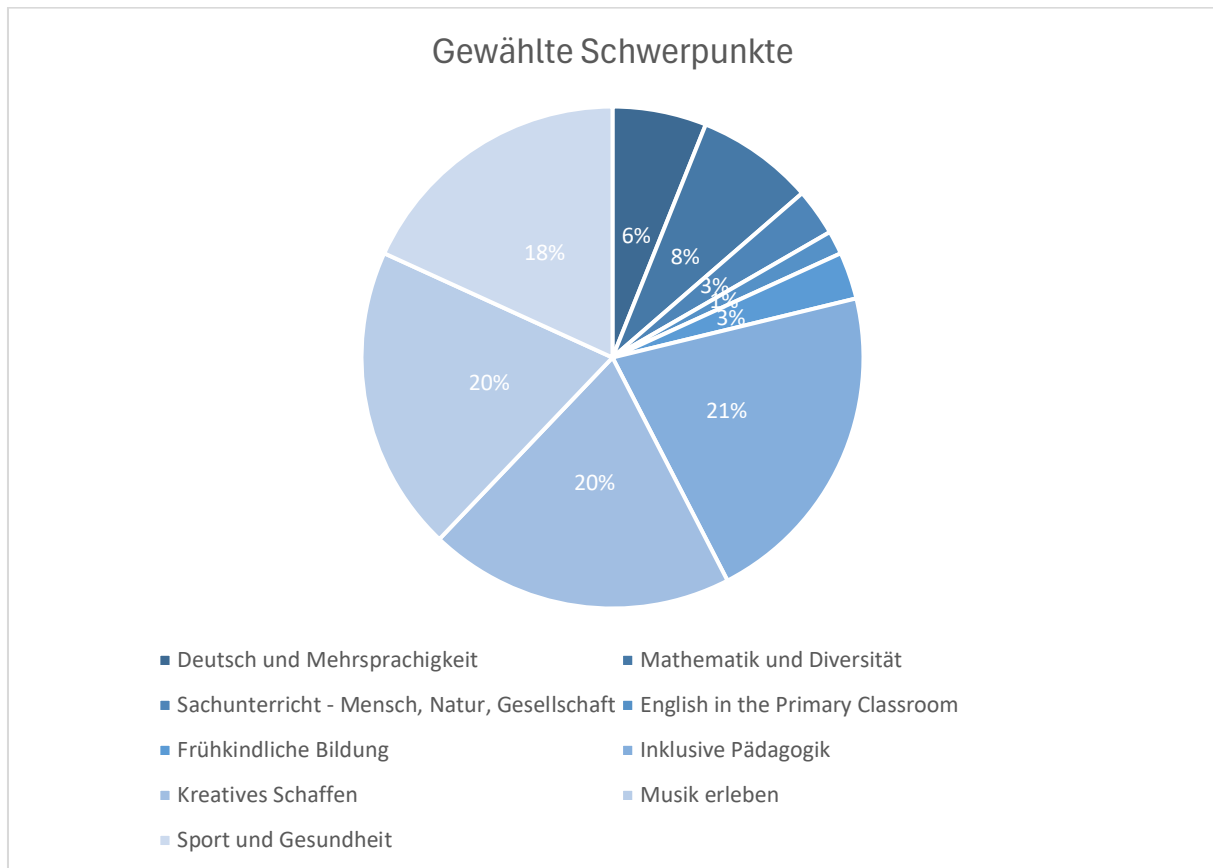


Abbildung 19: Fragebogenstudie: Gewählte Schwerpunkte in Prozentpunkten

3.4.2 Assoziationen und Bewertung

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Assoziationen die Studierenden zum einen mit rassismuskritischem Unterrichten und zum anderen mit Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten haben. Zudem werden die Ergebnisse der Likert-Skala ausgewertet.

3.4.2.1 Rassismuskritik und kulturbezogenes Unterrichten

3.4.2.1.1 Stichworte zu rassismuskritischem Unterrichten

In der zweiten Rubrik des Fragebogens sollten die Studierenden mindestens drei Stichworte zu „rassismuskritischem Unterrichten“ nennen. Die insgesamt 205 Nennungen der Studierenden sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Dabei wurden etwaige Rechtschreib- oder Tippfehler nicht verbessert.

1 Akzeptanz	2 "anderes Aussehen"	3 Separieren in gewisse Gruppen, aufgrund von Herkunft, Aussehen, usw.
4 Aufklärung	5 Abwehrung gegen jegliche Art von Rassismus & Konsequenzen aufzeigen	6 Vielfalt leben
7 Aufklärung	8 Andere sprache	9 Andere nation

10	Ausgrenzung	11	Aufklärung	12	Diskussion
13	Ausländer*innen	14	Aufklärung	15	Vielfalt
16	Begriffsdefinition und Erklärung	17	Aufklärung	18	Ungerecht, Radikal
19	Bewusstsein schaffen	20	Ausgrenzung	21	Reflexion
22	Bloßstellungen	23	Ausgrenzung	24	Ungerechtigkeit
25	Demokratie	26	Bilderbücher	27	Wahrnehmung
28	Denkmuster reflektieren	29	Diskriminierung	30	In gewissem Maße übertrieben
31	Differenzierung	32	Diskriminierung	33	Menschenardarstellung
34	Diskriminierung	35	Diskussion	36	Prävention
37	Diversität	38	Diversität ansprechen	39	Sprachsensibel unterrichten
40	Diversität	41	Driskriminierung	42	Diversität
43	Diversität leben	44	eigene Erfahrungen	45	Sensibilität
46	Diversität respektieren	47	Einzigartigkeit erkennen	48	Inklusion
49	Emphatie	50	Empathie	51	Reflexion
52	gegenseitige Wertschätzung	53	Empathie	54	Reflexion
55	Genderdiversität	56	Empowerment	57	Vorurteile
58	Geschichte	59	Gemeinschaft	60	Akzeptanz
61	Hautfarbe	62	Geographie	63	Stereotype
64	Historische Hintergründe	65	Gewalt	66	Emotionen
67	Identitäten	68	Gleichberechtigung	69	Vorbildwirkung
70	informieren	71	Haltung	72	betrifft alle
73	Inklusion	74	Herkunft	75	Sprache
76	jeder ist wichtig	77	Heterogenität	78	Toleranz
79	keine Akzeptanz	80	Inklusion	81	Deutsch als Zweitsprache
82	keine Benachteiligung aufgrund der Herkunft	83	Interkulturalität	84	Offenheit
85	Keine diskriminierung	86	kein Urteilen	87	Individualität bewusst machen und fördern
88	Kenn ich nicht	89	Keine	90	Weiteren
91	Kommunikation	92	keine Offenheit	93	keine Individualität
94	Konfrontation mit Rassismus	95	Keine Toleranz ggüber ras. Äußerungen	96	Rassismuskritik als Unterrichtsinhalt
97	Kultur	98	Kennenlernen anderer Kulturen	99	Hinterfragung
100	Minderheit	101	Kritisch	102	Offen
103	Minderheitenschutz	104	Negativ	105	Chancenungerechtigkeit
106	nachdenken	107	Offen	108	Wichtig
109	Offen	110	Offenheit	111	Weiterbildung
112	offen	113	Prävention	114	Gerechtigkeit
115	Offenheit	116	Rassismus wird thematisiert	117	Gesellschaft analysieren
118	Reflektiert	119	rassistische Äußerungen	120	Verschlossenheit der Lehrperson
121	Reflexion	122	Raum für Fragen	123	Gemeinschaft
124	Religion	125	Reflektieren	126	Offenheit
127	Repräsentation	128	Reflexion	129	Dialog
130	Selbstreflexion	131	Reflexion	132	Antidiskriminierung
133	Senibilisierung	134	Reflexion	135	Sensibilisierung
136	Sensibilisiert	137	Relevanz	138	Sensibilisierung
139	Sensibilisierung	140	Respekt	141	Fragen
142	Sensibilisierung	143	Selbstkritisch	144	Reflexion
145	Sensibilität	146	Selbstreflexion	147	Anpassung
148	sprachbewusstsein	149	Sensibilität	150	Offenheit
151	Sprachsensibel Handeln	152	Sensibilität	153	Authentizität
154	Toleranz	155	Soziale Schichten	156	Vorurteile
157	Toleranz	158	sprachsensibel	159	keine rassistischen Aussagen
160	Ungerechtigkeit	161	Stereotype	162	Kulturen sind Chancen
163	Veränderung	164	Stereotypen widerlegen	165	Vorurteile beseitigen
166	Verschiedene Kulturen	167	Stereotypen	168	Intersektionalität
169	Vielfalt	170	Teilhabe	171	Gleichberechtigung
172	Voreingenommenheit	173	Thematisieren	174	Bücherauswahl
175	Vorurteile	176	Ungerechte Verteilung	177	Niedrige Bildungschancen
178	Vorurteile	179	Ungleiche Behandlung der SuS aufgrund Herkunft	180	Rassistische Bemerkungen
181	Vorurteile	182	Unterstützung	183	Gleichberechtigung
184	Weiterbildung	185	Vorurteile	186	Unoffenheit
187	Wertfrei	188	Wertfrei	189	Informierend
190	Wertschätzung der Multikulturalität	191	Wertschätzung	192	Toleranz
193	Seperation	194	Eingliederung	195	GEFAHREN
196	Gleichberechtigung	197	Assoziationen	198	Toleranz
199	Weltoffenheit	200	Integration	201	gutes Miteinander
202	WIR	203	informierend	204	Literaturauswahl (sollte man kritisch sein)
205	Abwerten				

Abbildung 20: Fragebogenstudie: Nennungen zu rassismuskritischem Unterricht

Für eine bessere Beschreibung wurden die Nennungen sortiert und inhaltlich zusammengefasst. Die Kategorien wurden nicht vorab gebildet, sondern sind aus dem Material heraus entstanden. Folgende Grafik wurde mit Excel erstellt und soll einen besseren Überblick bieten. Begriffe, die nur einmal genannt wurden und keinen Überkategorien zugeordnet werden konnten, wurden nicht berücksichtigt.

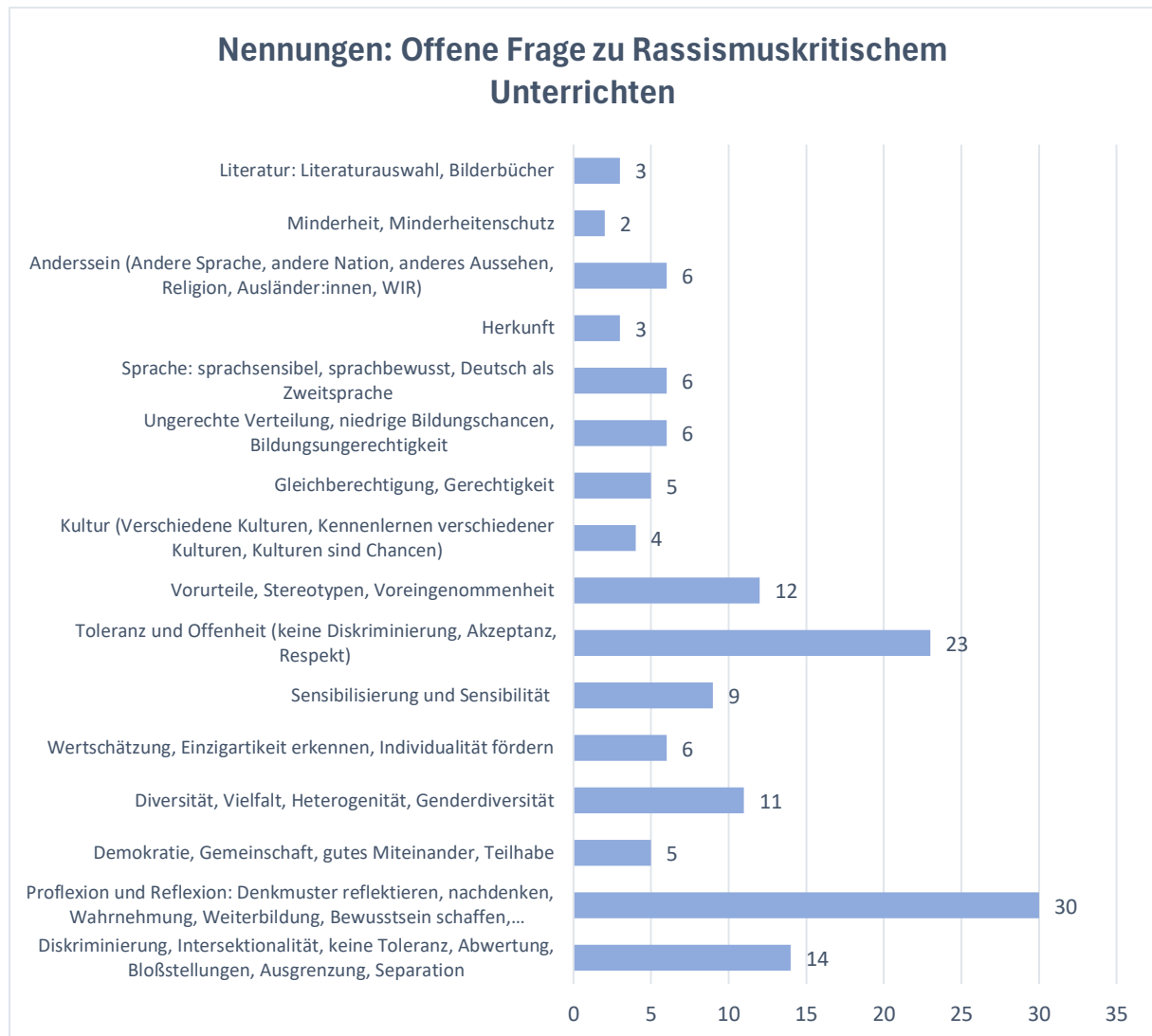


Abbildung 21: Fragebogenstudie: Nennungen zu rassismuskritischem Unterricht geordnet

Es zeigt sich, dass Studierende den Begriff Rassismuskritik häufig mit Reflexionskompetenz assoziieren. Die Überkategorie „Proflexion und Reflexion“ erhielt mit 30 Nennungen die meisten Einträge. Zum einen nannten Studierende, dass es darum gehe, ein Bewusstsein zu schaffen, bewusst wahrzunehmen und Denkmuster zu reflektieren und zu hinterfragen. Auf die Kategorie „Toleranz und Offenheit“ entfielen die zweitmeisten, nämlich 23, Einträge. Hier wurden auch Einträge mitgezählt, die auf gegenseitige Akzeptanz und Respekt verwiesen. 14 Einträge entfielen auf Begrifflichkeiten wie „Diskriminierung“, „Intersektionalität“ oder „Abwertung“. Zwölf weitere fokussierten stark auf Vorurteile oder Stereotypen. Elf

Studierende assoziierten mit rassismuskritischem Unterricht ganz generell Vielfalt und Diversität. Vier Überkategorien erhielten jeweils sechs Nennungen: Assoziationen mit Sprache, Bildungs(un-)gerechtigkeit, „Anderssein“ und Wertschätzung. Auf andere Kategorien wie „Literatur“, „Minderheit“, Herkunft“, „Gleichberechtigung“, „Kultur“ und „Demokratie“ entfielen entweder fünf oder weniger Einträge.

3.4.2.1.2 Aussagen zu Rassismus

Bei den Aussagen zu Rassismus zeichnete sich folgendes Bild ab:

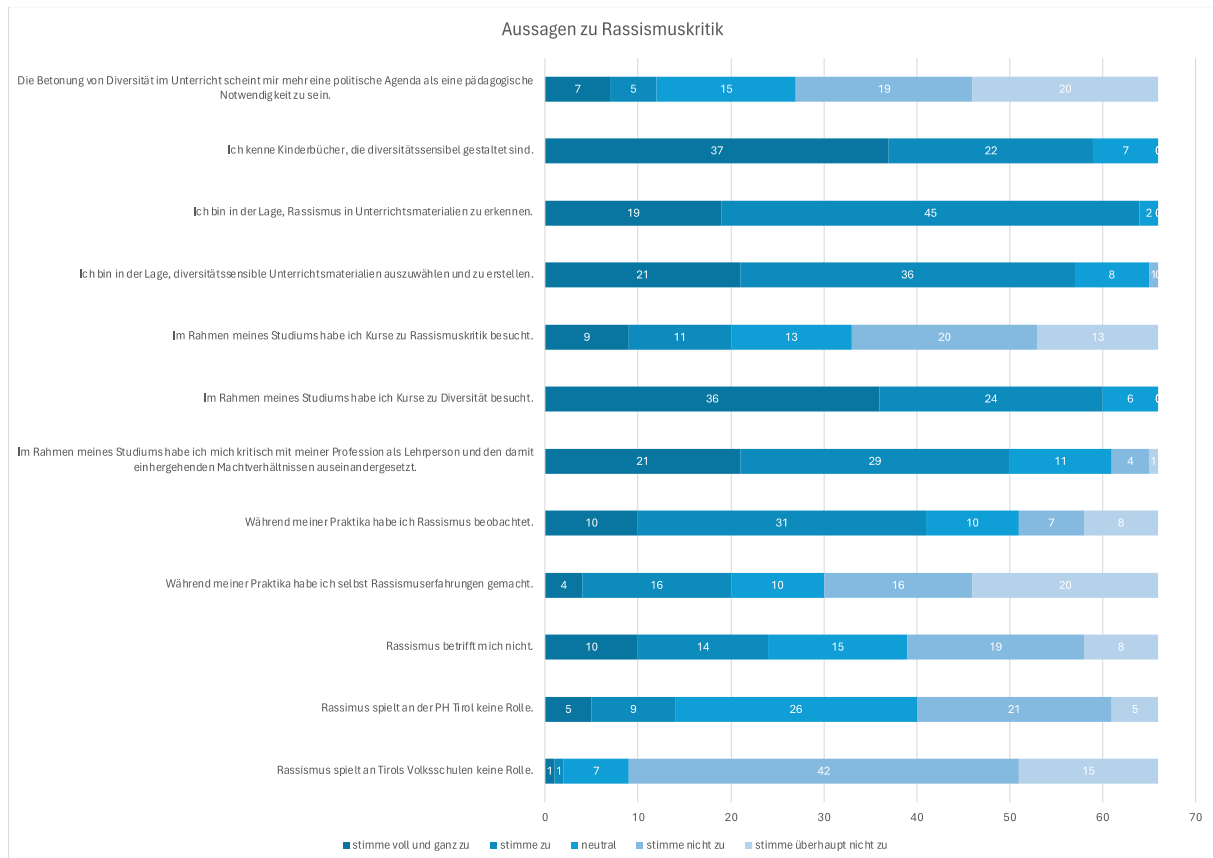


Abbildung 22: Fragebogenstudie: Aussagen zu Rassismuskritik

86 Prozent und somit der Großteil der Studierenden bekräftigte, dass Rassismus an Tirols Volksschulen eine Rolle spielt. Die Frage, ob Rassismus an der PH Tirol eine Rolle spielt, wurde von der großen Mehrheit mit „neutral“ bewertet. Was bei den Aussagen zudem noch auffällt, ist, dass 62 Prozent der Studierenden angab, Rassismus während der Schulpraktika beobachtet zu haben. Hier müsste weiter eruiert werden, was genau von den Studierenden beobachtet wurde. Die große Mehrheit (91 Prozent) gab zudem auch an, im Rahmen ihrer Ausbildung, Kurse zu Diversität besucht zu haben. Während 33 Prozent der Studierenden Kurse zum Thema Rassismuskritik belegt haben, wurde das von der Hälfte der Teilnehmenden verneint. Des Weiteren gaben 83 Prozent der Studierenden an, dass sie sich während ihres Studiums kritisch mit ihrer Profession als Lehrperson auseinandergesetzt haben. Sehr

auffallend ist, dass sich 57 der Befragten als in der Lage sahen, diversitätssensible Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen. Die eigene Kompetenz wurde demnach sehr hoch eingeschätzt. Bei der Frage, ob Diversität im Unterricht mehr eine politische Agenda als pädagogische Notwendigkeit zu sein scheint, schieden sich die Geister. Zwölf Studierende waren der Meinung, dass es eher eine politische Agenda wäre. Mit 60 Prozent war die große Mehrheit dennoch klar der Meinung, dass Diversität im Unterricht eine pädagogische Notwendigkeit darstellt.

Im Anschluss wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, um etwaige signifikante Unterschiede zwischen 1) Studierenden mit österreichischer (n=53) und nicht-österreichischer (n=13) Staatsbürgerschaft und zwischen 2) Studierenden in den Schwerpunkten: „Deutsch und Mehrsprachigkeit“, „Inklusive Pädagogik“, „English in the Primary Classroom“ (n=19) und Studierenden der übrigen Schwerpunkte (n=47) zu erkennen.

3.4.2.1.3 Unterschiedliche Staatsbürgerschaften und Schwerpunkte

Bei der Durchführung des Mann-Whitney-U-Tests wurde der Unterschied bei der Aussage „Rassismus betrifft mich nicht“ mit einem p-Wert 0,028 als signifikant gewertet. Während sich die Antworten der Studierenden mit österreichischer Staatsbürgerschaft gleichmäßig auf die fünf Skalenniveaus aufteilten, zeichnete sich bei den Antworten der ausländisch Studierenden ein anderes Bild ab. Die Mehrheit stimmte der Aussage (überhaupt) nicht zu. Es bleibt hier offen, ob die Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft tatsächlich rassismuskritischer sind und somit die eigene Verstrickung in rassistische Strukturen anerkennen, oder ob diese eventuell aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft bereits selbst Diskriminierung in Österreich erfahren haben. Um dies beurteilen zu können, würde es einer zusätzlichen qualitativen Befragung bedürfen.

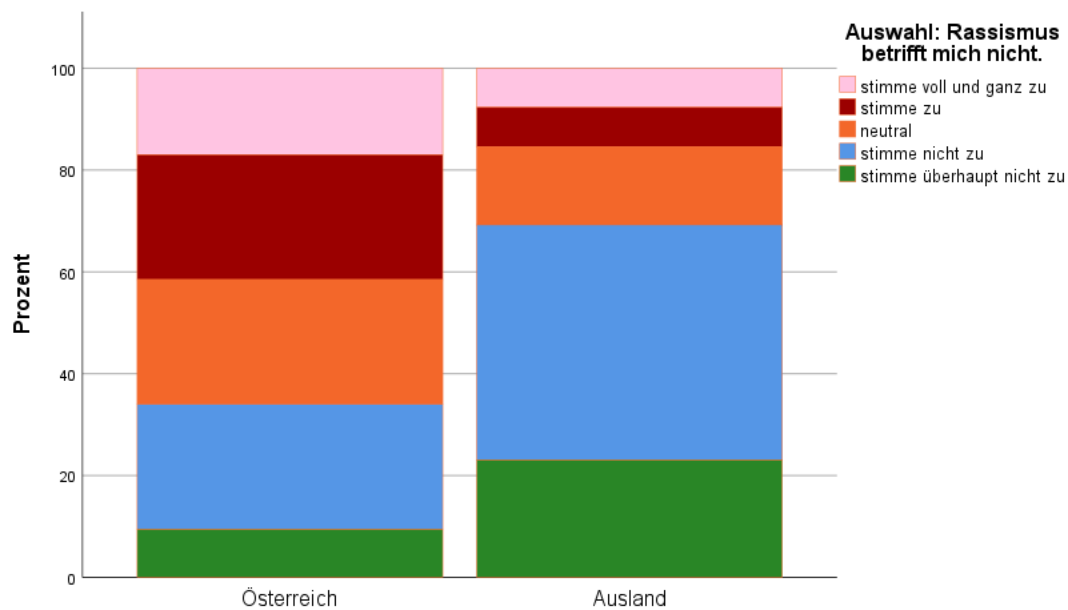


Abbildung 23: Balkendiagramm "Rassismus betrifft mich nicht" signifikant

Bei den unterschiedlichen Schwerpunkten konnte kein signifikanter Wert bei den Aussagen zu rassismuskritischem Unterrichten gefunden werden.

3.4.2.2 Mehrsprachigkeitsbezogenes Unterrichten

3.4.2.2.1 Stichworte zu mehrsprachigkeitsbezogenem Unterrichten

In der dritten Rubrik des Fragebogens sollten die Studierenden mindestens drei Stichworte zu „Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten“ nennen. Die insgesamt 206 Nennungen der Studierenden sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Dabei wurden etwaige Rechtschreib- oder Tippfehler nicht verbessert.

1 Sprachen verknüpfen	2 Fächerübergreifend	3 Keine Sprache herabwürdigen
4 Mehrsprachigkeit als Chance nutzen	5 Unterschiedliche Kulturellen dar- bzw. vorstellen lassen	6 Bunt
7 Mehrsprachigkeit soll wertgeschätzt werden	8 fundierte Kenntnisse in der Erstsprache sind für die Kinder wichtig für den Zweitspracherwerb	9 ALLE Sorachen sollen wertgeschätzt werden
10 Wertschätzendes Arbeiten	11 Kritischer Blick auf Materialien, etc	12 Alle Sprachen miteinbeziehen
13 Diversität	14 Individualität	15 Personalität
16 Vielfalt	17 Unterrichtserweiterung	18 Herausforderung
19 Herausforderung	20 Unzulängliche Ausbildung im Hinblick auf Sprachen jenseits von Deutsch und Englisch	21 Aufgabenüberschreitung
22 Win-win	23 Weltoffenheit	24 Kulturell
25 Diversität	26 Kommunikation	27 Herkunft
28 Aufwendig	29 Gewinnbringend	30 Wertschätzend
31 Differenzierung	32 Positiv	33 Vielfältig
34 Mehrsprachig	35 Erstsprachen miteinfließen lassen	36 -
37 Wertschätzung	38 Ressourcen nützen	39 Kindern ihre Time to shine ermöglichen
40 Mehrsprachigkeitsdidaktik	41 Language Awareness	42 Ausprobieren und sich trauen
43 heterogen	44 lehrreich	45 Vorteil
46 Diversität	47 Verständnis	48 Aufklärung
49 Bilderbücher	50 Umsetzbar	51 Wichtig

52	Kulturen	53	Traditionen	54	Verschiedene ansichten
55	Erstsprachen	56	Kultur	57	Voneinander lernen
58	Sprachenvielfalt nutzen	59	Chancen erkennen	60	kultureller Austausch
61	Interkulturalität	62	Kultur	63	Erfahrungen
64	Kultur	65	Gleichberechtigung	66	Wertschätzung
67	Kulturelle Sensibilität	68	Mehrsprachigkeit fördern	69	Inklusion und Diversität
70	Verknüpfung	71	Training	72	Spaß
73	Komplex	74	Missverständnisse	75	Kulturaustausch
76	teilweise schwierig umsetzbar	77	Individualität	78	must do
79	Interkulturalität	80	Austausch	81	Gemeinsamkeiten
82	gegenseitiges Lernen	83	sehr heterogene Leistungsstände	84	herausfordernd
85	sprachliche Vielfalt	86	Mehrsprachigkeit	87	Sensibilität
88	herausfordernd	89	spannend	90	lehrreich
91	Sprachenvielfalt	92	-	93	-
94	Interkulturalität	95	Sprachförderung	96	Sprachbewusstsein
97	herausfordernd	98	gewinnbringend	99	wichtig
100	diversität	101	sprachsensibel	102	Vorteile diskutieren
103	Sprachliche Vielfalt	104	Interkulturelle Kompetenz	105	Flexibilität
106	CLIL	107	Integriertes Sprachenlernen	108	Übung
109	Sprachsensibilität	110	Vergleiche und Gemeinsamkeiten	111	Annerkennung und Potenzial
112	Wertschätzung	113	Nachhaltigkeit	114	Mehrwert
115	Engl Kinderbücher	116	Clil	117	Klischees in anderen Ländern
118	Eingehen auf alle Sprachen	119	Differenzierung	120	Sensibilisierung
121	Sprachenvergleich	122	diversitätssensibler Zugang	123	Mehrsprachigkeit=Realität
124	Inklusiv	125	Nutzen für alle Beteiligten	126	Umfassend
127	Lernerfahrung	128	Vielschichtig	129	Offenheit
130	Sinnvoll	131	Englisch	132	Fördern durch fordern
133	Heterogenität	134	Differenzierung	135	Sensibilität
136	Vielfalt als Chance	137	Mehrsprachigkeit als Mehrwert	138	Differenzierung
139	Muttersprachen einbauen	140	Zusammenhänge feststellen	141	profitieren
142	Interkulturelle Kompetenz	143	Berücksichtigung des Sprachniveaus	144	Sprachvorbild sein
145	Sprachenvielfalt	146	Kultursensibilität	147	Mehrsprachigkeit
148	herausfordernd	149	negativ behaftet	150	Differenzierung
151	Sprachvielfalt	152	Interkulturelle Kommunikation	153	Mehrsprachiger Spracherwerb
154	Interkulturalität	155	Sprachbewusstheit	156	Heterogenität
157	Planung	158	Vielfalt	159	Organisation
160	Vielfalt	161	Interkulturelles Verständnis	162	Kompetenz
163	Selbstbewusste Kinder	164	Kinder fühlen sich wertvoll	165	Fehlerquellen können gefiltert werden
166	Vielfalt	167	Sprachen	168	bilingualer Unterricht
169	Kultur bringt Chancen	170	Diversität	171	Einbeziehen aller
172	Migrationshintergrund	173	Differenzierung	174	Integration und Inklusion
175	sprachkontrastiver Unterricht	176	diversitätssensibel	177	sprachsensibel
178	Sprachsensibler Unterricht	179	Sprachbewusstheit	180	Strukturen aufzeigen
181	Kulturalismus	182	Offenheit	183	Akzeptanz
184	Sprachsensibel	185	Mehrsprachigkeit wird nur mit angesehenen Sprachen (Englisch, Italienisch, etc) geschätzt	186	Verschiedene Sprachen einbauen
187	Diversität	188	Anpassung	189	Adäquate Aufgabenstellungen
190	Schwierigkeiten	191	Potenziale	192	Interkulturell
193	Lernen mit allen Sinnen	194	Mit Bildern arbeiten	195	Raum für alle Sprachen bieten
196	Sprachen der Klasse wertschätzen	197	Sprachen fördern	198	Diversität
199	Nicht nur Deutsch/Englisch	200	Allgemeinwissen	201	Inklusion
202	unterschiedliche Sprachen schätzen	203	jeder Sprache einen Raum geben	204	Individualität und Gemeinsamkeit
205	Differenzierung	206	Individualisierung		

Abbildung 24: Fragebogenstudie: Nennungen zu Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten

Für eine bessere Beschreibung wurden die Nennungen sortiert und inhaltlich zusammengefasst. Die Kategorien wurden nicht vorab gebildet, sondern sind aus dem Material heraus entstanden. Folgende Grafik wurde mit Excel erstellt und soll einen besseren Überblick bieten. Begriffe,

die nur einmal genannt wurden und keinen Überkategorien zugeordnet werden konnten, wurden nicht berücksichtigt.

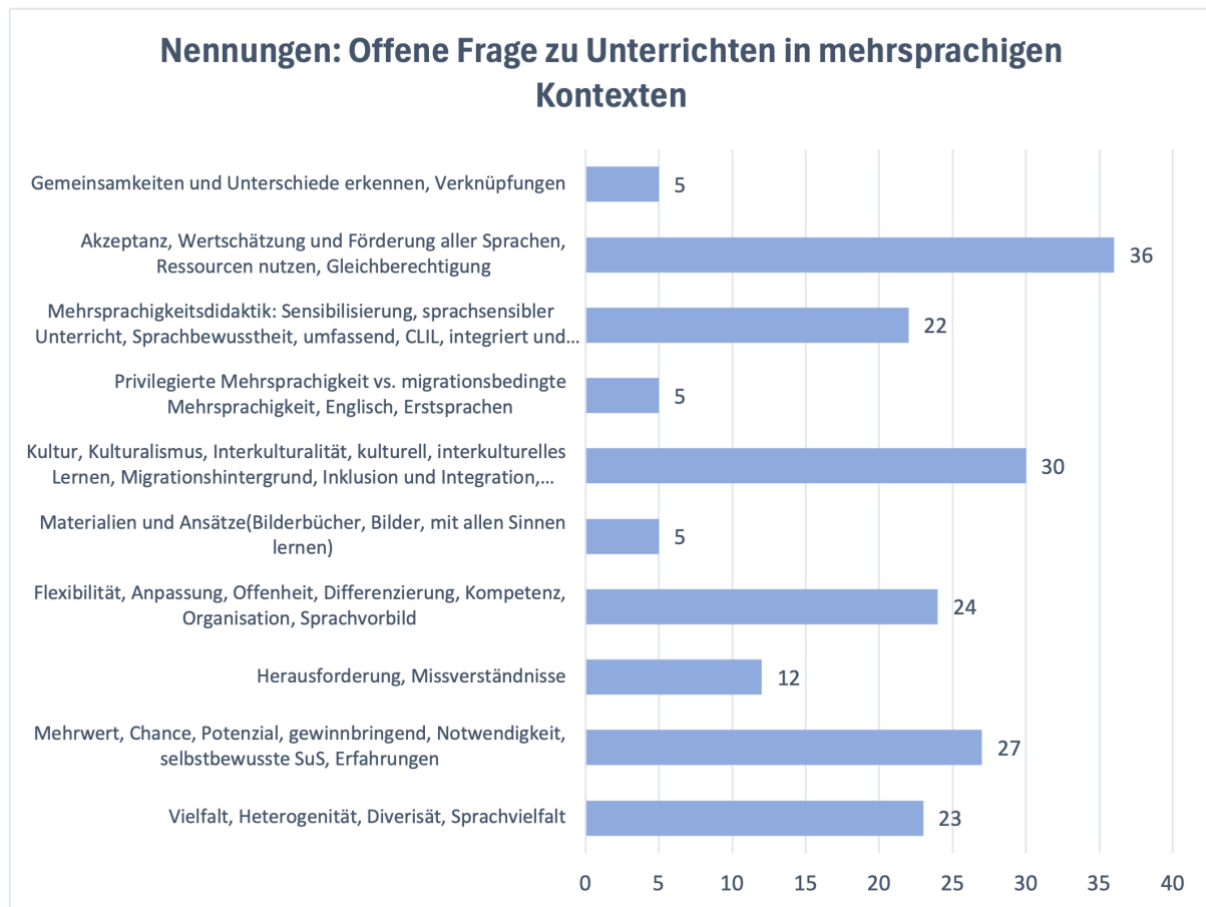


Abbildung 25: Fragebogenstudie: Nennungen zu Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten geordnet

Es zeigt sich, dass Studierende mit dem Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten am häufigsten Begrifflichkeiten wie Wertschätzung und Ressourcennutzung assoziierten. Mit 27 Nennungen ist auch die positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (versprachlicht mit Begriffen wie Mehrwert, Chance und Potenzial) hervorzuheben. Zwölf Studierende koppelten das Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten an Herausforderungen. 24 Nennungen verdeutlichten die Notwendigkeit, den Unterricht in ebendiesen Kontexten anzupassen und differenzierende Maßnahmen vorzunehmen. 30 Nennungen können mit dem Kulturbegriff zusammengefasst werden. Studierende nannten „Migrationshintergrund“, „interkulturelles Lernen“ und „Kultur“ als Stichwörter, was die Verknüpfung Sprache und Kultur einmal mehr betont. 22 Nennungen können mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Verbindung gebracht werden. Neben sprachsensiblen Unterricht finden auch andere Ansätze wie CLIL oder der sprachbewusste Unterricht Erwähnung.

3.4.2.2.2 Aussagen zu Mehrsprachigkeit

Bei den Aussagen zum Thema Mehrsprachigkeit zeichnete sich folgendes Bild ab:

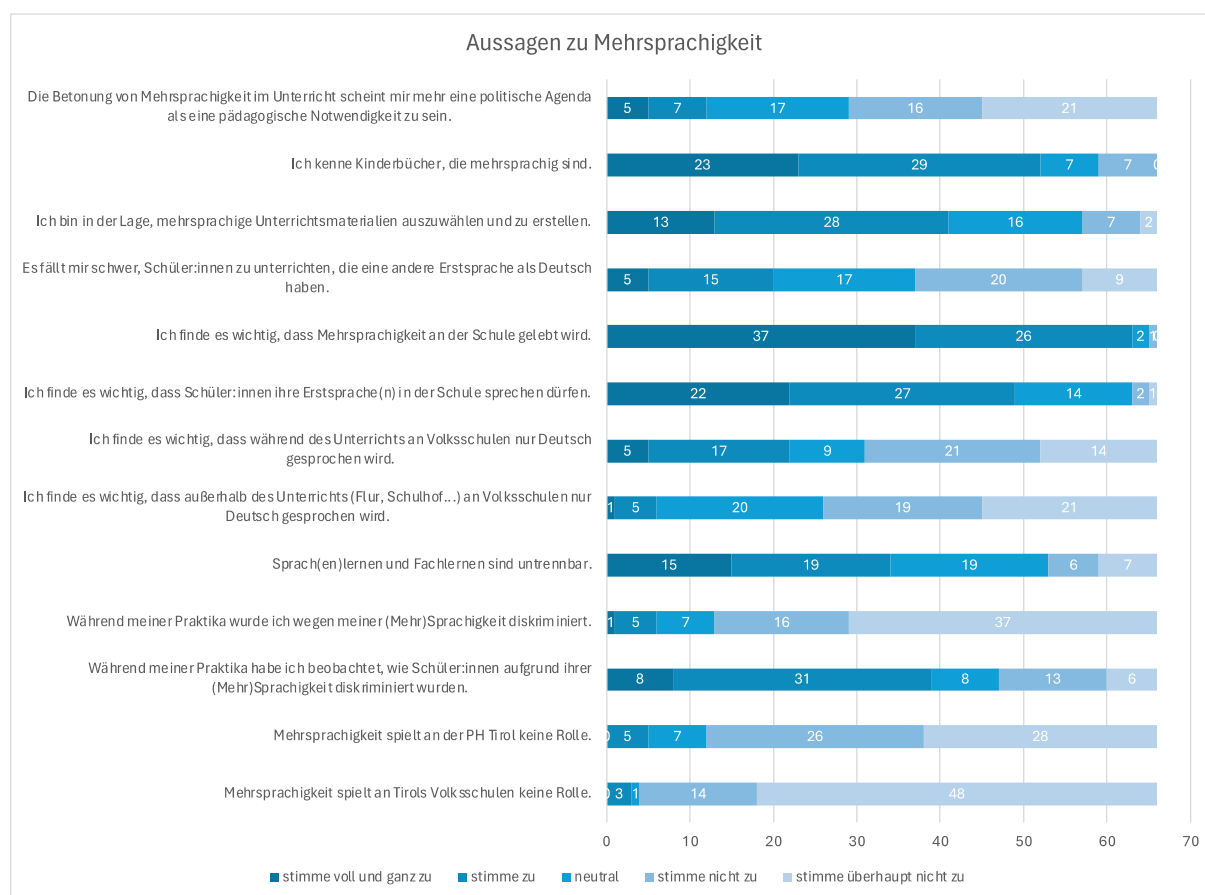


Abbildung 26: Fragebogenstudie: Aussagen zu Mehrsprachigkeit

Der Großteil der Studierenden bekräftigte, dass Mehrsprachigkeit an Tirols Volksschulen und an der PH Tirol eine Rolle spielt. Nichtsdestotrotz betonten immerhin zwölf Studierende, dass Mehrsprachigkeit mehr eine politische Agenda als eine pädagogische Notwendigkeit sei. Des Weiteren gaben 59 Prozent der Befragten an, dass sie während ihrer Praktika linguizistische Praktiken beobachtet haben. Der Anteil derer, die während ihrer Praxiserfahrungen aufgrund der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit diskriminiert wurden, ist mit sechs Nennungen allerdings äußerst gering. Der Aussage, dass Sprach(en)lernen und Fachlernen untrennbar sind, stimmten 51 Prozent zu. Weit auseinander gingen die Meinungen zu Sprachverbot(en) während und außerhalb des Unterrichts an Volksschulen. Während 61 Prozent der Befragten die Meinung vertrat, dass (Mehr-)Sprachigkeit außerhalb des Unterrichts akzeptiert sein sollte, standen die übrigen 39 Prozent dieser Aussage entweder neutral oder ablehnend gegenüber. Dass während des Unterrichts nur Deutsch gesprochen wird, wurde von 22 Studierenden befürwortet. 29 der Befragten lehnten es ab. Dies steht im Widerspruch dazu, dass 95 Prozent der Studierenden angab, dass gelebte Mehrsprachigkeit im Schulalltag wichtig sei. Obwohl die Mehrheit der Studierenden mehrsprachige Kinderbücher kennt und sich als in der Lage sieht, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen, waren es nur 29 Studierende die sich kompetent fühlen, Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache zu unterrichten.

Im Anschluss wurde erneut der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt, um etwaige signifikante Unterschiede zwischen 1) Studierenden mit österreichischer (n=53) und nicht-österreichischer (n=13) Staatsbürgerschaft und zwischen 2) Studierenden in den Schwerpunkten: „Deutsch und Mehrsprachigkeit“, „Inklusive Pädagogik“, „English in the Primary Classroom“ (n=19) und Studierenden der übrigen Schwerpunkte (n=47) zu erkennen.

3.4.2.2.3 Unterschiedliche Staatsbürgerschaften und Schwerpunkte

Bei den unterschiedlichen Staatsbürgerschaften konnte kein signifikanter Wert in Hinblick auf die Aussagen zu Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten gefunden werden.

Bei der Durchführung des Mann-Whitney-U-Tests wurden bei fünf Aussagen signifikante p-Werte berechnet. Bei der Aussage „Ich finde es wichtig, dass während des Unterrichts an Volksschulen nur Deutsch gesprochen wird“ war der p-Wert mit 0,001 signifikant. Es zeigte sich, dass Studierende der Schwerpunkte mit Diversitäts- und/oder (Mehr)Sprachigkeitsfokus (n=19) signifikant anders abstimmten als jene aus den übrigen sechs Schwerpunkten (n=47).

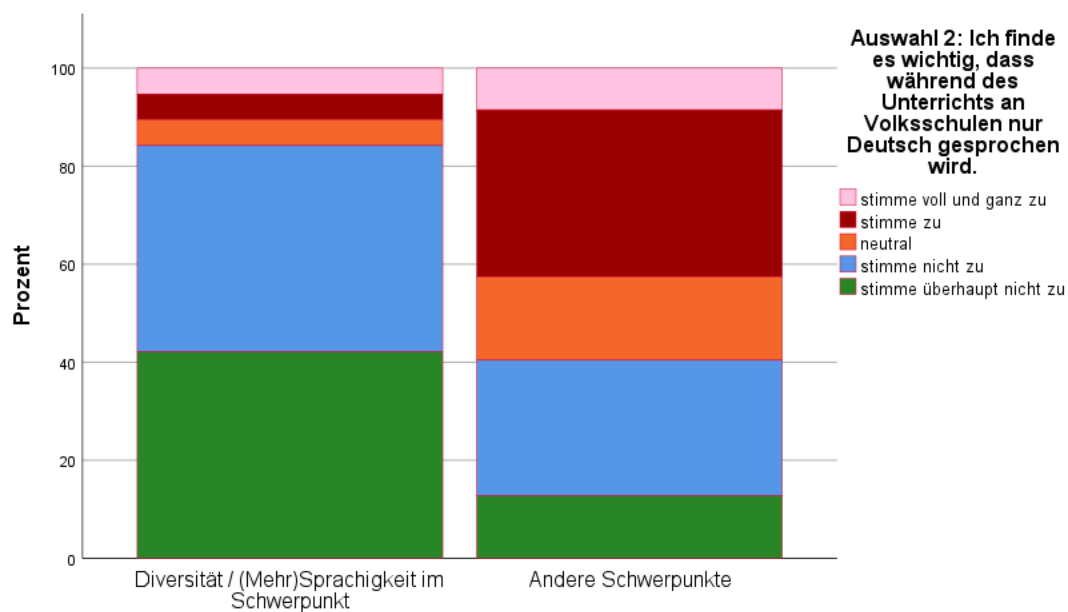


Abbildung 27: Balkendiagramm "Ich finde es wichtig, dass während des Unterrichts an Volksschulen nur Deutsch gesprochen wird" signifikant

Bei der Aussage „Ich finde es wichtig, dass Mehrsprachigkeit an der Schule gelebt wird“ war der p-Wert mit 0,15 ebenso signifikant. Während fast 80 Prozent der Studierenden mit Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsfokus mit „stimme voll und ganz zu“ abstimmten, war der Prozentsatz der Studierenden anderer Schwerpunkte mit knapp 50 Prozent deutlich geringer.

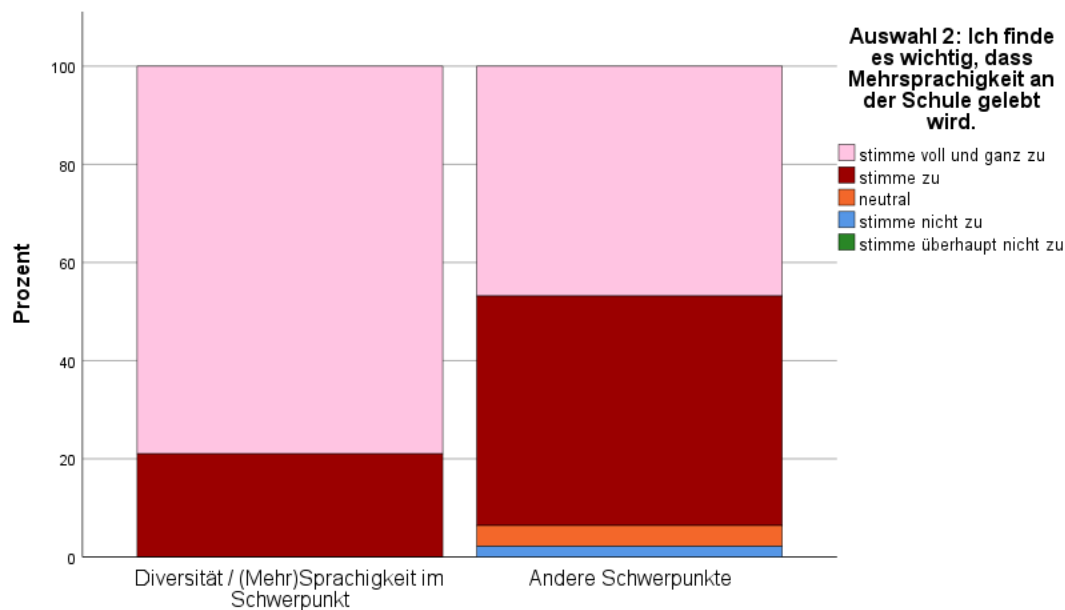


Abbildung 28: Balkendiagramm "Ich finde es wichtig, dass Mehrsprachigkeit an der Schule gelebt wird" signifikant

Ähnlich signifikant war auch die Aussage „Ich finde es wichtig, dass Schüler:innen ihre Erstsprache(n) in der Schule sprechen dürfen“. Studierende mit einem Schwerpunkt Diversität und/oder (Mehr-)Sprachigkeit stimmten dieser Aussage vollständig zu.

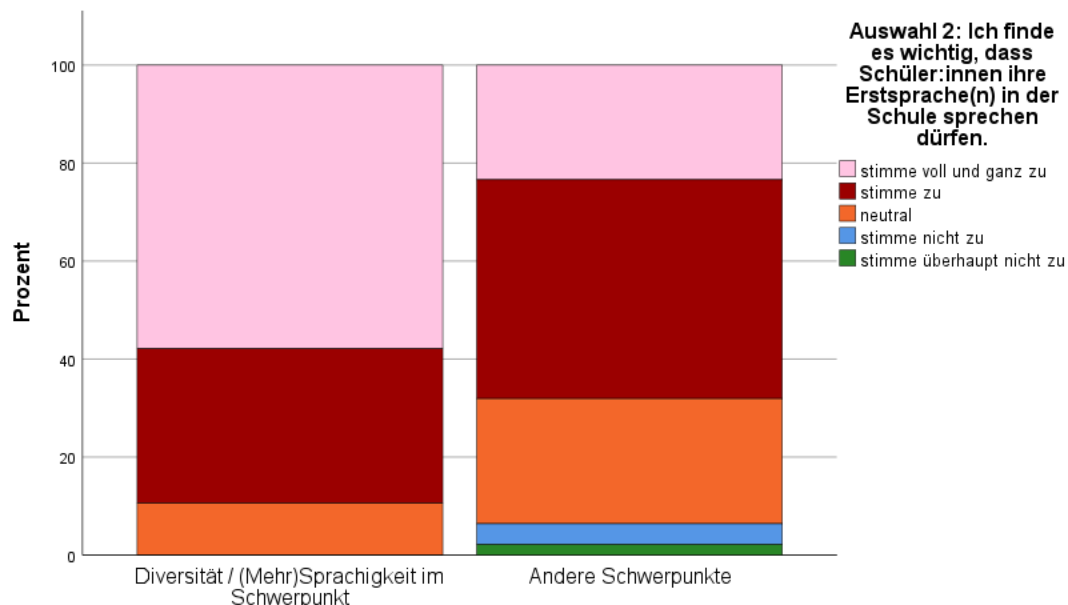


Abbildung 29: Balkendiagramm "Ich finde es wichtig, dass Schüler:innen ihre Erstsprache(n) in der Schule sprechen dürfen" signifikant

Bei der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen zeigte sich ebenso ein unterschiedliches Ergebnis. Während sich mehr als 80 Prozent der Studierenden der Schwerpunkte „Diversität und Mehrsprachigkeit“, „English in the Primary Classroom“ und „Inklusive Pädagogik“ als in der Lage sieht, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen, sind es bei den Studierenden der anderen Schwerpunkte lediglich knapp 50 Prozent.

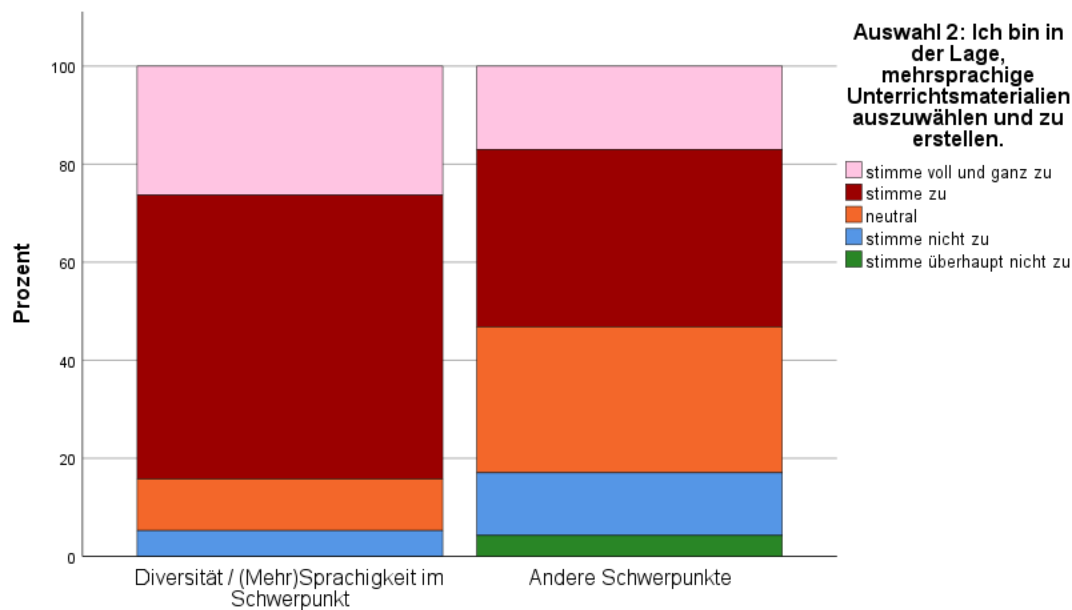


Abbildung 30: Balkendiagramm "Ich bin in der Lage, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen" signifikant

Die 19 Studierenden mit einem Schwerpunkt im Diversitäts- oder (Mehr)Sprachigkeitsbereich gaben alle an, mit mehrsprachigen Kinderbüchern vertraut zu sein. Bei den Studierenden der anderen Schwerpunkte waren es knapp 30 Prozent, die entweder „neutral“ oder „stimme nicht zu“ angeklickt haben.

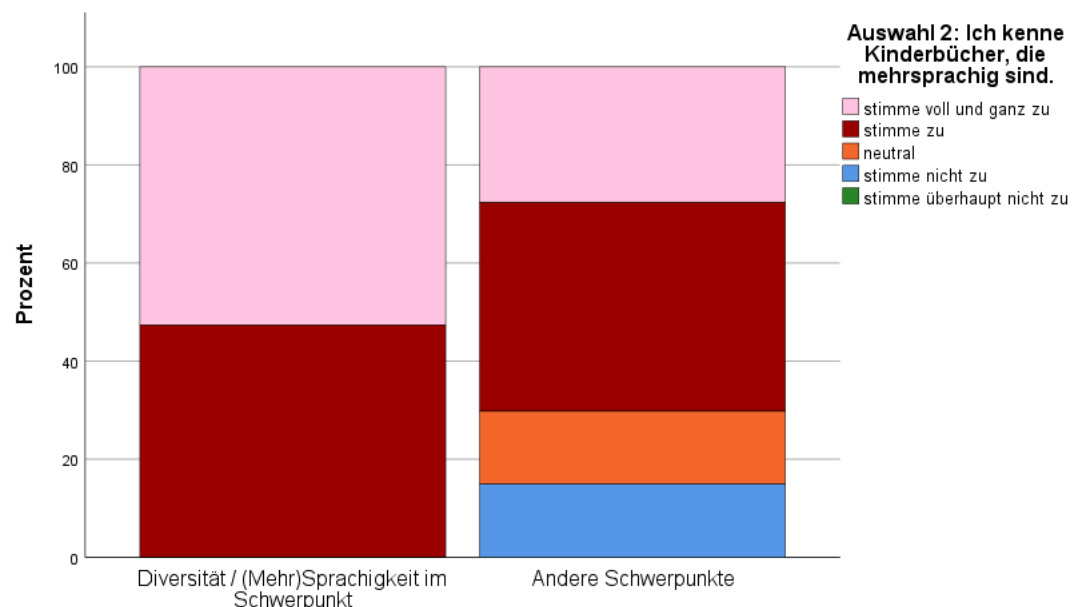


Abbildung 31: Balkendiagramm "Ich kenne Kinderbücher, die mehrsprachig sind" signifikant

3.4.2.2.4 Ausbildung im Fokus

Bei der Frage „Wie sehr spielten folgende Themen in Ihrer Ausbildung eine Rolle“ zeichnete sich ein sehr unterschiedliches Bild ab.

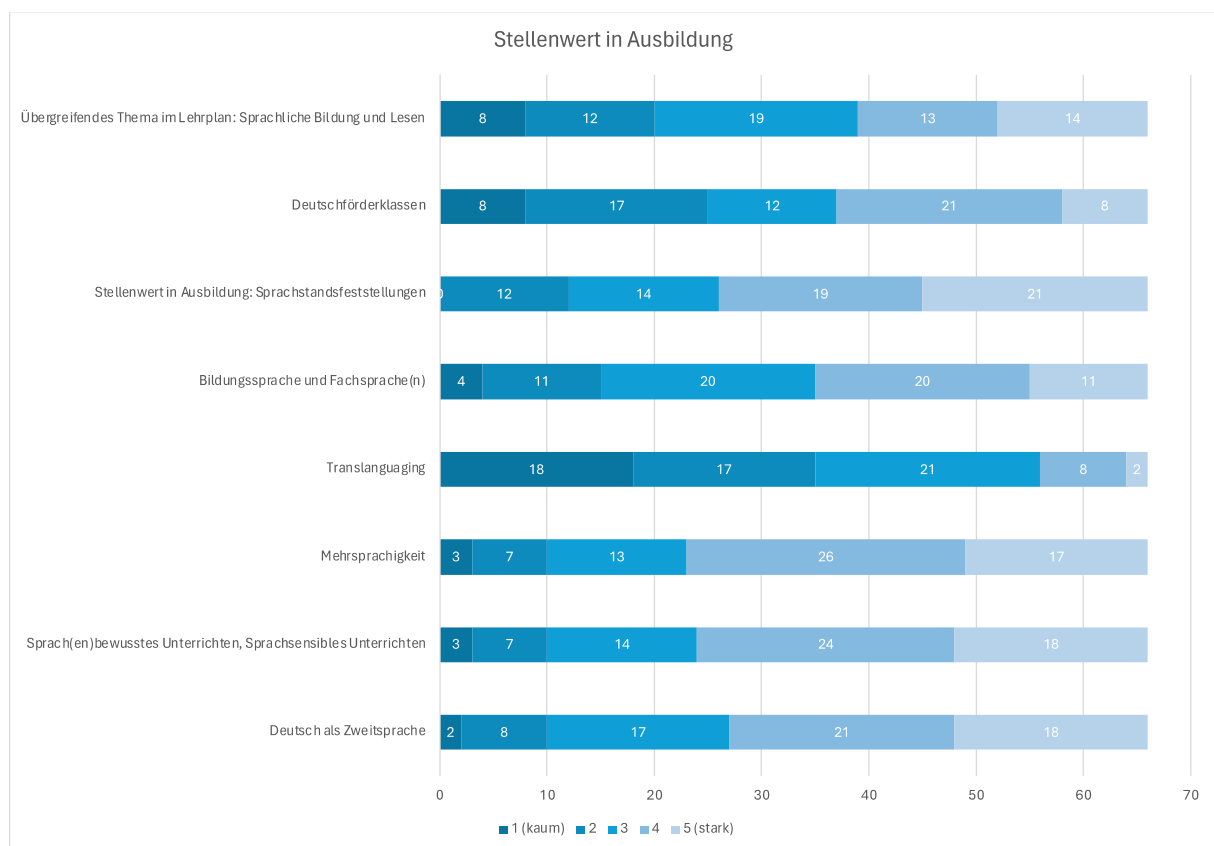


Abbildung 32: Fragebogenstudie: Stellenwert in Ausbildung

43 Studierende (65 Prozent) bewerteten das Thema „Mehrsprachigkeit“ auf der Skala mit vier oder fünf und unterstrichen somit die Wichtigkeit. Ebenso zentral schien das Thema „Sprach(en)bewusstes Unterrichten, Sprachsensibles Unterrichten“. Den Stellenwert ebendieses werteten 42 Studierende (64 Prozent) auf der Skala mit vier oder fünf. Das übergreifende Thema im Lehrplan: Sprachliche Bildung Lesen, Deutschförderklassen und Bildungssprache und Fachsprache(n) hatten im Verhältnis zu den anderen Themen einen geringeren Stellenwert.

Die sehr durchwachsene Grafik lässt vermuten, dass je nach Schwerpunkt eine unterschiedliche Gewichtung ebendieser Inhalte stattgefunden hat. Der Mann-Whitney-U Test zeigte allerdings nur beim Thema „Übergreifendes Thema im Lehrplan: Sprachliche Bildung und Lesen“ einen signifikanten Unterschied. Die Grundannahme, dass dieses Thema in den Schwerpunkten Diversität und/oder (Mehr-)Sprachigkeit vermehrt im Fokus stand, konnte nicht belegt werden.

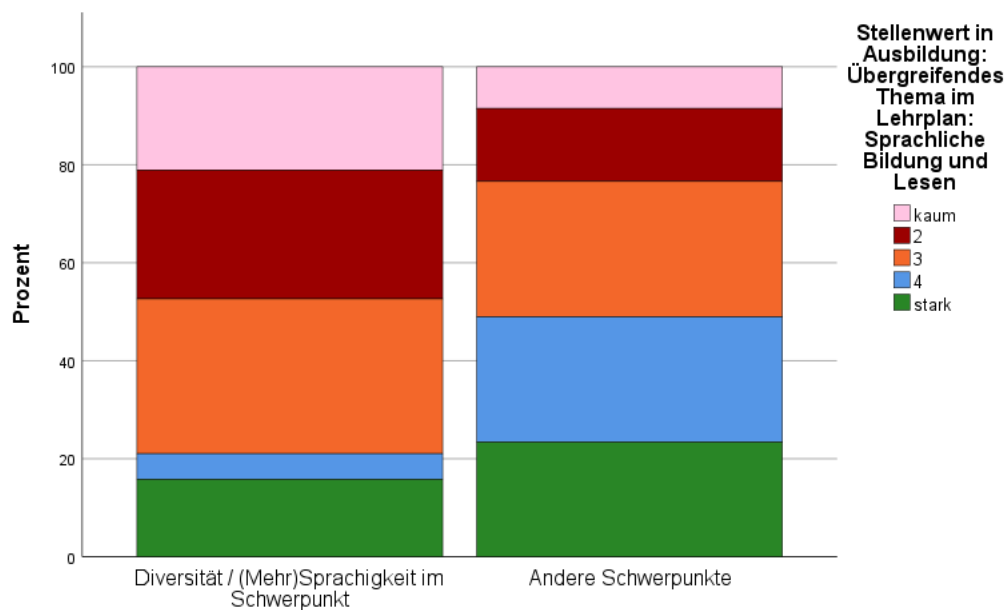


Abbildung 33: Balkendiagramm "Stellenwert in Ausbildung: Übergreifendes Thema im Lehrplan: Sprachliche Bildung und Lesen"

Es zeigte sich, dass Studierende in anderen Schwerpunkten dieses Thema viel stärker in ihrer Ausbildung verorteten als Studierende jener Schwerpunkte, in denen es eher vermutet wurde. Dies könnte daran liegen, dass das Prinzip der übergreifenden Themen vermehrt in jenen Fächern aufgegriffen wurde, in denen der primäre Fokus gerade nicht auf Sprachen gerichtet ist. So gab es beispielsweise auch Studierende aus den Schwerpunkten „Mathematik und Diversität“ und „Sport und Gesundheit“, die den Stellenwert hier mit „stark“ bewerteten.

3.4.3 Analyse von Unterrichtsbeispielen

Im folgenden Abschnitt werden die Antworten der zwei offenen Fragen, bei denen die Studierenden Unterrichtsmaterialien analysieren sollten, vorgestellt. Das erste Unterrichtsbeispiel folgte auf die Aussagen mit dem Fokus „Rassismuskritik“; das zweite Unterrichtsbeispiel bildete nach den Aussagen mit dem Fokus „Mehrsprachigkeit“ das Ende des Fragebogens.

3.4.3.1 Unterrichtsmaterial mit Fokus auf Rassismuskritik

Die Studierenden wurden aufgefordert, kurz zu begründen, ob und warum sie ein Unterrichtsmaterial (siehe Anhang) (nicht) einsetzen würden. Das Unterrichtsmaterial mit dem Titel „Indianer – Die Ureinwohner Nordamerikas“ wurde am 25. Februar über die Seite Digi.komp 4 aufgerufen. Die digi.komp Plattform bietet Unterrichtsbeispiele zur Förderung der digitalen Kompetenz von Pädagog:innen und wurde im Jahr 2016 vom BMBWF initiiert. Die Antworten der Studierenden können im Anhang im Detail nachgelesen werden. Für die vorliegende Arbeit wurden die Antworten der Studierenden in fünf Gruppen zusammengefasst:

- 1) Studierende, die das Material gänzlich ablehnen und Rassismus orten
- 2) Studierende, die das Material aus anderen Gründen ablehnen
- 3) Studierende, die sich nicht sicher sind, ob sie das Material verwenden würden
- 4) Studierende, die das Material und Wortwahl adaptieren würden (z.B. indigene Bevölkerung), das Material grundsätzlich aber nicht ablehnen
- 5) Studierende, die das Material so verwenden würden

Die detaillierte Gruppenzuordnung findet sich ebenso im Anhang. Die Zuordnung der Antworten zu den genannten fünf Gruppen ergab folgendes Bild.

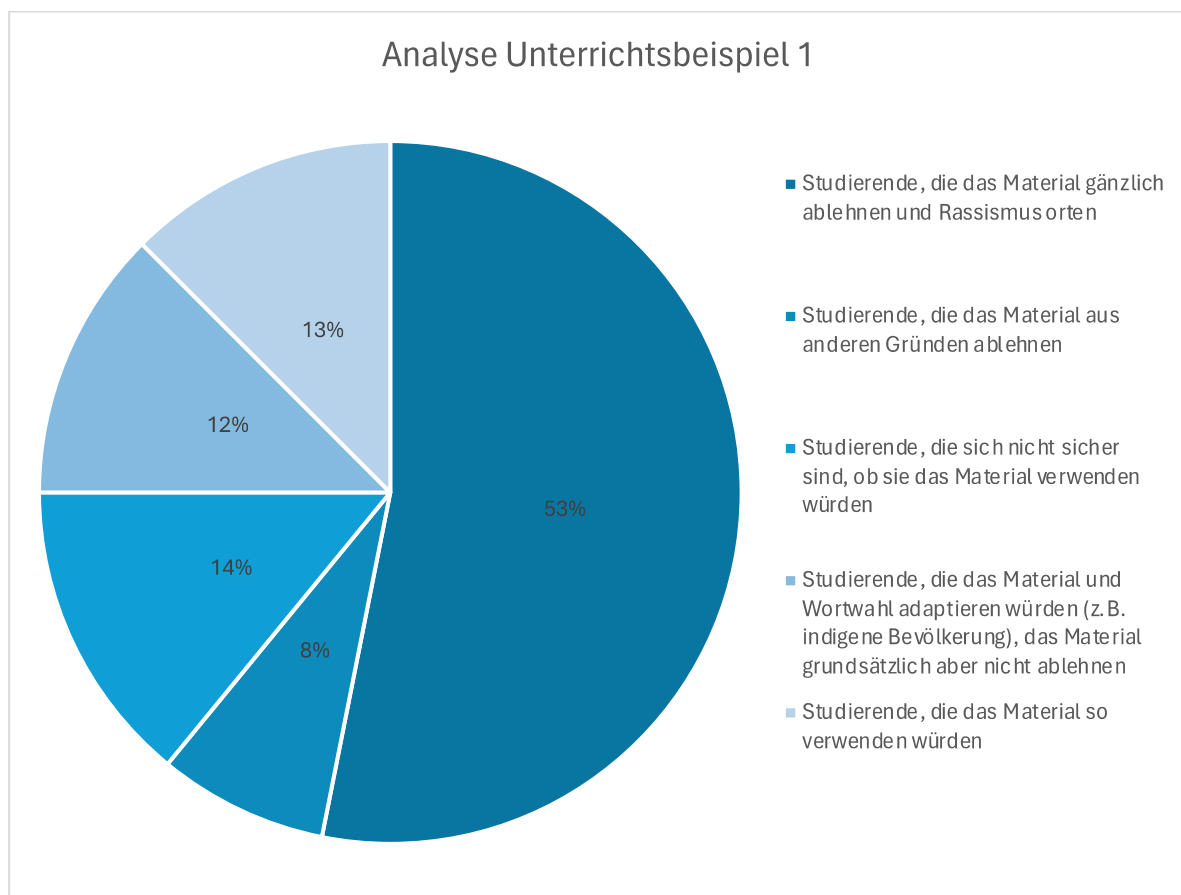


Abbildung 34: Analyse Unterrichtsmaterial "Indianer-News"

Mehr als die Hälfte der Studierenden, nämlich 53 Prozent, lehnte das Material gänzlich ab und würde es in dieser Form nicht verwenden. Viele Studierende verwiesen auf die Inkorrektheit des Titels der Aufgabe. Sie betonten, dass die Aufgaben Stereotype und Verallgemeinerungen bekräftigen würden und lehnten sie ab. Acht Prozent der Studierenden würden das Material ebenso nicht einsetzen. Die Gründe für die Ablehnung verorteten die Studierenden allerdings anderswo, zum Beispiel verwiesen sie auf die Notwendigkeit, mehrere Kanäle und Quellen anzuführen oder auf die fehlerhafte Rechtschreibung. Neun Studierende waren sich nicht sicher, ob sie das Material verwenden würden, da sie das Thema als „sensibel“ aufgreifen würden.

Zwölf Prozent der Studierenden hielten die Thematik grundsätzlich für wichtig, würden allerdings die Wortwahl adaptieren, da sie diese als nicht mehr zeitgemäß interpretierten. Acht Studierende würden das Material so verwenden. Ein Studierender (Aussage 7; Anhang) schrieb: „Für meinen Teil empfinde ich dieses AB weder als rassistisch noch als diskriminierend anderen gegenüber. M.E. wird bei Worten wie „Indianer“ dermaßen herumgefeilt, bis es negativ konnotiert wird“. Eine andere Studentin (Aussage 45; Anhang) sah das Material ebenso als unproblematisch an und würde es in die vierte Klasse verorten. In einer weiteren Aussage stand, dass das Thema „ein wichtiges geschichtlich-politisches [sic!] Thema in der Entwicklung der Menschen bzw der Gesellschaft darstellt“ (Aussage 64; Anhang). Wieder ein anderer Student schrieb, dass sich das Material gut dafür eignen würde, die Unterdrückung durch Europäer:innen aufzuzeigen und „Kultur“ zu analysieren (Aussage 39; Anhang).

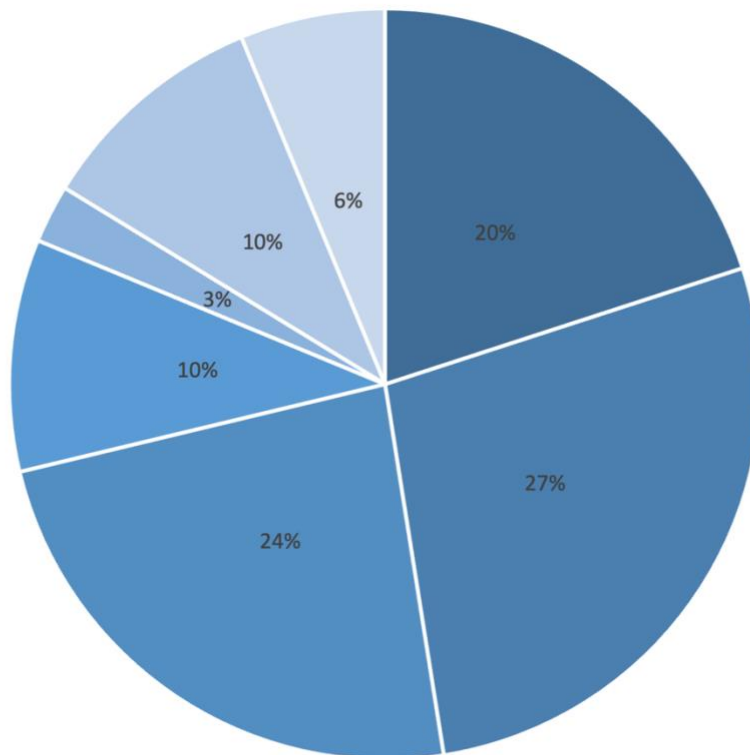
3.4.3.2 Unterrichtsmaterial mit Fokus auf mehrsprachiges Potenzial

Die Studierenden wurden aufgefordert, kurz zu beschreiben, wie sie ein Unterrichtsmaterial (siehe Anhang) für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht umgestalten würden. Das Unterrichtsmaterial mit dem Titel „Landeswappen – Landesfahne“ stammt aus dem Lehrwerk Schatzkiste Sachunterricht Tirol, erschienen im Westermann Verlag. Die Antworten der Studierenden können im Anhang im Detail nachgelesen werden. Für die vorliegende Arbeit wurden die Antworten der Studierenden in sieben Gruppen zusammengefasst:

- 1) Studierende, die Vergleiche zu den Klassensprachen ziehen (Übersetzen, Vokabellisten, Wörterbox etc.)
- 2) Studierende, die den Text verkürzen und vereinfachen würden
- 3) Studierende, die auf Vielfalt setzen und/oder die Lebenswelten der SuS mitberücksichtigen würden (andere Wappen, Flaggen etc.)
- 4) Studierende, die Piktogramme, Anschauungsmaterialien oder audio-visuelle Medien zur Verständniserleichterung einbauen würden
- 5) Studierende, die auf Differenzierung setzen würden
- 6) Studierende, die inhaltlich etwas ändern würden, beziehungsweise das Arbeitsblatt nicht einsetzen würden
- 7) Studierende, die Englisch einsetzen würden (Infobox, CLIL)

Die detaillierte Gruppenzuordnung findet sich ebenso im Anhang. Die Antworten der Studierenden enthielten teilweise mehrere Anregungen und Vorschläge, weshalb sie auch mehreren Gruppen zugeordnet wurden. Die Zuordnung der Antworten zu den genannten sieben Gruppen ergab folgendes Bild.

Analyse Unterrichtsbeispiel 2



- Studierende, die Vergleiche zu den Klassensprachen ziehen (Übersetzen, Vokabellisten, Wörterbox etc.)
- Studierende, die den Text verkürzen und vereinfachen würden
- Studierende, die auf Vielfalt setzen und/oder die Lebenswelten der SuS mitberücksichtigen würden (andere Wappen, Flaggen etc.)
- Studierende, die Piktogramme, Anschauungsmaterialien oder audio-visuelle Medien zur Verständniserleichterung einbauen würden
- Studierende, die auf Differenzierung setzen würden
- Studierende, die inhaltlich etwas ändern würden, beziehungsweise das Arbeitsblatt nicht einsetzen würden
- Studierende, die Englisch einsetzen würden (Infobox, CLIL)

Abbildung 35: Analyse Unterrichtsmaterial "Landeswappen"

20 Prozent der Nennungen bezogen sich darauf, die Sprachen der Schüler:innen miteinzubeziehen und zu berücksichtigen. Die Studierenden schlugen vor, Teile des Textes zu übersetzen oder auch von den Schüler:innen selbst übersetzen zu lassen. 22 Studierende würden den Text vereinfachen oder kürzen. 19 Studierende schlugen vor, die Lebenswelten ihrer Schüler:innen miteinzubeziehen. Beispielweise könnte man „verschiedene Fahnen + Patronen abbilden“ (Aussage 46; Anhang), so eine Studentin. Acht Studierende merkten an, zur Unterstützung zusätzliches Anschauungsmaterial zu verwenden. Erwähnungen fanden hier Piktogramme oder auch audio-visuelle Medien. Drei Prozent aller Nennungen betonten explizit

ein Vorhaben, differenziertes Material zur Verfügung zu stellen. Acht Studierende kritisierten inhaltliche Aspekte des Arbeitsblattes. Beispielsweise schrieb ein Studierender, dass das Arbeitsblatt „aus fachdidaktischer Perspektive wenig Sinn machen“ (Aussage 7; Anhang) würde. Fünf Studierende würden Englisch oder CLIL einsetzen, da dies für die Schüler:innen dann verständlicher wäre, so eine Studentin (Aussage 45; Anhang).

3.5 Diskussion

Im Folgenden wird auf die drei Detailbereiche eingegangen. Die Ergebnisse werden zudem in Relation zur in Kapitel 1 dargelegten theoretischen Fundierung gestellt.

3.5.1 Ausbildung

Im folgenden Abschnitt soll die Forschungsfrage beantwortet werden, inwiefern rassismuskritische Themen während der achtsemestrigen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol behandelt wurden. Bereits bei der Auswahl der Schwerpunkte zeigt sich, dass nur 19 Studierende eine Spezialisierung zu den Themen Diversität und/oder (Mehr-)Sprachigkeit gewählt haben. Ob es mangelndes Interesse ist, oder ob die Studierenden die Thematiken einfach als nicht relevant genug erachten, bleibt offen.

3.5.1.1 Diversität und Rassismus

60 Studierende haben Kurse zum Thema Diversität besucht. Dem Thema Rassismuskritik sind allerdings nur 20 Studierende während ihrer Ausbildung begegnet. Wenn Rassismuskritik aber als Kompetenz verstanden wird, als ein „[z]um Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweise von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken“ (Mecheril & Melter, 2010: 172), dann passt dies nicht damit zusammen, dass wiederum 40 Studierende angeben, sich kritisch mit Machtverhältnissen und der eigenen Verstrickung in ebendiesen auseinandergesetzt zu haben. Sich kritisch mit der eigenen Profession und den herrschenden Machtverhältnissen auseinanderzusetzen, ist nämlich eine der Kernessenzen von Rassismuskritik (El-Mafaalani, 2021: 142; Shure, 2017: 652). Shure betont, dass Orte der Lehrer:innenbildung stets „in ihrer engen Verwobenheit mit den gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet werden [müssen]“ (Shure, 2022: 36) und definiert diese Orte als „Arenen der Kämpfe um Ordnungen“ (ebd.). Infolgedessen scheint es unabdingbar, dass zukünftige Lehrpersonen sich dieser Strukturen tatsächlich bewusst sind. Man kann hier also lediglich vermuten, dass einige Studierende mit dem Begriff Rassismuskritik nicht vertraut sind und diesen folglich missverstehen. Dies zeigte sich beispielsweise auch in einer offenen Antwort zur Analyse des Unterrichtsmaterials 1. Eine Studentin lehnte das Arbeitsblatt „Indianer-News“ zwar ab, argumentierte aber wie folgt:

Das folgende Beispiel zeigt bereits in der Überschrift, dass es sich hier um rassismuskritisches Material handelt. Der Begriff oder die Bezeichnung "Indianer" wird und SOLLTE!!! heutzutage keine Verwendung mehr finden. Oftmals wird dieser Begriff undifferenziert von Lehrpersonen verwendet, ohne dabei den Hintergrund zu kennen. (Aussage 58; Anhang)

Die Antwort macht deutlich, dass der Begriff „rassismuskritisch“ nicht verstanden und widersprüchlich verwendet wurde.

3.5.1.2 Mehrsprachigkeit und DaZ

In Bezug auf relevante Themen im Kontext von Mehrsprachigkeit und DaZ zeigte sich ein sehr durchwachsenes Bild. Wenn man bedenkt, dass die Zahl jener Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Tirols Volksschulen aktuell 21,2 Prozent beträgt – Tendenz steigend (Statistik Austria, 2023: 185) – dann ist äußerst bedenklich, dass 15 Prozent der Studierenden den Themen „Mehrsprachigkeit“, „Sprach(en)bewusstes Unterrichten, Sprachsensibles Unterrichten“ und „Deutsch als Zweitsprache“ kaum eine Bedeutung beimessen. Deutsch als Zweitsprache ist keine Ausnahmeerscheinung und die Tatsache, dass 40 Prozent auf der Likert-Skala die Werte 1-3 ankreuzten (1=kaum; 5=stark), verdeutlicht die Notwendigkeit für ein verpflichtendes DaZ-Modul für alle. Bei den Themen „Übergreifendes Thema im Lehrplan: Sprachliche Bildung und Lesen“, „Deutschförderklassen“, „Sprachstandsfeststellungen“, „Bildungssprache und Fachsprache(n)“ und „Translanguaging“ wurde der Stellenwert als noch geringer gewertet. Die Methode des „Translanguaging“ haben nur zehn Personen auf der Skala mit 4 oder 5 bewertet.

3.5.1.3 Fazit

Grundsätzlich kann positiv festgehalten werden, dass der Großteil der Studierenden Kurse zum Thema Diversität absolviert hat. Da das Thema Rassismuskritik allerdings deutlich weniger häufig thematisiert wurde, ist anzunehmen, dass Diversität eher oberflächlich behandelt wurde. Ähnliches kann in Bezug auf Mehrsprachigkeit beobachtet werden. Auch wenn dem Thema Mehrsprachigkeit vom Großteil eine hohe Bedeutung beigemessen wurde, zeigt sich, dass die Unterthemen dazu (Translanguaging, Sprach(en)bewusster Unterricht etc.) nur sehr wenig Aufmerksamkeit bekamen. Um den aktuellen Herausforderungen in Bezug auf Rassismuskritik gerecht zu werden, wäre es notwendig und wünschenswert, dass das neue Curriculum Themen wie Diversität, Rassismus, Mehrsprachigkeit und DaZ in allen Schwerpunkten fest verankert. Aktuell ist die Zahl jener Studierender, die das Studium abschließen und rassismuskritische Themen kaum bis gar nicht behandelt haben, noch zu groß.

3.5.2 Analysekompetenz, Haltung und Einstellungen

Im folgenden Abschnitt sollen zwei Forschungsfragen beantwortet werden. Erstere fragt, inwiefern Studierende in der Lage sind, in Unterrichtsmaterialien rassistische Muster zu erkennen; zweite befass sich mit der Frage, inwiefern Studierende in der Lage sind, Unterrichtsmaterialien für mehrsprachige Kontexte tauglich zu machen.

3.5.2.1 Diversität und Rassismus

Es kann als sehr positiv gewertet werden, dass viele Studierenden bei den Assoziationen wichtige und essentielle Begriffe notierten. Da es bei Rassismuskritik darum geht, sich bewusst gegen rassistische Denkmuster zu entscheiden (Mecheril & Melter, 2011: 14), ist es erfreulich, dass sich unter den Nennungen viele Wörter, die den Überthemen „Proflexion und Reflexion“ zugeordnet werden können, finden. Auch die Tatsache, dass Offenheit und Flexibilität häufig genannt wurden, zeigt eine Sensibilisierung für eine „reflexive Haltung“ (Schweiger et al., 2015: 5). Die Nennungen können auch in Verbindung zu kultureflexivem Lernen gesetzt werden, welches ein Zulassen von individuellen Deutungsmechanismen und Wertungen fokussiert (Altmayer, 2017: 11). Dass die Assoziationen demnach in die richtige Richtung zeigen, kann nicht dementiert werden.

Mit Ausnahme von zwei Studierenden beteuern alle, dass sie in der Lage seien, Rassismus in Unterrichtsmaterialien zu erkennen. Die Ergebnisse der ersten Unterrichtsanalyse zeigen allerdings, dass sich eine Kluft auftut. Das Arbeitsblatt „Indianer-News“ ist mit rassismuskritischer Analysebrille äußerst bedenklich. Der Begriff „Indianer“ ist kolonialistisch behaftet. Als Kolumbus 1492 Amerika „entdeckte“, dachte er irrtümlicherweise, dass er in Indien gelandet sei. 90 Prozent der Bewohner:innen, die als „Indianer“ bezeichnet wurden, wurden in den darauffolgenden Jahrhunderten gewaltvoll ermordet (Arndt, 2017: 30) ermordet. Wenn Indigene klischeehaft stereotypisiert werden, ziehen Kinder folglich den Schluss, dass „Aussehen scheinbar mit Kultur und Herkunft verbunden ist“ (Mätschke, 2017: 258). Dies ist insofern problematisch, als damit oft auch eine Bewertung und eine Machthierarchisierung einhergeht (ebd.). Im Unterrichtsmaterial wird die indigene Bevölkerung „in ihrer vermeintlichen Folklore als exotisch präsentiert (Mätschke, 2017: 257). Marterpfahl, Rituale und Medizinmänner sind alles essentialisierende Begrifflichkeiten, die der Vielfalt der indigenen Bevölkerung niemals gerecht werden kann. Ein kultureflexiver Unterricht verlangt nach einer „Auswahl möglichst authentischer und vielseitiger Texte“ sowie einer „Auswahl von multiperspektivische Texte, die die Pluralität von Bedeutungen und Diskurspositionen deutlich machen“ (Hamann, 2016: 11). Beiden Anforderungen wird das Unterrichtsmaterial „Indianer-News“ nicht gerecht. Während 53 Prozent der befragten Studierenden das Material

gänzlich ablehnt, sind es immerhin noch 13 Prozent, die das Material nicht als problematisch einschätzen. Wie im theoretischen Teil erläutert, ist der Neo-Rassismus subtiler (z.B. in Dirim, 2010). Man könnte hier also vermuten, dass die Studierenden Rassismus im Sinne des klassischen Rassismus aufgreifen und nicht sensibilisiert sind, Neo-Rassismen zu erkennen. Wenn man bedenkt, dass bereits dreijährige Kinder lernen, welche gesellschaftliche Unterscheidungsmacht und Relevanz Kategorien „wie wahrgenommenes Geschlecht, Hautfarbe oder vermeintliche kulturelle Herkunft“ (Mätschke, 2017: 251) haben, dann wird deutlich, dass Lehrkräfte hier gezielt gegensteuern müssen.

3.5.2.2 Mehrsprachigkeit

Bei der offenen Frage zu „Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten“ zeigte sich, dass Studierende mehrheitlich positive Assoziationen nannten. Viele nannten Wertschätzung und Mehrwert als erste Assoziationen. Dies zeigt, dass sich der Großteil der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als Alltagsrealität bewusst ist (Tajmel & Hägi-Mead, 2017: 12). In Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik gab es nur 22 Nennungen. Daraus könnte man schließen, dass vermehrt didaktische Anregungen für mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichten gegeben werden müssen. Interessant ist, dass mit 30 Nennungen relativ viele Studierende einen Bezug zu Kultur herstellen. Dies könnte eventuell damit zusammenhängen, dass vor allem migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als negatives Asset interpretiert wird, wie in einer bereits skizzierten Studie bei Dirim und Pokitsch (2018) nachzulesen ist.

In Bezug auf Einstellungen ergab sich eine uneinheitliche Meinungsdynamik. Insbesondere bei der Aussage „Ich finde es wichtig, dass während des Unterrichts an Volksschulen nur Deutsch gesprochen wird“ gingen die Meinungen signifikant auseinander. Jene mit Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsschwerpunkt lehnten die Aussage mit einer Ablehnungsrate von über 80 Prozent ab, während der Prozentsatz der Studierenden mit anderen Schwerpunkten bei 50 Prozent lag. Ebenso ergab sich bei der Aussage „Ich finde es wichtig, dass Schüler:innen ihre Erstsprache(n) in der Schule sprechen dürfen“ kein einheitliches Stimmungsbild. Während knapp 90 Prozent der Studierenden mit Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsfokus zustimmten, waren dies bei den Studierenden anderer Schwerpunkte 70 Prozent. 30 Prozent lehnten die Aussage ab oder bewerteten diese mit „neutral“. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass sich Studierende dem tatsächlichen Potenzial von Mehrsprachigkeit (Fürstenau, 2011: 34) nicht gänzlich bewusst sind. Vielmehr kann man vermuten, dass viele Befragten eine „sprachliche Assimilation“ (Esser, 2006: 61) erreichen wollen und neo-linguizistische (s.a. Dirim, 2010) Praktiken (re-)produzieren. Dass ein Sprachverbot zu Diskriminierung und Ausgrenzung führt, wurde bereits erörtert (Blaschitz, 2023; SprachenRechte & ÖDaF, 2023).

Es müsste immer allerhöchstes Credo sein, dass Lehrkräfte ihren Schüler:innen ermöglichen, „Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins [zu] erleben, verstehen“ (Steinig & Huneke, 2011: 184). Wie Allgäuer-Hackl et al. in ihrem Bausteinmodell schreiben, sollte die Devise immer lauten: „Sprache(n) stattfinden lassen ist die beste Sprachförderung“ (2018: 10). Es ist also notwendig und sinnvoll, dass das Sprach(en)repertoire der Kinder im Unterricht zugelassen und eingesetzt wird (ebd. 22-23). Dass einige Studierende für ein Sprachgebot plädieren, steht im Widerspruch dazu, dass 63 der Befragten es als wichtig erachten, dass Mehrsprachigkeit an der Schule gelebt wird. Ob es etwas damit zu tun hat, dass Mehrsprachigkeit je nach Sprachen unterschiedlich gewertet wird, bleibt offen.

Nur 60 Prozent der Studierenden sehen sich als in der Lage, mehrsprachigkeitsbezogene Materialien auszuwählen und zu erstellen (s. Kapitel 3.5.3). Demnach kann also angenommen werden, dass sich das in der zweiten Unterrichtsanalyse zeigen wird. Das Unterrichtsmaterial „Landeswappen – Landesfahne“ thematisiert das Wappen und die Fahne Tirols sowie die beiden Landespatrone: den Heiligen Josef und den Heiligen Georg. Auch wenn das Material auf den ersten Blick einfach wirkt, sind im Text einige bildungssprachliche und fachsprachliche Elemente zu finden. Auf lexikalischer Ebene kann auf viele komplexe Wörter verwiesen werden. Wappen, Greifvogel, Grafen, Flagge vs. Fahne sind nur einige wenige. Im Satz „Der Greifvogel lebt im Gebirge und wird auch „König der Lüfte“ genannt“ findet sich sowohl eine Passivkonstruktion als auch eine metaphorische Beschreibung. Um dieses Material mehrsprachigkeitsadäquat zu adaptieren, kann man unterschiedlichste Scaffolding-Methoden anwenden. Carnevale et al. verweisen auf „Wortlisten, Erklärungen, Bildimpuls“ (2015: 113). Auch Leisen pocht auf unterschiedliche Darstellungsformen und das Ansprechen unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle (Leisen, 2013: 37). Als beliebteste Scaffolding-Methode wurden Textverkürzungen und Vereinfachungen identifiziert. Darüber hinaus schlugen 16 Studierende vor, Vergleiche mit anderen Sprachen anzustellen, beispielsweise Vokabellisten oder Wörterboxen. Eine Aussage liest sich wie folgt „Man könnte den Text in die Sprachen übersetzen lassen, welche man in der Klasse hat, die Kinder selbst den Text zum Wappem [sic!] schreiben lassen“ (Aussage 1; Anhang). Ob eine 1:1 Übersetzung zielführend ist, sei jedoch dahingestellt. Im Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin 1998) werden Sprachen nicht einfach gegenübergestellt, da „Sprachigkeit“ (Dirim & Krehut, 2017: 353) als fließend verstanden wird und auch Sprachmischungen als Normalität akzeptiert werden. Lediglich acht Studierende brachten den Vorschlag ein, Piktogramme, Anschauungsmaterialien oder audio-visuelle Medien einzubinden. Dies deutet darauf hin, dass viele Befragte sich im Bereich der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend

kompetent fühlen. In zahlreichen Nennungen wird betont, dass bewusst auf Vielfalt gesetzt werden soll und die Lebenswelten der Schüler:innen mitberücksichtigt werden sollen. So schreiben Studierende „Evtl Herkunft der Kinder auch bedenken“ (Aussage 13; Anhang), „Ich würde nicht nur Tirol besprechen, sondern auch die Herkunftsländer der Kinder miteinbeziehen“ (Aussage 14; Anhang). Allerdings führt dies nicht dazu, dass das Unterrichtsmaterial mehrsprachigkeitstauglich gemacht wird. Vielmehr könnte es dazu führen, dass Mechanismen des Otherings erzeugt werden, das heißt, eine Abgrenzung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Castro Varela & Mecheril, 2005: 411-12). Ebenso ist interessant, dass einige der Studierenden auf Englisch verweisen. Englisch ist eine machtvoll und elitäre Sprache und auch wenn Englisch im Primarbereich, vor allem durch CLIL (Content and Language Integrated Learning), an Wichtigkeit zunimmt, ist essentiell, dass Kinder in ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gestärkt werden.

3.5.2.3 Fazit

Es konnte festgestellt werden, dass einige Studierende ihre Kompetenz, rassistische Muster in Unterrichtsbeispielen zu erkennen, überschätzen. Dies könnte daran liegen, dass deren Bewusstsein speziell für Neo-Rassismen oder eben für kulturellen Rassismus nicht ausreichend geschult wurde. Hier könnten die Reflexionsfragen von Grünheid (2020), die bei der Auswahl von rassismuskritischen Unterrichtsmaterialien herangezogen werden können, Abhilfe schaffen (s. Kapitel 2.4.2.4). Gerade weil Kinder bereits sehr früh rassistische Muster internalisieren, ist es essentiell, dass Primarlehrkräfte hier bereits ausreichend sensibilisiert wurden. In Bezug auf Mehrsprachigkeit zeigte sich, dass die Studierenden diese grundsätzlich gutheißen. Geht es aber um die Unterrichtssprache, gibt es einige Stimmen, die den monolingualen Habitus beibehalten und fördern wollen.

3.5.3 Wissen und Selbsteinschätzung

Die Forschungsfrage lautete: Über welche Fachexpertise verfügen Studierende der PH Tirol?

3.5.3.1 Diversität und Rassismus

Wer Rassismus als „kollektives Erbe“ (Arndt, 2017: 44) versteht und gewillt ist „Rassismus in die Schranken [zu] weisen und ins Verderben [zu] schicken“ (ebd.), der „muss zunächst lernen, was der Rassismus mit uns allen, mit der ganzen Welt und mit jedem Einzelnen angerichtet hat“ (ebd.). Der erste Schritt muss demnach sein, anzuerkennen, dass unsere Gesellschaft einerseits durch vergangene Rassismen strukturell geprägt ist und andererseits aber auch laufend neue Rassismen in unsere Gesellschaft eingeschrieben und reproduziert werden. Es muss also verstanden und akzeptiert werden, dass gesellschaftliche Bewegungen in unserer postmigrantischen Gesellschaft nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind. Dass Rassismus

ein Thema ist, welches Tirols Volksschulen, Pädagogische Hochschulen und alle Einzelpersonen betrifft, sollte allgemein akzeptiert sein. In der Befragung zeigte sich, dass die große Mehrheit der Studierenden (n=57) bestätigt, dass Rassismus an Tirols Volksschulen eine Rolle spielt. Es sind nur zwei Personen, die hier gänzlich anderer Meinung sind. Dies zeigt, dass die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickelt haben, in welchem Kontext ihr Unterrichten stattfindet und welche Rolle dort dem Thema Rassismus zukommt. Dieses erfreuliche Ergebnis wurde allerdings durch ein anderes etwas relativiert. Es ist äußerst bedenklich, dass 41 Prozent der Studierenden der Aussage „Die Betonung von Diversität im Unterricht scheint mir mehr eine politische Agenda als eine pädagogische Notwendigkeit zu sein“ zustimmten oder neutral abstimmten. Demnach ist das Bewusstsein über die postmigrantische Realität bei manchen nur oberflächlich ausgebildet. Bei der Frage, ob Rassismus etwas mit der eigenen Person zu tun hat, zeigt sich ein gespaltenes Bild. 24 Studierende geben an, dass Rassismus nichts mit ihnen zu tun habe. Dies bestätigt die These von Ogette, nach der Menschen in „Happyland“ Rassismus grundsätzlich schlecht heißen, diesen aber fern der eigenen Blase verorten (Ogette, 2019: 21). Rassismus wird mit rechtsextremen Positionierungen gleichgesetzt, von denen man sich stark distanzieren möchte. Interessant war, dass Studierende mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft hier signifikant anders abstimmten als jene mit österreichischer Staatsbürgerschaft. Ob Studierende mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft allerdings tatsächlich rassismuskritischer sind, oder ob sie vielmehr selbst Opfer von Diskriminierungen geworden sind, bleibt offen.

Diese Arbeit sieht pädagogische Professionalität in der postmigrantischen Gesellschaft als Fähigkeit „die Heterogenität der Schüler_innen systematisch bei Schul- und Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen“ (Bello, 2022: 45). Insofern ist es ein erfreuliches Ergebnis, dass 59 Studierende angeben, diversitätssensible Kinderbücher zu kennen. 57 Studierende sehen sich als in der Lage, diversitätssensible Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen. Auch wenn nicht erfragt wurde, was die Studierenden unter Diversitätssensibilität verstehen, ist es zudem erfreulich, dass die Befragten ihre Kompetenz hier hoch einstufen. Allerdings müssen diese Ergebnisse mit Vorsicht genossen werden, da die Studierenden – wie im Abschnitt Analysekompetenz, Haltung und Einstellungen erläutert – ihre Selbstkompetenz deutlich überschätzen. Es kann nur vermutet werden, dass diesem Selbstbewusstsein eine mangelnde kritische Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlicher Realität zugrunde liegt.

3.5.3.2 Mehrsprachigkeit

Es ist grundsätzlich als positiv zu bewerten, dass fast alle Studierenden Mehrsprachigkeit als Teil der Gesellschaft anerkennen. Dass dies ein Fakt ist, wurde bereits vielfach erläutert (Busch, 2021: 8; Herzog-Punzenberger, 2017: 2). Dennoch ist bedauernd, dass immerhin 44 Prozent der Studierenden der Aussage „Die Betonung von Mehrsprachigkeit im Unterricht erscheint mir mehr eine politische Agenda als eine pädagogische Notwendigkeit zu sein“ zustimmten oder neutral abstimmten. Ebenso ist bedenklich, dass sich 30 Prozent der Studierenden als nicht in der Lage fühlen, Schüler:innen zu unterrichten, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Es fehlt demnach klar an Wissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, was für mehrsprachige Schüler:innen nicht ohne Folgen bleibt. Festman zeigte beispielsweise, dass Arbeitsanweisungen von Schüler:innen nicht verstanden werden, weil diese zu komplex sind (Festman, 2022: 57). Es braucht demnach ein Bewusstsein dafür, dass Sprach(en)lernen und Fachlernen stark zusammenhängen. Dieses Bewusstsein haben allerdings nur 50 Prozent der Studierenden. Dies ist verständlich, wenn man berücksichtigt, dass nur 47 Prozent der Lernenden den Themen „Bildungssprache und Fachsprache(n)“ eine Bedeutung beimaßen. Dass zukünftig ein verpflichtendes Modul Deutsch als Zweitsprache absolviert werden muss, weckt Hoffnung auf Veränderung. Erfreulich ist, dass fast 80 Prozent angeben, mehrsprachige Kinderbücher zu kennen. Bei genauerer Analyse zeigte sich, dass jene Studierende, die keine mehrsprachigen Kinderbücher kennen, alle Schwerpunkte belegt haben, die keinen Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsfokus haben. Auch bei der Aussage „Ich bin in der Lage, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen“, welcher 60 Prozent zugestimmt haben, zeigte der Mann-Whitney-U-Test signifikante Unterschiede zwischen den zwei Schwerpunktgruppen. Demnach sehen sich nur 50 Prozent der Studierenden ohne Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsfokus als in der Lage, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Es kann also festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit zukünftig nicht nur in manchen Schwerpunkten thematisiert werden darf, sondern in allen Fachbereichen Einzug halten muss.

3.5.3.3 Fazit

Positiv erwähnt werden kann, dass der Großteil der Studierenden Rassismus und Mehrsprachigkeit als realitätskonstituierenden Elemente für ihr zukünftiges pädagogisches Handeln anerkennt. Dennoch ist bedenklich, dass Mehrsprachigkeit und Diversitätssensibilität weniger als pädagogische Notwendigkeiten und mehr als politische Agenden interpretiert werden. Es kann angenommen werden, dass dies durch ein Zuviel an delegierten Themen und Aufgaben an Lehrkräfte von Politikseiten entwickelt wurde. Gesellschaftliche

Herausforderungen werden an Lehrkräfte delegiert, die als Feuerlöscher aufkommende Brände stillen sollten. Interpretiert man dies als Überforderung, dann könnte man diese auf die Kluft „zwischen der Ausbildung von LehrerInnen und der anschließenden Erwartung an ihr Professionsprofil“ (Massumi & Fereidooni, 2017: 53) zurückführen. Es kann vermutet werden, dass die häufigen politischen Maßnahmenänderungen im Bildungsbereich zu einer Verdrossenheit bei Pädagog:innen führen.

4 Conclusio

Die Fußball-Europameisterschaft 2024 in Deutschland hat unter anderem gezeigt, mit welcher Leichtigkeit, Selbstverständlichkeit und mit welcher Unreflektiertheit ausländerfeindliche Parolen gegrölt und rassistische Inhalte verbreitet werden (s. Einleitung). Neo-Linguizismus und kultureller Rassismus, welche sich im Vergleich zu historischem Rassismus subtiler äußern, erleben aktuell eine Hochphase. Dies zieht insbesondere Primarlehrkräfte in die Verantwortung, eine rassismuskritische Sensibilität bei Schüler:innen zu fördern. Dies beginnt mit der Reflexion der eigenen Position und der eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse. Einerseits werden für die Legitimation von Machthierarchien vermeintlich „kulturelle“ Merkmale herangezogen. Der „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar, 2017: 28), oder auch als Neo-Rassismus bezeichnet (Fereidooni, 2020a: 134), rechtfertigt Ordnungen, indem er „ausländisch definierte Personen“ (Mecheril & Melter, 2011: 16) als nicht am richtigen Ort markiert. Kulturbezogenes oder -reflexives Lernen setzt mit dem „cultural turn“ (Altmayer, 2017: 11) genau hier an, indem es Kultur von Nation entkoppelt und individuelle Deutungsmuster ermöglicht (ebd.). Andererseits wird auch Sprache als Differenzierungsmerkmal konstruiert und mit unterschiedlichen Machtpositionen verbunden (z.B. Tajmel & Hägi-Mead, 2017:12; Butler & Goschler, 2019: VI). Dies wird durch Zeitungsartikel, in denen Mehrsprachigkeit einerseits als Elitemehrsprachigkeit gelobt wird und andererseits als Armutszeugnis und gesellschaftliches Problem abgetan wird, sogar noch salonfähig gemacht (s. Kapitel 2.3.2). Der Ruf nach einer Sensibilisierung ist laut.

Diese Arbeit sollte ein Stimmungsbild darüber geben, inwiefern angehende Primarlehrkräfte an der PH Tirol darauf vorbereitet sind, in einer postmigrantischen Gesellschaft zu unterrichten. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme einer Diskrepanz zwischen den erwarteten und tatsächlich vorhandenen Kompetenzen. In Bezug auf die Ausbildung wurde festgestellt, dass Inhalte zu den Themen Diversität, Rassismus, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache unzureichend behandelt wurden. Zwar bestätigten viele Studierende, ebendiese Thematiken fokussiert zu haben, eine genauere Analyse legte allerdings nahe, dass diese nur oberflächlich

behandelt wurden. Insbesondere im Bereich relevanter fachdidaktischer Methoden (z.B. Translanguaging) wurde ein deutlicher Mangel an Wissen festgestellt. Die Einführung des zukünftig verpflichtenden Moduls Deutsch als Zweitsprache gibt jedoch Anlass zur Hoffnung. Die mangelnde fachdidaktische Fokussierung während der Ausbildung spiegelte sich dann in der Analysekompetenz, Haltung und bei den Einstellungen der Studierenden wider. Auch wenn der Großteil der Studierenden Sprachgebote und Sprachverbote ablehnt, finden sich dennoch einige Befürworter:innen, insbesondere bei jenen Studierenden, die im Schwerpunkt keinen Diversitäts- und/oder (Mehr-)Sprachigkeitsfokus gewählt haben. Wenn man bedenkt, dass 21 Prozent der Schüler:innen an Tirols Volksschulen im Schuljahr 2021/22 eine nicht-deutsche Erstsprache haben (Statistik Austria, 2023: 185), dann sind derartige Einstellungen besorgniserregend. Im politischen Bezirk Innsbruck (Stadt) lag die Prozentzahl jener Schüler:innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Volksschulen im Schuljahr 2022/23 sogar bei 45,6 Prozent und somit über dem österreichischen Durchschnittswert von 32,3 Prozent (Statistik Austria, 2024). Umso alarmierender ist es, wenn berücksichtigt wird, dass sich weniger als 50 Prozent der Studierenden für kompetent halten, Schüler:innen zu unterrichten, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Auch wenn die große Mehrheit angab, in der Lage zu sein, mehrsprachige und diversitätssensible Materialien zu erstellen und auszuwählen, scheint die fachdidaktische Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu fehlen. Dies zeigte sich auch bei den Analysen der beiden Unterrichtsbeispiele. Auch wenn einige Antworten auf kompetente Adaptierungsvorschläge im Bereich auf Mehrsprachigkeit schließen ließen, ist noch deutlich Luft nach oben.

Die Pädagogische Hochschule Tirol und generell Institutionen der Lehrer:innenbildung befinden sich aktuell in einer Umbruchphase. Die Lehrpläne müssen überarbeitet und Inhalte adaptiert werden. Auch die aktuelle politische Lage Europas und der Welt steht vor vielen Umbrüchen. Ein Umbruch hat enormes veränderungsgestaltendes Potenzial. Es wäre wünschens- und empfehlenswert, wenn zukünftig in allen Schwerpunkten rassismuskritische Inhalte einfließen, um ein Bewusstsein und ein Verständnis für die postmigrantische Lebenswirklichkeit zu fördern. Dafür wäre es notwendig, dass auch die Dozierenden an der Pädagogischen Hochschule Tirol über ebendiese Inhalte in Bilde gesetzt werden. Diese Kompetenzerweiterung könnte in Form von „Brown-Bag-Lunches“ oder Fortbildungsreihen angeregt werden. Auch wenn das verpflichtende Modul Deutsch als Zweitsprache optimistisch stimmt, bedarf es zusätzlich einer fachübergreifenden Fokussierung auf bildungs- und fachsprachliche Elemente. Ziel soll es sein, dass Absolvent:innen der Pädagogischen Hochschule Tirol in der Lage sind, in einer mehrsprachigen Umgebung zu unterrichten und

individuelle (Mehr-)Sprachigkeit zu fördern und zu fordern. Begrifflichkeiten wie Rassismus, Diversität, Mehrsprachigkeit dürfen nicht leere Modulbeschreibungen und Versprechen bleiben, sondern müssen thematisiert werden.

A. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: AUSSCHNITT TIROLER TAGESZEITUNG (MITTERMAYR, 2024)	16
ABBILDUNG 2: AUSSCHNITT TIROLER TAGESZEITUNG ("RASSISTISCH ZEICHNEN" FÜR VOLKSSCHÜLER, " 2021).....	16
ABBILDUNG 3: ELEMENTE DES MODELLS DER DEUTSCHFÖRDERUNG IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN (BMBWF, 2024: 6)	42
ABBILDUNG 4: MEHRDIMENSIONALITÄT DES MODELLS "DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG"(GOGOLIN, 2018: 477; AUCH ZITIERT BEI TOPALOVIC & SETTINIERI, 2023: 60)	47
ABBILDUNG 5: 5 BAUSTEINE UMFASSENDER SPRACHLICHEN BILDUNG (ALLGÄUER-HACKL ET AL., 2018: 4)	50
ABBILDUNG 6: BÜCHERTISCH IN DER BIBLIOTHEK DER PH TIROL, 17. JÄNNER 2024	57
ABBILDUNG 7: FORSCHUNGSVORHABEN (EIGENE DARSTELLUNG)	62
ABBILDUNG 8: FLYER ZUR FRAGEBOGENSTUDIE	66
ABBILDUNG 9: TERMINE DER DATENERHEBUNG	66
ABBILDUNG 10: SKALENNIVEAUS (SETTINIERI, 2022: 351).....	67
ABBILDUNG 11: DARSTELLUNG UND CODIERUNG DES FRAGEBOGENS.....	68
ABBILDUNG 12: BERECHNUNG DER U-WERTE (GÜLTEKIN-KARAKOÇ & FELDMEIER, 2014: 198)	70
ABBILDUNG 13: FRAGEBOGENSTUDIE: GESCHLECHT DER STUDIERENDEN IN PROZENT	71
ABBILDUNG 14: FRAGEBOGENSTUDIE: ALTER DER STUDIERENDEN	71
ABBILDUNG 15: FRAGEBOGENSTUDIE: GRÖÖE DER HEIMATGEMEINDE	72
ABBILDUNG 16: FRAGEBOGENSTUDIE: HÖCHSTER BILDUNGSABSCHLUSS DER ELTERN IN ABSOLUTEN ZAHLEN	72
ABBILDUNG 17: FRAGEBOGENSTUDIE: SPRACHEN AUF B1-NIVEAU IN ABSOLUTEN ZAHLEN	73
ABBILDUNG 18: FRAGEBOGENSTUDIE: GEWÄHLTE SCHWERPUNKTE IN ABSOLUTEN ZAHLEN	73
ABBILDUNG 19: FRAGEBOGENSTUDIE: GEWÄHLTE SCHWERPUNKTE IN PROZENTPUNKTEN	74
ABBILDUNG 20: FRAGEBOGENSTUDIE: NENNUNGEN ZU RASSISMUSKRITISCHEM UNTERRICHT.....	75
ABBILDUNG 21: FRAGEBOGENSTUDIE: NENNUNGEN ZU RASSISMUSKRITISCHEM UNTERRICHT GEORDNET	76
ABBILDUNG 22: FRAGEBOGENSTUDIE: AUSSAGEN ZU RASSISMUSKRITIK	77
ABBILDUNG 23: BALKENDIAGRAMM "RASSIMUS BETRIFFT MICH NICHT" SIGNIFIKANT.....	79
ABBILDUNG 24: FRAGEBOGENSTUDIE: NENNUNGEN ZU UNTERRICHTEN IN MEHRSPRACHIGEN KONTEXTEN.....	80
ABBILDUNG 25: FRAGEBOGENSTUDIE: NENNUNGEN ZU UNTERRICHTEN IN MEHRSPRACHIGEN KONTEXTEN GEORDNET	81
ABBILDUNG 26: FRAGEBOGENSTUDIE: AUSSAGEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT.....	82
ABBILDUNG 27: BALKENDIAGRAMM "ICH FINDE ES WICHTIG, DASS WÄHREND DES UNTERRICHTS AN VOLKSSCHULEN NUR DEUTSCH GESPROCHEN WIRD" SIGNIFIKANT	83
ABBILDUNG 28: BALKENDIAGRAMM "ICH FINDE ES WICHTIG, DASS MEHRSPRACHIGKEIT AN DER SCHULE GELEBT WIRD" SIGNIFIKANT	84
ABBILDUNG 29: BALKENDIAGRAMM "ICH FINDE ES WICHTIG, DASS SCHÜLER:INNEN IHRE ERSTSPRACHE(N) IN DER SCHULE SPRECHEN DÜRFEN" SIGNIFIKANT.....	84
ABBILDUNG 30: BALKENDIAGRAMM "ICH BIN IN DER LAGE, MEHRSPRACHIGE UNTERRICHTSMATERIALIEN AUSZUWÄHLEN UND ZU ERSTELLEN" SIGNIFIKANT.....	85
ABBILDUNG 31: BALKENDIAGRAMM "ICH KENNE KINDERBÜCHER, DIE MEHRSPRACHIG SIND" SIGNIFIKANT	85
ABBILDUNG 32: FRAGEBOGENSTUDIE: STELLENWERT IN AUSBILDUNG.....	86
ABBILDUNG 33: BALKENDIAGRAMM "STELLENWERT IN AUSBILDUNG: ÜBERGREIFENDES THEMA IM LEHRPLAN: SPRACHLICHE BILDUNG UND LESEN"	87
ABBILDUNG 34: ANALYSE UNTERRICHTSMATERIAL "INDIANER-NEWS"	88
ABBILDUNG 35: ANALYSE UNTERRICHTSMATERIAL "LANDESWAPPEN"	90

B. Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen. (1990). In *IDV-Rundbrief 45* (S. 15-18). Der Internationale Deutschlehrerverband.
- Ableidinger, L. (2019). Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 95-117). Verlag Julius Klinkhardt.
- Adorno, T. W. (1955). Schuld und Abwehr: Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In F. Pollock (Hrsg.), *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht* (S. 121-324). Europäische Verlagsanstalt.
- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G., & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung: Basiswissen für Volksschulen*. Amt der Vorarlberger Landesregierung.
- Alter, G., & Köffler, N. (2021). Let boys explain the world to girls who do not know - visual representations of gender and diversity in Austrian primary textbooks and implications for diversity-sensitive education. *Journal of Visual Literacy*, 40 (3-4), S. 149-169.
- Altmayer, C. (2005). Braucht die Landeskunde eine kulturwissenschaftliche Basis? In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu DaF* (S. 193-206). Studienverlag.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In S. Demmig, S. Hägi & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. (S 15-31). iudicium.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 3-22). Universitätsverlag Göttingen.
- Amesberger, H., & Halbmayer, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. Braumüller.
- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation : Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (2. Aufl.). Campus-Verlag.
- Arndt, S. (2017). Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 29-46). Springer Fachmedien.
- Arthofer, K. (2024). *Ö1 Mittagsjournal*
<https://oe1.orf.at/player/20240110/746052/1704884872000>
- Assmann, A. (2019). Wer braucht Kultur? Und wer nicht? Vom Nutzen und Nachteil eines Begriffs. In C. F. Gethmann & F. W. Graf (Hrsg.), *Identität - Hass - Kultur* (S. 109-133). Wallstein Verlag.

- Austin, J. L. (1986). *How to do things with words* (2. Aufl.). Oxford Univ. Press.
- Balibar, É. (2017). Gibt es einen "Neo-Rassismus"? In B. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten* (S. 23-38). Argument Verlag.
- Beck, U. (1998). Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung. In: Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). *Generation Global : ein Crashkurs*. Suhrkamp.
- Behrens, M. (2019). Zur Reproduktion von Kategorisierungen in der Migrationsforschung. In V. Kломann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration: Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen* (S. 63-74). Springer Fachmedien.
- Bello, B. (2022). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden und ihre Rolle bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 45-69). Springer VS.
- Benz, W. (2019). *Alltagsrassismus: Feindschaft gegen "Fremde" und "Andere"*. Wochenschau Verlag.
- BIMM. *Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*.
<https://bimm.at/>
- Bjegac, V., & Pokitsch, D. (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. *ÖDaF Mitteilungen*, 35, S. 224-241.
- Blaschitz, V. (2023). Pausensprache Deutsch? Ein pädagogischer Unsinn! *DerStandard*.
<https://www.derstandard.at/story/2000144739372/pausensprache-deutsch-ein-paedagogischer-unsinn>
- [BMB] Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung - Grundsatzterlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017)
- [BMBWF] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023/24): Lehrplan der Volksschule (Allgemeiner Teil).
https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf
- [BMBWF] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Deutschförderung an österreichischen Schulen: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). facultas.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas.

- Butler, M., & Goschler, J. (2019). Zur Einleitung: Dimensionen der Sprachsensibilität im Fachunterricht - Perspektiven und Fragerichtungen. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. V-XIII). Springer.
- Carnevale, C., Fuchs, E., & Haslinger, U. (2015). Sprachliche Schwierigkeiten und Methoden zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer: Forschung Schule* (S. 107-116). Verlag Julius Klinkhardt.
- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 7-21). Narr.
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2005). Minderheitenangehörige und 'professionelles Handeln'. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In A. Kerber & R. Leiprecht (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 406-419). Wochenschau Verlag.
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23-53). Beltz Verlag.
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen: Einleitende Bemerkungen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7-20). transcript Verlag.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Introduction. In J. Cenoz & F. Genesee (Hrsg.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (S. vii-x). Multilingual Matters Ltd.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 103-122). Ferdinand Schöningh.
- Daum, D. (2024). Ein Drittel der Mittelschüler in Innsbruck sind keine Österreicher. *Tiroler Tageszeitung*.
- Deluxe, S. (2016, April 15). Superheld. [Video] YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=7JEY1dQcpZI>
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- DerStandard. (2024). *Der rechte Geheimplan, Millionen Menschen zu vertreiben*. [Audio-Podcast]. In *Thema des Tages*. Der Standard.
<https://www.derstandard.at/story/3000000202722/der-rechte-geheimplan-millionen-menschen-zu-vertreiben>
- 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, & K.

- Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-114). Waxmann.
- Dirim, İ. (2015, 20. Oktober). Ö1 Mittagjournal In *Deutsch als Zweitsprache für alle Lehrer*. <https://oe1.orf.at/artikel/420951/Deutsch-als-Zweitsprache-fuer-alle-Lehrer>
- Dirim, İ. (2018). Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 485-491). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., & Krehut, A.-K. (2017). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 535-547). Schneider Verlag.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). Machtreflexiv und differenzfreundlich: Schulische Bildung - Einführung. In P. Mecheril und İ. Dirim (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 199-225). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ., & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld 'Deutsch als Zweitsprache'. *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) – Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, 93, S. 13–32.
- Dirim, İ., & Wegner, A. (2016). Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 198-222). Verlag Barbara Budrich.
- Döll, M., & Knappik, M. (2015). Institutional mechanisms of inclusion and exclusion in Austrian pre-service teacher education. *Tertium Comparationis*, 21, S. 185-204.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Erkurt, M. (2020). *Generation haram : Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Paul Zsolnay Verlag.
- Esser, A. (2024, 19. April). Philosophie - Mit Rassismus in Kants Werk umgehen. [Audio-Podcast]. In *Hörsaal - Deutschlandfunk Nova*.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Faßmann, H. (2018, 7. Juni). Deutschförderung: "Weiter so" hilft nicht weiter. *Die Presse*. <https://www.diepresse.com/5442824/deutschfoerderung-weiter-so-hilft-nicht-weiter>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Fereidooni, K. (2020a). "Du führst dich auf wie Mister Diskriminierung persönlich!" Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), *Rassismus an Hochschulen: Analyse - Kritik - Intervention* (S. 131-171). Beltz Juventa.
- Fereidooni, K. (2020b). Rassismuskritik als Professionskompetenz. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung - für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 174-181). pokubi.
- Feroz, E. (2024). *Vom Westen nichts Neues: Ein Muslimisches Leben zwischen Alpen und Hindukusch*. C.H.Beck.
- Festman, J. (2022). Wege zur sprachlichen Bildung mit sprachlicher Vielfalt: Ergebnisse einer Fragebogenstudie zum Leseunterricht. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht* (24 ed., S. 55-66). LIT Verlag.
- Fornoff, R., & Koreik, U. (2020). Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In N. Shafer, A. Middeke, S. Hägi-Mead, & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht: Das DACH Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen.
- Foucault, M. (1994). Est-il donc important de penser? Entretien avec D. Éribon. In F. Michel (Hrsg.), *Dits et écrits 1954-1988 par Michel Foucault* (S. 178-182). Gallimard.
- Frank, M. (2018). "Sprachsensibilität" - Ent- und Verdeckungslogiken einer Losung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In D. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 126-140). Verlag Barbara Budrich.
- Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik. (2017). In B. Forster Vosicki, C. Gick, & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik. Expertenberichte und Freiburger Resolution*. (S. 225-233). Erich Schmidt.
- Frieters-Reermann, N., Genegner-Stricker, M., Klomann, V., & Sylla, N. (2019). Resümee: Perspektiven für einen sensiblen Umgang mit forschungsethischen und methodologischen Herausforderungen. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker, & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration: Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen* (S. 195-206). Springer Fachmedien.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25-50). VS Verlag.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 69-87). VS Verlag https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_4

- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*.
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon Inc.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2018). Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs. (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 474-480). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165-173). Springer VS.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groenewold, P. (2005). Lässt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. *Info DaF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32(6), 515-527. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2005-0602>
- Gropengiesser, D., Liu, L., Rotter, I., & Giordano, M. (2024, 30. Mai). "Ausländer raus" und Hitlergrüße - ist das jetzt trendy? *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/politik/2024-05/gigi-d-agostino-song-sylt-rassismus-rechtsextremismus-was-jetzt-nachrichtensendung>
- Gruber, O., & Herzog-Punzenberger, B. (2023). Policy Brief #08: Migration und Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen im Zeitverlauf. In. Wien: AK Wien.
- Grünheid, I. (2020). Anregungen für einen rassismuskritischen und reflexiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt. (Hrsg.), *Bildung - für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 155-160). pokubi.
- Guldenschuh, S. (2018). Akzentismus - Oder warum die Verwendung von Standardsprache unter Umständen als unzureichend betrachtet wird. In İ. Dirim, J. Köck, B. Springsits, & D. Pokitsch (Hrsg.), *Sprachen(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive*. (S. 185-214). Yeni İnsan.
- Gültekin-Karakoç, N., & Feldmeier, A. (2014). Analyse quantitativer Daten. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 183-211). Ferdinand Schöningh.
- Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Hanser Berlin.

- Habermas, J. (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32(4), S. 327-342.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2*. Argument-Verlag.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 12-18). Argument Verlag.
- Hall, S. (2004). *Ideologie Identität Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4*. Argument Verlag.
- Hamann, E. (2016). *Mitreden : Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : A2-B2*. Ernst Klett Sprachen.
- Hammerl, M. (2024, 10. Jänner). Lehramtsstudium wird verkürzt: Grüne stimmen Polascheks Plan zu. *Kurier*. <https://kurier.at/politik/inland/bildungsminister-polaschek-gruene-verkuerzung-des-lehramtsstudiums-lehrermangel/402736405>
- Heinemann, A. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten "kulturellen Lernens" im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, S. 75-83.
- Hembacher-Sezer, R. (2018). Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts. In H. Brosche & R. Hembacher-Sezer (Hrsg.), *Kultur- und sprachsensibel unterrichten* (S. 12-14). Auer Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009). Die zweifache Chancengerechtigkeit - nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich. In V. Plutzar & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung* (S. 29-42). Studienverlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Policy Briefs. In *Migration und Mehrsprachigkeit - Wie fit sind wir für die Zukunft?* Linz: Arbeiterkammer Wien.
- Herzog-Punzenberger, B., Brown, M., Altrichter, H. & Gardezi, S. (2023). Preparing teachers for diversity: How are teacher education systems responding to cultural diversity - the case of Austria and Ireland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29, S. 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062734>
- Hill, M., & Yildiz, E. (2018a). Einleitung. In M. Hill & E. Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen - Ideen - Reflexionen* (S. 7-9). transcript Verlag.
- Hill, M., & Yildiz, E. (Hrsg.). (2018b). *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen - Ideen - Reflexionen*. transcript Verlag.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hormel, U., & Jording, J. (2016). Kultur/Nation. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 211-225). Beltz Verlag.

- Hornberg, S. (2010). Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule? In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 115-134). Waxmann.
- Hund, W. (2006). *Negative Vergesellschaftung: Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Hund, W. (2007). *Rassismus*. transcript Verlag.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Verlag W. Kohlhammer.
- Kant, I. (2012). Menschenkunde (1781–1782?). In *Lectures on Anthropology* (S. 289-333). Cambridge University Press.
- Kapferer, B. (2020, 20. Dezember). "Mixed-Feelings": Tirolerin Nenda hinterfragt Rassismus mit Debütsingle. *Tiroler Tageszeitung*. <https://www.tt.com/artikel/30769141/mixed-feelings-tirolerin-nenda-hinterfragt-rassismus-mit-debuetsingle>
- Kessler, H. (1975). *Deutsch für Ausländer. Teil 3: "Deutschlandkunde."*. Verlag für Sprachmethodik.
- Kilomba, G. (2009). Das N-Wort und Trauma. In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1* (S. 140-145). Wochenschau Verlag.
- Kirömeroğlu, E. (2023). Einführung in die antirassistische Haltung: Sich Schritt für Schritt herantasten. In S. Guy, E. Kirömeroğlu, A. Lutz, E. Rupp & H. Yumutacı (Hrsg.), *Anti-Rassismus für Lehrkräfte* (S. 11-26). Verlag an der Ruhr.
- Knappik, M. (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogische Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221-240). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Knappik, M., & Ayten, A. C. (2021). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 233-262). Springer Verlag.
- Knaus, G. (2020). *Welche Grenzen brauchen wir? Zwischen Empathie und Angst - Flucht, Migration und die Zukunft von Asyl*. Piper Verlag GmbH.
- Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch*, 19.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheiten im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 25, S. 523-544.
- Krumm, H.-J. (2013). *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen* Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in

- pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, Kleiner Festsaal der Universität Wien.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2009). Rassismus - Sexismus - Intersektionalität. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1* (S. 179-198). Wochenschau Verlag.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Louis, É. (2019, 27. Juni). *Changing - On Self-Reinvention and Self-Fashioning* Humboldt Universität zu Berlin. <https://www.youtube.com/watch?v=1MZIR9Gy-F8>
- Madiba, M. (1999). Multilingualism and Nation-building in the "New" South Africa: Problems and Issues. *Language matters (Pretoria, South Africa)*, 30, S. 59-81. <https://doi.org/10.1080/10228199908566145>
- Mair, B. (2023, 2. März). "Europäische Schule" kommt nach Tirol: Viele Sprachen, drei Standorte, eine Schule. *Tiroler Tageszeitung*.
- Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung* (S. 51-70). Narr Verlag.
- Massumi, M., & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften - Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der Lehrerinnenbildung* (S. 51-76). Waxmann.
- Mau, S. (2021). *Sortiermaschinen: Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert*. C.H.Beck.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2014). Was ist das X im Postmigrantischen? *Suburban*, 2, S. 107-112. <https://doi.org/10.36900/suburban.v2i3.150>
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Beltz Verlag.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland: Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik: Band 1: Rassismustheorie und Forschung* (2. Aufl.). Wochenschau Verlag.

- Mecheril, P., & Scherschel, K. (2011). Rassismus und "Rasse". In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 39-58). Wochenschau Verlag.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63-89). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mehr als 3.000 bei "Demo gegen Rechts". (2024, 26. Jänner). *orf.at*.
<https://tirol.orf.at/stories/3242362/>
- Memmi, A. (1992). *Rassismus*. Europäische Verlagsanstalt.
- Miles, R. (1991). *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Argument Verlag.
- Mittermayr, H. (2024, 27. März). "Wohlüberlegter" Rassismus an Außerferner Volksschule. *Tiroler Tageszeitung*, 21.
- Montanari, E., & Panagiotopoulou, J. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Mätschke, J. (2017). Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 249-268). Springer Fachmedien.
- Müller, B., Reitbrecht, S., & Schweiger, H. (2018). *Offener Brief an Bundesminister Faßmann zu aktuellen Entwicklung und den Deutschförderklassen*
- Müller, B., & Schweiger, H. (2022). *Abschlussbericht Forschungsprojekt: Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1*.
- Netzwerk SprachenRechte & ÖDaF. (2023, 23. März). *Stellungnahme zur Reaktion des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf die Verpflichtung zur Pausensprache Deutsch im ÖVP-FPÖ Arbeitsübereinkommen in Niederösterreich*. Wien.
- Nuscheler, F. (2009). Globalisierung und ihre Folgen: Gerät die Welt in Bewegung? In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung: Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (S. 23-36). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, ISBN: 9789264752566 (2019).
- Ogette, T. (2019). *Exit Racism*. UNRAST-Verlag.
- Padrós, A., & Biechele, M. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Langenscheidt.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. *Fremdsprache Deutsch*(06), S. 4-15.

- [PHT] Pädagogische Hochschule Tirol (2020). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe.
- Picht, R. (1995). Kultur- und Landeswissenschaften. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 66-73). Francke.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer Spricht? : Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer Fachmedien.
- Porst, R. (2018). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Springer VS.
- Pribyl-Resch, C., Unterberger, E., Fuchs, E., Ender, A., & Kaiser, I. (2019). *Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht*. hep Verlag.
- Priester, K. (2003). *Rassismus: eine Sozialgeschichte*. Reclam.
- "Rassistisch Zeichnen" für Volksschüler. (2021, 2. Februar). *Tiroler Tageszeitung*.
- Reinbothe, R. (1997). Landeskunde in der Deutschlehrerbildung. *Info DaF*, 24, S. 499-513.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 15-31). Ferdinand Schöningh.
- Roig, E. (2021). *why we matter: Das Ende der Unterdrückung*. Aufbau Verlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25-38). Wochenschau Verlag.
- Rupnow, D. (2018). Wann war "die Post-Migration"? Denken über Zeiten und Grenzen. In M. Hill & E. Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen - Ideen - Reflexionen* (S. 29-42). transcript Verlag.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag.
- Rösler, D. (1994). *Sprachbrücke : Deutsch als Fremdsprache : 2, Handbuch für den Unterricht*. Klett.
- Röttger, E. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), S. 87-105.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Vintage Books.
- Schiedermaier, S. (2017). *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 179-197). Universitätsverlag Göttingen.

- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 33-45). Ferdinand Schöningh.
- Schmidt, S. J. (1977). Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 3, S. 25-32.
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K., & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35, S. 176-190. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.176>
- Schweiger, H., Hägi, S., & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, (52), S. 3-10.
- Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 57-71). Ferdinand Schöningh.
- Settinieri, J. (2022). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik - Ein Handbuch* (S. 349-366). Narr Francke Attempto Verlag.
- Shure, S. (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische "Inklusionsperspektiven" (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 643-656). Springer Fachmedien.
- Shure, S. (2022). Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In Y. Akbaba, B. Bello, & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 29-43). Springer Fachmedien.
- Statistik Austria. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22*.
- Statistik Austria. (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23: Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf
- Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS Auswertung* (6. Aufl.). facultas.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Stukenbrock, A. (2005). *Sprachnationalismus: Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945)*. Walter de Gruyter.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln die neue Perspektive*. transcript.
- Thomas, A., & Eckensberger, L. H. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie : Eine Einführung*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Thurnher, A. (2024). Frau Raabs Gespür für Leitkultur. *Falter*, 5.
- Tonsern, C. (2016). Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsern, T. Welke & N. Zuzok (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. (S. 69-80). Praesens Verlag.
- Topalović, E. & Settinieri, J. (2023). *Sprachliche Bildung*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Umfrage zu Rassismus - jeder Fünfte will mehr "weiße" Nationalspieler. (2024, 1. Juni). *Sportschau*. <https://www.sportschau.de/investigativ/umfrage-zu-rassismus-jeder-fuenfte-will-mehr-weisse-nationalspieler,umfrage-doku-em-100.html>
- Venohr, E. (2021). Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 163-179). J. B. Metzler.
- Video der Freiheitlichen Jugend zum Nationalteam sorgt für Empörung. (2024, 10. Juli). *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000227728/video-der-freiheitlichen-jugend-zum-nationalteam-sorgt-fuer-empoeerung>
- Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. 1-4.
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 180-191). J. B. Metzler.
- Yildiz, E. (2015). Postmigrantische Perspektiven. In E. Yildiz & M. Hill (Hrsg.), *Nach der Migration: Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. transcript Verlag.
- Yildiz, E. (2016). Postmigrantische Perspektiven: Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis. In A. Dogmus, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 71-84). Springer Fachmedien.
- Yildiz, E. (2018). Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In M. Hill & E. Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen - Ideen - Reflexionen* (S. 43-61). transcript Verlag.
- Yildiz, E. (2019). Postmigrantische Lebensentwürfe jenseits der Parallelgesellschaft. In A. Böttcher, M. Hill, A. Rotter, F. Schacht, M. A. Wolf, & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration bewegt und bildet* (S. 13-27). Innsbruck University Press.

- Yildiz, E. & Hill, M. (2014). Einleitung. In E. Yildiz & M. Hill (Hrsg.), *Nach der Migration: Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft* (S. 9-16). transcript Verlag.
- Zabel, R. (2021). Sprache und Kultur. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 340-352). J. B. Metzler.
- ZARA. (2024). *Rassismusreport 2023: Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich*.

C. Anhang

C.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit erforscht die Professionalisierungskompetenz angehender Primarlehrkräfte in Bezug auf rassismuskritische Sensibilisierung. Die Profession der Lehrkräfte in der postmigrantischen Gesellschaft ist komplex; gesellschaftliche Herausforderungen werden regelmäßig an Schulen delegiert. Schulen und auch Institutionen der Lehrer:innenbildung sind diskursiv hergestellte Orte, an denen Differenzverhältnisse (re-)produziert werden und gültiges Wissen verhandelt wird. Im Kontext des Postmigrantischen erscheint es notwendig, dass Rassismuskritik als zentrale Schlüsselkompetenz in der pädagogischen Professionalisierung verankert wird. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, kulturreflexiv und mehrsprachigkeitsbetont und sprach(en)bewusst zu unterrichten. Ein Fragebogen, der von Studierenden im achten Semester ausgefüllt wurde, soll Aufschluss darüber geben, inwieweit diese auf ebendiese rassismuskritischen Inhalte vorbereitet wurden. Angesichts der aktuellen Überarbeitung der Curricula stellt sich zudem die Frage, inwiefern es sinnvoll wäre, dieses Inhalte verstärkt in den Fokus der Lehrer:innenbildung zu rücken.

C.2 Abstract Englisch

This master thesis aims at determining the professionalization competence of prospective primary school teachers in Austria with regard to racism-critical sensitivity. The profession of teachers in the post-migrant society is complex; social challenges are regularly delegated to schools. Schools and teacher training institutions are discursively produced places where relations of difference are (re)produced and valid knowledge is negotiated. In a post-migrant context, it seems necessary that racism-critique is anchored as a central key competence in pedagogical professionalization. Teachers must be able to teach in a culturally reflective, multilingual and language-aware way. A questionnaire completed by students in the eighth semester is intended to provide information on the extent to which they have been prepared for racism-critique. In view of the current revision of the curricula, the question also arises as to what extent it would make sense to focus more on this content in teacher training.

C.3 Fragebogen



PH Tirol, Professionsforschung → PH Tirol

24.06.2024, 14:44

Seite 01

Liebe Studierende der PH Tirol!

Das Ende Ihres Bachelorstudiums ist in Sicht und viele von Ihnen werden bald ins Berufsleben starten.

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien erhebe ich mittels Fragebogen, inwiefern die Lehrer:innenausbildung angehende Primarlehrkräfte auf rassismuskritisches und sprach(en)bewusstes Unterrichten vorbereitet. Ich bitte Sie deshalb, die folgenden Fragen nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten.

Ihre Daten werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Ich danke Ihnen für die Zeit und wünsche noch gutes Durchhalten für die letzten Monate.

Mit besten Grüßen
Elisabeth Lanser

1. Einverständniserklärung

- ☐ Ich habe die Informationen zur Studie gelesen und vollumfänglich verstanden. Meine Teilnahme erfolgt freiwillig und ich weiß, dass ich jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, die Bearbeitung der Online-Studie abbrechen kann, ohne dass mir daraus Nachteile irgendwelcher Art erwachsen. Ich stimme der Verarbeitung der für diese Studie erhobenen Daten zu und bin bereit, an der Studie teilzunehmen.

Seite 02

2. Alter

3. Geschlecht

- ☐ Weiblich
☐ Männlich
☐ Divers

4. Staatsbürgerschaft

- ☐ Österreich
☐ Deutschland
☐ Schweiz
☐ Liechtenstein
☐ Italien
☐ Anderes EU-Land
☐ Nicht EU-Land

5. Geschätzte Einwohner:innenzahl der Heimatgemeinde

6. Höchster Bildungsabschluss der Mutter

7. Höchster Bildungsabschluss des Vaters

8. Sprache, die Sie im Alltag am häufigsten verwenden

- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Italienisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Arabisch
- ☐ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- ☐

9. Welche Sprache(n) sprechen Sie mindestens auf Niveau B1?

- ☐ Deutsch
- ☐ Italienisch
- ☐ Englisch
- ☐ Französisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Arabisch
- ☐ Bosnisch / Kroatisch / Serbisch
- ☐ Farsi
- ☐ Ukrainisch
- ☐ Russisch
- ☐

10. Welchen Schwerpunktbereich haben Sie im Studium gewählt?

- ☐ Deutsch und Mehrsprachigkeit
- ☐ Mathematik und Diversität
- ☐ Sachunterricht – Mensch, Natur, Gesellschaft
- ☐ English in the Primary Classroom
- ☐ Frühkindliche Bildung
- ☐ Inklusive Pädagogik
- ☐ Kreatives Schaffen
- ☐ Musik erleben
- ☐ Sport und Gesundheit

Seite 03

11. Welche drei Stichworte fallen Ihnen zu rassismuskritischem Unterrichten ein?

12. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme zu	neutral	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Rassismus spielt an Tirols Volksschulen keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Rassismus spielt an der PH Tirol keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Rassismus betrifft mich nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Während meiner Praktika habe ich selbst Rassismuserfahrungen gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
Während meiner Praktika habe ich Rassismus beobachtet.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Rahmen meines Studiums habe ich mich kritisch mit meiner Profession als Lehrperson und den damit einhergehenden Machtverhältnissen auseinandergesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Rahmen meines Studiums habe ich Kurse zu Diversität besucht.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Rahmen meines Studiums habe ich Kurse zu Rassismuskritik besucht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin in der Lage, diversitätssensible Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin in der Lage, Rassismus in Unterrichtsmaterialien zu erkennen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne Kinderbücher, die diversitätssensibel gestaltet sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Betonung von Diversität im Unterricht scheint mir mehr eine politische Agenda als eine pädagogische Notwendigkeit zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐

13. Begründen Sie kurz, ob und warum Sie das folgende Unterrichtsbeispiel (nicht) einsetzen würden.
(Digicomp 4, aufgerufen 25.2.2024)

Beispiel | 2 -09

Indianer – Die Ureinwohner Nordamerikas**Bevor du beginnst**

Teilt euch in fünf Gruppen.

Jede Gruppe braucht:

- mindestens einen Computer oder ein Tablet mit Internetzugang
- ein Blatt Papier und einen Stift
- Kleber, Schere und ein A3 Zeichenblatt

**Aufgabe**

Besprecht gemeinsam die Verteilung der Arbeit.

Jedes Team übernimmt zu einem Thema die Suche und das Sammeln von Informationen.

Achtet darauf, dass alle Themen bearbeitet werden.

- Das Volk der Indianer - ihre Herkunft, bekannte Stämme, Rolle der Hauptlinie
- Indianer und die weißen Einwanderer - Indianer heute, Reservate
- Rituale, Tänze, Rollen des Medizinmannes und der Indianerfrauen
- Die Zeichensprache, Rauchzeichen und die Friedenspfeife
- Der Marterpfahl, Wohnformen und die Kriegsbemalung

Lest euch alle Schritte gut durch bevor ihr beginnt!

1. Öffnet die Internetseiten.
 - o [Kindernetz](#)
 - o [Kidsnet](#)
 - o [Blinde-Kuh](#)
2. Sucht auf diesen Webseiten nach Informationen zu eurem Gruppenthema.
3. Lest alle Informationen dazu sorgfältig durch.
4. Schreibt das Wichtigste auf.
5. Gestaltet gemeinsam ein Plakat. Zeichnet oder klebt auch passende Bilder dazu.

Experten-TV

Bereitet gemeinsam eine Nachrichtensendung vor, in der jede Gruppe über ihre Ergebnisse informiert.

- Wählt einen Moderator/eine Moderatorin (Sprecher/Sprecherin) aus eurer Gruppe.
- Der Moderator oder die Moderatorin präsentiert eure Informationen.
- Verwendet dazu auch eure Plakate.

Nun kann "Indianer-News" auf Sendung gehen.

BMBWF
BUNDESMINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT
UND FORSCHUNG



Seite 06

14. Welche drei Stichworte fallen Ihnen zu Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten ein?

Seite 07

15. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme zu	neutral	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Mehrsprachigkeit spielt an Tirols Volksschulen keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Mehrsprachigkeit spielt an der PH Tirol keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Während meiner Praktika habe ich beobachtet, wie Schüler:innen aufgrund ihrer (Mehr)Sprachigkeit diskriminiert wurden.	☐	☐	☐	☐	☐
Während meiner Praktika wurde ich wegen meiner (Mehr)Sprachigkeit diskriminiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Sprach(en)lernen und Fachlernen sind untrennbar.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es wichtig, dass außerhalb des Unterrichts (Flur, Schulhof...) an Volksschulen nur Deutsch gesprochen wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es wichtig, dass während des Unterrichts an Volksschulen nur Deutsch gesprochen wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es wichtig, dass Schüler:innen ihre Erstsprache(n) in der Schule sprechen dürfen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es wichtig, dass Mehrsprachigkeit an der Schule gelebt wird.	☐	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir schwer, Schüler:innen zu unterrichten, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin in der Lage, mehrsprachige Unterrichtsmaterialien auszuwählen und zu erstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kenne Kinderbücher, die mehrsprachig sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Betonung von Mehrsprachigkeit im Unterricht scheint mir mehr eine politische Agenda als eine pädagogische Notwendigkeit zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐

16. Wie sehr spielten folgende Themen in Ihrer Ausbildung eine Rolle?

	kaum				stark
Deutsch als Zweitsprache	☐	☐	☐	☐	☐
Sprach(en)bewusstes Unterrichten, Sprachsensibles Unterrichten	☐	☐	☐	☐	☐
Mehrsprachigkeit	☐	☐	☐	☐	☐
Translanguaging	☐	☐	☐	☐	☐
Bildungssprache und Fachsprache(n)	☐	☐	☐	☐	☐
Sprachstandsfeststellungen	☐	☐	☐	☐	☐
Deutschförderklassen	☐	☐	☐	☐	☐
Übergreifendes Thema im Lehrplan: Sprachliche Bildung und Lesen	☐	☐	☐	☐	☐

Landeswappen – Landesfahne



Das Wappen Tirols zeigt einen roten Steinadler auf einem silbernen Schild. Er ist mit einer goldenen Krone und zwei grünen Zweigen geschmückt. Der Greifvogel lebt im Gebirge und wird auch „König der Lüfte“ genannt. Das Schloss Tirol bei Meran in Südtirol gab dem Land seinen Namen. Dort herrschten die Grafen von Tirol über das „Land im Gebirge“. Die Farben des Landes sind Weiß und Rot. Sie bilden die Landesflagge, die aus zwei gleich breiten Querstreifen besteht, von denen der obere weiß und der untere rot ist.



Tiroler Landeswappen*



➔ Male die Fahne und das Wappen* an!



Der heilige Josef, Statue in der St. Josefs-Kirche in Atzwang



Der heilige Georg, Statue am Fuße der Anna-Säule in Innsbruck

Tirol hat zwei Landespatrone*: den heiligen Josef und den heiligen Georg. Am Gedenktag des heiligen Josef ist schulfrei.

Es ist der _____



➔ Trage das Datum des Gedenktages ein!

Gedenktag Tirol



5

Skizzieren Sie hier bitte kurz Ihre Überlegungen!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

C.4 Offene Antworten: Unterrichtsbeispiel 1

Frage: Begründen Sie kurz, ob und warum Sie das folgende Unterrichtsbeispiel (nicht) einsetzen würden?

Um die Aussagen der Studierenden zu analysieren, wurden diese in folgende fünf Gruppen aufgeteilt.

1. Studierende, die das Material gänzlich ablehnen und Rassismus orten
2. Studierende, die das Material aus anderen Gründen ablehnen
3. Studierende, die sich nicht sicher sind, ob sie das Material verwenden würden
4. Studierende, die das Material und Wortwahl adaptieren würden (z.B. indigene Bevölkerung), das Material grundsätzlich aber nicht ablehnen
5. Studierende, die das Material so verwenden würden

Gruppe	Aussagen Studierender; Etwaige Rechtschreib- und Tippfehler wurden nicht verbessert
4	1. Ich würde diese Material überarbeiten, wenn ich das Thema Ureinwohner Nordamerikas behandeln möchte. Das Material ist in seiner Wortwahl überhaupt nicht sensibel gegenüber der Thematik und vermittelt somit ein falsches Bild bzw. einen falschen Wortschatz den Kindern. Außerdem wird die Rolle der Frau/des Mannes stereotypisch geschildert.
3	2. Bevor das Thema eingeführt, benötigt es an Aufklärungsarbeit. Nicht nur zu diesem Thema, sondern generell Aufklärung im Bereich Rassismus. Bin mir seeeeeehr unsicher, ob ich dieses Material verwenden würde, da die Kinder zwar über alle Menschen etwas lernen sollen, ABER mir die Wortgestaltungen etc nicht zusagen. Wahrscheinlich würde ich es abwandeln und an meine Klasse bzw. meinen Stil anpassen.
3	3. Bei so einem sensiblen Them sollte man die Quellen, welche die Kinder durchsuchen vorher genauestens untersuchen. Es wäre auch wichtig einen sensiblen Umgang zu pflegen.
1	4. Indianer sagt man nicht, das würde ich auf alle Fälle um. Zusätzlich ist es wichtig dass es zu keiner Stereotypenbildung kommt ich würde die arbeit davor reflektieren Prinzipiell ist es sehr gut wenn Kinder über andere Kulturen, etc. Lernen. Es ist jedoch ein sehr sensibles Thema. Das Wording der Aufgaben gefällt mir nicht ich würde es auf alle Fälle anders formulieren und mich selbst noch genauer mit der Thematik auseinandersetzen bevor ich so oder eine ähnliche Aufgabe in der Klasse mache
4	5. Ich würde es schon verwenden, allerdings würde ich eher indigene Bevölkerung dazu sagen und nicht Indianer
1	6. Nein würde ich nicht, da falsches Vokabular
5	7. Für meinen Teil empfinde ich dieses AB weder als rassistisch noch als diskriminierend anderen gegenüber. M.E. wird bei Worten wie "Indianer" dermaßen herumgefeilt, bis es negativ konnotiert wird.
1	8. Die betreffende Bevölkerung möchte bereits seit längerem nicht mehr als "Indianer" bezeichnet werden. Demnach ist dieses Beispiel im Titel bereits kritisch anzusehen außerdem konzentriert es sich sehr darauf, die alten Vorurteile zu recherchieren.
3	9. Ja und Nein, Sehr einseitiges Material von einem Thema. Es werden mehr stereotypische Merkmale von Indianer ausgearbeitet
2	10. Ich würde das Unterrichtsbeispiel eher nicht verwenden, da es das Thema (nur durch die Betrachtung dieser Aufgabe) zu einseitig beleuchtet und fehlerhaft ist, zudem die Internetseiten und deren Verfasser kritisch hinterfragt werden müssten. (Dies war mir jedoch an dieser Stelle nicht möglich) Außerdem könnte noch der Begriff „Indianer“ hinterfragt werden.
1	11. Würde das Material nicht einsetzen -> Vorurteile Begriff "Indianer" laut meinem aktuellen Wissen nicht mehr gebräuchlich. Natürlich gut, wenn die SuS einen Einblick von früher bekommen, jedoch sollten sie genau gelehrt werden, wie es in der heutigen Zeit aussieht.
1	12. Wegen Indianer (Bezeichnung) würde ich das nicht einsetzen
1	13. Ich würde das Unterrichtsbeispiel mit Sicherheit nicht verwenden, weil ich es als stigmatisierend, rassistisch, herabschauend und übergreifend beschreiben würde. Hinzu kommt, dass der Begriff Indianer nicht mehr zeitgemäß ist und eine Generalisierung verschiedener Gruppen ist.
5	14. Thema Indianer eher schwierig, jedoch finde ich das AB in Ordnung
1	15. Würde ich nicht einsetzen. Der Begriff 'Indianer' ist auf vielen Ebenen falsch. Wie er entstand und was er beschreibt. Text liest sich stereotyp.
1	16. "Indianer" ist meiner Meinung nach keine Bezeichnung die verwendet werden sollte.
Nicht zuordenbar	17. Weil da eine Volksgruppe angeschaut wird und es schnell zu Vorurteilen kommt.
2	18. Man könnte mehr Völker recherchieren und nicht nur Indianer. Ich würde es nicht nehmen.
1	19. Alleine wegen der Verwendung des Wortes "Indianer" würde ich das Material nicht verwenden.
1	20. Ich würde dieses Material nicht verwenden. Ich finde es wichtig verschiedene Kulturen kennenzulernen, aber nicht auf diese Art und Weise

1	21. Ich würde es nicht einsetzen. Alleine das Wort Indianer stört mich schon. Das ist nicht mehr zeitgemäß
4	22. Rechtschreibfehler: Indiander "ind" die weißen Einwanderer; auch: "weiß" - ungut gewähltes Adjektiv, lieber: "Europäische" o.a. Grundsätzlich würde ich es mit ein paar Ausbesserungen verwenden.
1	23. Da ich das Wort Indianer nicht verwenden würde sondern Indigene Völker. Indianer - News sowie weiße Einwanderer würde ich ebenso nicht verwenden
1	24. Ich glaube, dass das Thema Native Americans definitiv besprochen werden soll. Jedoch sollte dabei sehr (sprach)sensibel agiert werden. Beispielsweise würde ich die Angaben der Aufgabe auf keinen Fall verwenden, da das Wort "Indianer" nicht verwendet werden soll/darf. Generell würde ich das Thema frontal unterrichten und gut auf verwendete Materialien achten.
1	25. Es heißt nicht Indianer sondern native americans Die Themen wirken sehr klischeehaft Es sollte mehr auf die Unterdrückung der "weißen Einwanderer" eingegangen werden! Die Kultur der native americans sollte respektvoll und realitätsgetreu besprochen werden
4	26. Dieses Arbeitsblatt würde ich teilweise verwenden, dafür müssten meiner Meinung nach Ausdrücke, wie "Indianer und die weißen Einwanderer" überarbeitet werden.
3	27. Ich müsste mir die genannten Webseiten genauer ansehen, um eine bessere Einschätzung abgeben zu können. Freie Recherche kann zum Teil schädliche Weltbilder fördern, daher müssen die Quellen genau gesichtet werden.
1	28. nein, statt Indianer jetzt Indigene Völker... nicht mehr zeitgemäß
1	29. "Indianer" sollte nicht mehr verwendet werden. Stattdessen "Indigene".
1	30. Ich würde es grundsätzlich nicht verwenden "Indianer"
1	31. Indianer
5	32. würde ich einsetzen, jedoch mit zusätzlichen Input durch andere Kanäle
1	33. Da Indianer eine rassistische Bezeichnung ist würde ich es nicht einsetzen.
1	34. es heißt nicht Indianer! - native americans
2	35. Rechtschreibfehler
1	36. würde ich nicht benutzen, indianer ist ein überholter begriff, verwendet man nicht mehr
1	37. Ich würde es nicht einsetzen, da es zu stereotypisch ist eine verallgemeinerte Anschauung dieses Volks ist.
3	38. Es ist schwer das Thema "Indianer" als außenstehender zu thematisieren. Woher bekomme ich die Informationen = Internet ABER wer hat diese Informationen zusammengetragen? Sich mit anderen Kulturen zu befassen ist gut bringt aber sehr viel Ungereimtheiten mit sich. Die Indianer sind ein unterdrücktes Volk, welches eine so vielschichtige Geschichte hat.
5	39. Passt gut, zeigt die Unterdrückung durch Europäer auf. Kultur wird betrachtet z.B. Rituale etc
1	40. Ich würde das Unterrichtsbeispiel nicht verwenden, da es meiner Meinung nach nicht diversitätssensibel ist. Außerdem sollte der Begriff Indianer nicht mehr verwendet werden.
3	41. Welche pädagogische Ziele werden mit diesem Arbeitsauftrag verfolgt? Warum soll ich dieses Thema behandeln (Lebensweltbezug?) Wie kann ich sicher stellen, dass die Informationen im Internet, aussagekräftig sind? Arbeitsauftrag ist nicht mit den Werten von Respekt und Toleranz verbunden (siehe -Indianer und die weißen Einwanderer) kein diversitätssensibler Zugang
3	42. Ich finde es eher kritisch, da das gesamte Thema sehr schwierig ist, um es im Unterricht zu behandeln, schon alleine wegen der Bezeichnung "Indianer"... Außerdem sollte das Thema, wenn es im Unterricht schon besprochen wird, auch kritisch betrachtet werden und die negativen Seiten aufgezeigt z.B. Unterdrücken, Ungleichheit, Machtmissbrauch...
2	43. Ich würde das Material nicht verwenden, weil es meiner Meinung nach nur grob angeschnitten wird und man grob über das Thema spricht und man nicht wirklich einen sinnvollen Einblick erhält.
5	44. Ich sehe keine Gründe es nicht einzusetzen
5	45. Ich finde es wichtig, dass die Kinder über verschiedene Kulturen Bescheid wissen. Dieses Unterrichtsbeispiel würde ich in die vierte Klasse verorten und einsetzen. Dafür würde ich das Thema aber im Vorfeld adäquat ausarbeiten, sodass die Kinder das Thema entsprechend nach meinen Erwartungen behandeln können.
5	46. Auf den ersten Blick würde ich dieses Unterrichtsbeispiel schon verwenden. Warum?: Recherchekompetenz, Lesen - wichtige Informationen aus einem Text herausnehmen, Wichtigstes zusammenfassen - Plakat; Ich denke, Kinder sind sehr interessiert an diesem Thema. Außerdem ist es ein reales Thema das es in der Welt so gibt
4	47. "Indianer sind die weißen Einwanderer..." nur in Nordamerika? generell das Format der Nachrichtensendung - "Indianer News" ...finde ich nicht sehr passend und würde es daher umändern
1	48. nicht diversitätssensibel Stereotype, Klischees
4	49. Generell gefällt mir die Methodik des Arbeitsauftrages sehr. Trotzdem würde ich das Wort "Indianer" nicht im Unterricht benutzen bzw. nur um den Kindern zu erklären, dass das Wort problematisch ist. Man könnte das Material bzw. den Arbeitsauftrag anpassen und eine andere Bezeichnung wie "native americans" nutzen. Klischees und Vorurteile müssen hierbei vor dem Unterricht erarbeitet werden und unbedingt im Unterricht thematisiert werden - auch wenn dies oftmals nicht einfach scheint.

3	50. Den Kindern setzen sich mit Thematiken aus, die ohne jeglichen Hintergrund betrachtet werden. Solch eine Gruppenarbeit kann auch zu einem anderen Thema gewählt werden.
2	51. Weil es von den Kindern ins völlig falsche Licht gerückt werden würde. Sie würden sich nur darüber lustig machen. Diese Themen werden heutzutage in der Gesellschaft scharf kritisiert und ich selbst habe nicht so viel Ahnung darüber und bevor ich dann irgendeinen Blödsinn den Kindern erzähle, lass ich es lieber. Und zudem könnte es sein, dass es ein Kind in der Klasse gibt, welches aus diesem Teil der Erde kommt und das würde sich diskriminiert fühlen.
1	52. -Ein Urvolk, dass in Amerika gelebt hat, bzw. vlt noch teilweise lebt, mit einem Namen ansprechen, diesen sie nicht als ihren bezeichnen. Dies soll nicht an SuS weitergegeben werden. -Die Rechtschreibfehler ;) -Die SuS sollen die Welt so kennenlernen, wie sie wirklich ist und nicht, wie sie in Filmen, etc. dargestellt wird
1	53. Der Begriff Indianer ist falsch und wird eigentlich bzw sollte nicht mehr verwendet werden. Außerdem sind Rechtschreibfehler in der Anleitung. Der Begriff selbst bringt viele Vorurteile besonders aus Film und Fernsehen aber auch Büchern. Generell sind die Themen, welche in dieser Gruppenarbeit verwendet werden müssen, von Vorurteilen geprägt.
1	54. ich würde das Wort Indianer nicht benutzen
3	55. Meiner Meinung nach kann dieses Thema, wenn es nicht angemessen und respektvoll zu Problemen führen. In der Geschichte haben indigene Völker immer wieder mit Rassismus und Diskriminierung zu kämpfen.
1	56. Zumal würde ich es wegen der vorkommenden Bezeichnung "Indianer" kritisch betrachten, da dieser Begriff nicht mehr korrekt ist. Zum anderen werden Stereotype und Verallgemeinerungen über das indigene Volk (Marterpfahl, die Kriegsbemalung) angesprochen und gelehrt. Ich würde dieses Thema daher nicht in dieser Form in der Schule bearbeiten
1	57. Nein - Indianer ist nicht mehr zeitgemäß (Indigene Völker). Die Themen sollten breiter gefächert und offener gestaltet werden, hier sind sehr viele Vorurteile im Plakat vorhanden.
1	58. Das folgende Beispiel zeigt bereits in der Überschrift, dass es sich hier um rassismuskritisches Material handelt. Der Begriff oder die Bezeichnung "Indianer" wird und SOLLTE!!! heutzutage keine Verwendung mehr finden. Oftmals wird dieser Begriff undifferenziert von Lehrpersonen verwendet, ohne dabei den Hintergrund zu kennen.
4	59. Überschrift: statt Indianer - indigene Völker Weiße Wanderer --> andere Bezeichnung Aufgabe basiert auf Stereotypen
1	60. Achtung Begriffsauswahl: Indianer; weiße Einwanderer
4	61. Würde ich in dieser Ausführung nicht einsetzen, da das Thema Ureinwohner nicht behandelt wird. Das Wort Indianer ist nicht zeitgemäß. Wenn die Wortwahl geändert werden würde, könnte man dieses Thema behandeln.
1	62. Das Wort Indiane soll man nicht mehr verwenden. Der Ausdruck "weiße Einwanderer" ist sehr bedenklich. --> würde es so in dieser Form nicht verwenden.
1	63. Begriff Indianer nicht mehr aktuell, sowie die Unterscheidung der Weißen, Rollen von Frau und Mann Würde ich nicht in dieser Form einsetzen
5	64. Ich würde dieses Unterrichtsmaterial schon einsetzen, da Indianer\Ureinwohner ein wichtiges geschichtlichpolitisches Thema in der Entwicklung der Menschen bzw der Gesellschaft darstellt. Warum sollte man den Kindern solch ein wichtiges geschichtliches Thema vorenthalten und vor allem Indianerstämme bzw. Ureinwohner sind auch heute noch vereinzelt auf der Welt verbreitet beispielsweise die Mayas, darüber sollte man die Kinder schon aufklären, vor allem halten sie auch diverse Rituale ab, die für ihren Glauben oder ihr Umfeld enorm von Bedeutung sind, darüber sollten die Kinder meiner Meinung nach schon bescheid wissen. Ich würde vielleicht nicht genau diese Materialien verwenden, jedoch würde ich das Thema schon behandeln.
1	65. Ich würde das Thema nicht wählen, da alleine schon die Bezeichnung Indianer nicht mehr verwendet werden sollte, bzw. bereits in der VS würde ich das Thema den SuS, die ja meist alle die "Indianer" kennen, so näherbringen, dass korrekte Bezeichnungen verwendet werden und man auch erklärt, weshalb man Indianer und Eskimo usw nicht sagen sollte. Zudem fördert dieses Unterrichtsbeispiel klischeehaftes Denken, wenn lediglich sehr einseitig auf das Thema eingegangen wird (Bemalung, Marterpfahl...).

C.5 Offene Antworten: Unterrichtsbeispiel 2

Frage: Wie würden Sie die folgende Seite für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht gestalten?

Um die Aussagen der Studierenden zu analysieren, wurden diese in folgende fünf Gruppen aufgeteilt.

1. Studierende, die Vergleiche zu den Klassensprachen ziehen (Übersetzen, Vokabellisten, Wörterbox etc.)
2. Studierende, die den Text verkürzen und vereinfachen würden
3. Studierende, die auf Vielfalt setzen und/oder die Lebenswelten der SuS mitberücksichtigen würden (andere Wappen, Flaggen etc.)
4. Studierende, die Piktogramme, Anschauungsmaterialien oder audio-visuelle Medien zur Verständniserleichterung einbauen würden
5. Studierende, die auf Differenzierung setzen würden
6. Studierende, die inhaltlich etwas ändern würden, beziehungsweise das Arbeitsblatt nicht einsetzen würden
7. Studierende, die Englisch einsetzen würden (Infobox, CLIL)

1	1. Man könnte den Text in die Sprachen übersetzen lassen, welche man in der Klasse hat, die Kinder selbst den Text zum Wappen schreiben lassen.
3	2. Sorry, aber so würde ich es nicht verwenden. Ich würde dies als vlt. Projekt machen, wo unterschiedlichen Kulturen, Traditionen, Sprachen etc. vorgestellt werden. Es werden Verbindungen zwischen den Kulturen etc. machen, zbsp hier haben wir dieses Wappen und in Land XY ist dieses das Wappen
3, 1	3. Man kann beispielsweise über die Farben der Flagge sprechen und die Kinder die Farben in ihrer jeweiligen Sprache benennen lassen. Auch der Infotext sollte in die verschiedenen Sprachen übersetzt werden, so dass alle Kinder ihn verstehen.
1, 3	4. So würde ich das Bsp. Nicht gerne nehmen. Ich denke den Kindern würde es gefallen wenn sie sich mehrere Länder erarbeiten bzw. Projektartig kennenlernen. Dabei könnte man ein Klassenvokabelheft erarbeiten in dem wir verschiedene Vokabeln in den Klassensprachen aufschreiben.
5	5. Ich würde verschiedene Arbeitsblätter in verschiedenen Niveaus zur Verfügung stellen. Außerdem würde ich zu Beginn dies in einfacher Sprache mit der Klasse gemeinsam durchgehen und vieles visuell gestalten
2, 3	6. Text vergeringern Für Worte wie Landespatron oder Ähnliches andere Worte/ Umschreibungen Mehr Vergleiche zu anderen um Sachen zu erklären
6	7. Ich würde an dem AB lediglich die Patrone verändern die m.E. aus fachdidaktischer Perspektive wenig Sinn machen. Da es hier um das Landeswappen geht, würde politischer oder geografischer Inhalt besser reinpassen. Da die Patronen aber zum einheimischen Kulturgut gehören, sollten diese nicht anderweitig ersetzt werden - unter dem Vorwand, dass religiöse Inhalte nicht diversitätskonform eingebracht werden
2, 7	8. In einfacheren Sätzen schreiben. Worterklärungen hinzufügen, infobox in Englisch hinzufügen
2	9. Einfache Sprache, wenig Text, mehr Bilder
5	10. Hängt ganz von den Kindern, ihren Deutschkenntnissen und der ausgewählten Sprache ab.
7	11. Zb englische anweisungen
1	12. Möglicherweise übersetzten
3	13. Evtl Herkunft der Kinder auch bedenken
3	14. Ich würde nicht nur Tirol besprechen, sondern auch die Herkunftsländer der Kinder miteinbeziehen
3	15. Vlt auch vergleiche mit anderen Kulturen
1, 3	16. 1. kinder fragen, wie wichtige begriffe in ihrer ersprache benannt werden 2. mit verschiedenen landeswappen arbeiten, je nach herkunft der kinder
3	17. Nicht nur über Österreich sprechen.
Nicht zuordenbar	18. Super

6	19. Vielleicht falls zutreffend noch einbringen, welche Menschen aus welchen Regionen zu der Zeit gelebt haben, also Einwanderung zu der Zeit, verschiedene Sprachen, ...
2, 4	20. Bilder einfügen zb Pinsel, Weniger Text
2	21. Text vereinfachen und kürzen
2	22. einfachere Ausdrücke, kürzerer Text
Nicht zuordenbar	23. Ich benötige weitere Informationen um diese Frage zu beantworten
1, 4	24. Inhalt muss nicht zwingend auf Deutsch näher gebracht werden. Wörter können in verschiedensten Sprachen wiederholt werden - von einander Lernen - so wird der Inhalt auch immer wieder wiederholt. Ich arbeite generell sehr ungern in Geschichte/SU mit dem Buch. Sitzkreis, Erzählungen mit viel Anschauungsmaterial
1, 2	25. evtl. Material in verschiedenen Sprachen. Text vereinfachen
2, 4	26. weniger Text - Hörbeispiele Wörter im Text anpassen
4,	27. -Wortspeicher erstellen -mit Bildern und Videos arbeiten
nicht zuordenbar	28. bräuchte ich mehr Zeit und müsste ich mir genauer überlegen
3, 1	29. unterschiedliche Wappen verwenden - auch "Heimatländer" mit einbeziehen auf unterschiedlichen Sprachen
2	30. Den Text im 1. Kasten reduzieren
1	31. Übersetzungen
1, 2	32. Die Arbeitsanweisungen könnten auf einer anderen Sprache notiert werden. Kürzerer Infotext auch in einer anderen Sprache.
2	33. Sprache vereinfachen
2, 3	34. Einfacherer Text, anschließend die Kinder über ihre Herkunftsländer befragen und auch hier Wappen, ... besprechen
1, 4	35. Übersetzung Verwenden von Piktogrammen Farbgestaltung des Wappens grafisch darstellen (Aufgabenstellung visualisieren)
3	36. Ich würde die Wappen und Fahnen aller Länder einbauen, die in der Klasse vertreten sind!
6	37. Ich würde kurz über die Thematik reden aber nicht sehr stark auf diese Seite eingehen
2	38. Weniger Text
2, 7	39. Entsprechend auf das kürzeste Reduzieren. Einsatz von CLIL!
6	40. Ich finde, dass dieses Arbeitsblatt zu wenig "Übung" verbirgt. Bei der ersten Aufgabe müssen die Kinder "nur" anmalen und bei der zweiten Aufgabe "nur" ein Datum recherchieren.
1, 3, 2	41. Wörterbox für schwierige Begriffe jedes Kind kann sich vll eine Flagge auswählen die Frage zum Gedenktag vereinfachen
6	42. Der Text ist ohne Zusammenhang.
6	43. Eher nicht, da ich denke andere Materialien eignen sich besser.
3, 4	44. Kinder könnten Ihre Flagge des Ortes der Muttersprache zeichnen und sich über die Flagge informieren (warum schaut sie so aus, besondere Merkmale?) und anschließend der Klasse präsentieren. Mit einer STECKNadel auf einer Landkarte kann festgehalten werden, woher die Kinder kommen.
7	45. Auf jeden Fall für die Kinder, die nicht so gut deutsch können, englisch mit einbauen. Viele Kinder verstehen dies dann besser
3	46. verschiedene Fahnen und Patronen abbilden
1	47. Wichtigste Begriffe kursiv lassen und je nach Sprachen in der Klasse die Übersetzungen bereitstellen bzw mündlich besprechen
2	48. kürzerer einfacherer Sätze, was bedeutet Landespatron (auf der Seite eine Notiz)...
2, 4	49. Schwierige Begriffe besprechen, oder schon am Blatt erklären. Viele bildliche und sprachliche Inpute zusätzlich.
7, 1	50. Bilder könnten mit Englischen Stichwörtern beschrieben sein. Wichtige Wörter (wie hier Wappen/Fahne) könnten in den Erstsprachen der Kinder aufgeführt werden
2, 3	51. - einfache/leichte Sprache, je nach individuellem Bedürfniss der Kinder - vor allem schwere Begriffe erklären!!! - Parallelen zum Heimatort des Kindes/deren Eltern herstellen
3	52. Besprechen, warum es ein Wappen gibt. Kannst du mehrere Sprachen? Gibt es Verwandte aus einem anderen Land? Wie sieht sie dort aus + Bedeutung Erstelle ein eigenes Wappen, was Sprachen für dich bedeuten --> Vergleichen Sprachenportfolio
2	53. Zu viel Text; einzelne wichtige Wörter hervorheben; einfachen Lückentext erstell; "welche Farben hat das Wappen?" Usw
2, 1, 6	54. Aufgaben in leichter Sprache verfassen. Evtl. Andere Sprachen einbauen, Aufgabe 2 streichen - keine Angaben im Text ersichtlich - Zusatzinformationen notwendig
1, 4	55. Die Instruktionen in unterschiedlichen Sprachen vorbereiten. Wenn dies nicht möglich ist, ein Bild vom Wappen zeigen und die Kinder sollen es abmalen.

6, 2	56. Ich würde die Statuen weglassen bzw nur erwähnen, dass diese die landespatrone sind und das wegen ihnen schulfrei ist. Außerdem würde ich den obigen Text kürzen und das Landeswappen nur kurz zum Thema Tirol erwähnen
3	57. Ich würde diese Seite eher nicht wählen in diesem Bereich. Ich würde stattdessen den Arbeitsauftrag erteilen, dass jedes Kind welches MÖCHTE, ein paar Informationen evtl. über sein zweites Heimatland bzw. Heimatort, wo es eben seine andere Sprache spricht, herauszusuchen und auch Begriffe vorzustellen bzw. mit dem Rest der Klasse einzulernen, sodass wir von allen Kulturen einmal etwas kennenlernen. Wichtig, nur wer möchte.
2, 3	58. Text vereinfachen, SuS mit anderer Erstsprache bzw zB Flüchtlingskinder auch etwas aus ihrer Heimat vorstellen lassen