

Renate Hofer/Thomas Schlager-Weidinger

Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit als (inklusions)pädagogische Praxisfelder im tertiären Bildungssektor – ein Zentrum am Weg

Ideale Orte der Bildung: eine Vision

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo sich Chancengerechtigkeit in gleichberechtigter Teilhabe verwirklicht.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo Vielfalt sowohl im Sozialen als auch im Individuellen als konstruktive Normalität geschätzt wird.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo Unterschiede nicht als Zuschreibungen festgemacht werden.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo Anerkennung nicht an Zugehörigkeiten gebunden ist.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo individuelle Bedürfnisse und Begabungen gesehen und entwickelt werden.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo Verantwortung für ein gelingendes Zusammenleben wahrgenommen wird.

Wir träumen von Orten der Bildung,

wo Begegnung als Grundprinzip des Lernens gelebt wird.

1. Z.I.M.T.: eine Standortbestimmung

Visionen gleichen Fixsternen, die als solche nicht erreicht werden können, aber die Richtung weisen. Auch die eingangs formulierte Vision ist sich dieser Begrenzung bewusst, benennt jedoch jene Inhalte, die für inklusive Orte der Bildung von unverzichtbarer Bedeutung sind. Wissend, dass die Realisierung in ihrer Komplexität eine (zu) große Herausforderung darstellt, sind wir dennoch davon überzeugt, dass eine schrittweise Annäherung an die visionierten Ziele unumgänglich ist und zugleich Grenzen überschreiten lässt.

Als konkreter Schritt einer tertiären (Lehrer)Bildungsinstitution wurde deshalb im Studienjahr 2012/13 vom Rektorat der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein **Zentrum für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit (Z.I.M.T.)** initiiert

und in den Grundzügen konzipiert. Z.I.M.T. soll sich der Querschnittsthematiken Diversität und Chancengerechtigkeit annehmen und alle Institute, Departments und Zentren in diesen Feldern sensibilisieren und professionalisieren. Damit wird die PH ein Stück weit ihrem Leitbild gerecht, in dem sie sich „als lebendiger Ort von Bildung, Interdisziplinarität und Kooperation [versteht] und versucht, Begegnungsräume zu eröffnen zwischen Menschen verschiedener sozialer Welten, Traditionen, Generationen, Geschlechter, Kulturen und Weltanschauungen“ (Leitbild PH Linz, o.J.). Der vorliegende Artikel fasst einen eineinhalbjährigen Prozess der Profilentwicklung des Zentrums und der theoretischen Grundlagenarbeit zusammen, ohne diesbezügliche empirische Daten systematisch aufzubereiten. Die diesen Beitrag leitende Frage fokussiert das dem Zentrum zugrunde gelegte *Verständnis von Inklusion* und darüber hinaus die exemplarischen Gestaltungsmöglichkeiten einer inklusionsorientierten tertiären Bildungsinstitution. Zunächst erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff (Kap. 2) und den zentralen Inhalten bezüglich Heterogenität und Diversität (Kap. 3). Nachdem die PH als Hochschule der Vielfalt postuliert wird (Kap. 4) werden drei konkrete Handlungsfelder (Migrationspädagogik, Interreligiöses Lernen und Mehrsprachigkeit) ausgeführt und mögliche Konsequenzen für Zentren wie Z.I.M.T. bedacht (Kap.5).

2. Inklusion: eine Annäherung an eine Illusion?

Bildungsdiskurse der Gegenwart scheinen ohne das Vokabel „Inklusion“ nicht mehr auszukommen. In der einschlägigen Literatur zeigt sich der Inklusionsbegriff polyvok, unklar und widersprüchlich. So wird „Inklusion“ von Boban und Hinz (2008, S. 208) „als gesellschaftliche und pädagogische Vision verstanden, die Heterogenität in all ihren Facetten wahrnimmt, wertschätzt und produktiv nutzt und dabei pädagogisch stigmatisierende Kategorisierungen vermeidet“. Im Kontext der praktischen Umsetzung von Inklusion wird häufig ein bloßes räumliches Bei- und Nebeneinander oder die Verlagerung von Sonderklassen ebenfalls als Inklusion bezeichnet (Hinz 2002, S. 355). Eine weitere Verengung besteht darin, das Thema Inklusion nicht nur als Partizipation am semantischen Trend für die eigene Profilierung nutzbar zu machen, sondern es politisch zu instrumentalisieren, um mit dem Schlagwort der Inklusion segregative Praxen zu legitimieren, d.h. hier wird eine selektive Integration betrieben, wobei nur jene von der sogenannten Inklusion profitieren, die als integrierbar gelten. Als ähnlich problematisch erweist sich jener

Inklusionsbegriff, der sich aus einer paternalistischen Haltung ergibt, d.h. wenn sie gegen den Willen, aber auf das angebliche Wohl eines anderen gerichtet ist. Die Kritik richtet sich hierbei vor allem auf jene Formen des historisch und gesellschaftsanalytisch unreflektierten Gebrauchs der Unterscheidung von „Behinderung“ und „Nicht-Behinderung“, die denen dienlich ist, die – berufsbedingt – von dem Unterscheidungsschema profitieren. Zusammenfassend kann mit Hazibar und Mecheril (2013, S. 4) angemerkt werden, dass „Inklusion“ [...] mithin eine ganze Menge [ist], beispielsweise: ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen.“

Was verstehen wir nun unter Inklusion? Inklusion ist zuallererst ein Zeichen, in dem ein politisches Begehren zum Ausdruck kommt, das einerseits die Ausweitung von (Bürger)Rechten auf Teilhabe beinhaltet und zum anderen die Entwicklung individueller würdevoller Versionen des Lebens intendiert. Für dieses Begehren sind Orte der Bildung in besonderer Weise bedeutsam, da Schulen in signifikanter Weise auf Bildungschancen Einzelner (sowohl im Sinne von Selbst-Entwicklungsmöglichkeit als auch im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe) wirken, aber auch, weil Schulen Praxis und Idee der Ausweitung des Bereichs des Allgemeinen in einer wirkungsvollen Weise performativ realisieren und stärken können (vgl. Hazibar & Mecheril 2013).

Eine reflexive inklusive Perspektive heißt weiters, „sich *der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en)* zu stellen. *Anerkennung von Vielfalt* ist die eine Seite der Medaille, die *Dekonstruktion von Differenzsetzungen* ist deren Kehrseite“ (Dannenbeck & Dorrance 2009, S. 4). Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung immer auch erst hergestellt.

3. Zentrale Inhalte: eine kritische Sichtung

„Die mit Heterogenität, mit Vielfalt, mit Diversität und einer Vielzahl bunter Seifenblasenbegriffe bezeichnete scheinbar neue Bildungslandschaft“ (Feuser 2014, S. 201) erweckt den Anschein eines klar definierten pädagogischen Konzepts. Die Leitbegriffe im

wissenschaftlichen Diskurs sind alles andere als eindeutig und präsentieren sich kontrovers, vielfältig und inflationär. Aus diesem Grund ist es notwendig, an dieser Stelle maßgebliche Begriffe – und unser Verständnis davon – zu definieren, um sie im Weiteren anhand ausgewählter (inklusions)pädagogischer Handlungsfelder (Kap. VI) zu konkretisieren.

3.1. Heterogenität und Diversität

Schulen und Lehrkräfte sind gefordert, mit der „*unterschiedlichen Verschiedenheit*“ von Schülerinnen und Schülern jeweils anders umzugehen (vgl. Wenning 2004). Ein zeitgemäßes Bildungswesen muss von *Gleichheit und Differenz* ausgehen und sich der anspruchsvollen Aufgabe stellen, adäquate und kompetente Orte der Bildung zu gestalten, welche den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden.

Bukow (2011, S. 47) nähert sich dem Begriff der Diversität kritisch anders an, indem er ihn als „Produkt einer gesellschaftlichen Operation“ – der *Operation Vielfalt* deklariert. Es lassen sich unter anderen auch jene Operationen feststellen, die darauf abzielen, Spielräume einzuschränken statt Spielräume zu erzeugen, sie dienen dazu, Neues hinzuzufügen, ebnet jedoch Neues auch ein. Vielfalt wird beispielsweise bestimmten Alltagspraxen zugeschrieben, um anschließend die so attribuierten entsprechenden Bevölkerungsgruppen ausschließen zu können. So werden häufig besondere sprachliche, soziale oder religiöse Merkmale erfunden, den ausgewählten Bevölkerungsgruppen zugeschrieben und schließlich aufgrund der ihnen zugewiesenen Eigenschaften pädagogisiert, nationalisiert, kulturalisiert, ethnisiert, diskriminiert, : „Vielfalt“, so Bukow (2011, S. 43), „wird postuliert, um eine Legitimation für gouvernementale Interventionen zu gewinnen.“

3.2. Differenz, Intersektionalität und egalitäre Differenz

Lehrende sind – bewusst oder unbewusst – (Mit)Verursacher der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Sertl & Langer 2014). Aus diesem Grund ist es notwendig, sich mit Differenzen und einem sensiblen und reflexiven Umgang damit auseinanderzusetzen.

Differenzsensible Ansätze sind in einem Spannungsverhältnis angesiedelt: **Differenz** muss zum einen „gesehen“ und beachtet werden, um Benachteiligungen überhaupt zu sehen und beispielsweise der „Gleichbehandlung von Ungleichen“ entgegenzuwirken. Andererseits stehen differenzsensible Ansätze in der Gefahr, Differenzen in unangemessener Weise zu

thematisieren und zu bearbeiten. Dies geschieht, indem bestimmte Differenzen relevant gesetzt oder andere übersehen werden. Die so Bezeichneten können dadurch scheinbar verstanden – da ein- und zugeordnet – werden; der Einzelne bleibt jedoch letztlich verkannt (vgl. Mecheril & Klingler 2010). Einem *reflexiven Ansatz im Umgang mit Differenzen* geht es daher unter anderem darum, „sich systematisch mit der Frage auseinanderzusetzen, wo das Eintreten für Differenz und für die Pluralität von Differenz Machtverhältnisse als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse bestätigt und ermöglicht [wird]“ (ebenda, S. 28).

Intersektionalität beschäftigt sich mit Differenzlinien, die zwischen Herkunft, Geschlecht, Alter, Religion usw. entstehen (können) und relevant werden, wenn es um Entwicklungs- und Bildungschancen geht. Intersektionalitätsforschung sucht eindimensionale Denk- und Erklärungsmuster zu überwinden, sie befasst sich mit den Kreuzungspunkten von Macht- und Diskriminierungsfaktoren (vgl. Kronberger 2014, S. 91). Intersektionalität kann verstanden werden als eine bestimmte Art zu denken und zu handeln, als Alternative zu binären Strukturen und einachsigen Modellen.

Intersektionalitätsforschung und -praxis hat die Veränderung von Strukturen zur Verbesserung der Situation Einzelner und der Gesellschaft zum Ziel. Neue Modelle und Konzepte zielen beispielsweise darauf ab, die Struktur von Bildungssettings zu verändern und bessere Voraussetzungen für egalitäre Bildungsbeteiligung zu schaffen. Sie suchen nach Wegen, jene multiplen Strukturen sozialer Ungleichheiten, die einzelne Lernende (und Lehrkräfte) unterschiedlich in Bildungsinstitutionen positionieren, zu verändern bzw. die Hierarchisierung zu verringern. So soll der Rahmen für Räume einer reflexiven Offenheit für Gleichheit und Differenz in Schulen und Bildungssettings geschaffen werden, in denen alle Bildungsbeteiligten gemeinsam lernen und sich entwickeln (vgl. Bramberger 2014).

Der Inklusionstheorie, die auf eine Hinwendung zu kultureller Vielfalt als Idee der Postmoderne fußt und sich gegen soziale Ungleichheiten und für soziale Anerkennung ausspricht, ist die Theorie der **egalitären Differenz** (vgl. Honneth 1992, zit. nach Bamberger 2014) zur Seite zu stellen, d.h. Unterschiede dürfen nicht (mehr) zur Legitimation von Hierarchien herangezogen werden. Die Pseudologik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie gilt es zu durchkreuzen. Nach Kron (2010, zit. nach Bramberger 2014) antwortet diese Theorie wenigstens auf drei Kritikpunkte an der Inklusionstheorie: Tatsächliche Teilhabe aller am Bildungsgeschehen; Veränderung der sozialen Ungleichheit, Beibehaltung der Komplexität.

3.3. Othering

Dem Konzept der „Anderen“ oder der zu „Anderen“ Gemachten, in der Literatur mit *Othering* bezeichnet, das ursprünglich aus dem kolonialismuskritischen Kontext stammt, wird im migrationspolitischen Diskurs eine immer bedeutendere Rolle beigemessen, wie ein Blick in die Literatur zeigt (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011).

Othering umfasst alle Handlungsformen, die sowohl sprachlicher, als auch außersprachlicher Natur sein können und in irgendeiner Form ein hegemoniales Herrschaftssystem schaffen bzw. ein schon bestehendes hegemoniales Herrschaftssystem festigen, indem sie Subjekte innerhalb der gegebenen Strukturen positionieren und sie entweder handlungsfähig oder handlungsunfähig machen. Othering kann folglich als eine Subjektivierungspraxis verstanden werden, durch die in bestimmten Kontexten bestimmte Subjekte hervorgebracht werden und in ein dichotomes Verhältnis im Sinne von „Wir“ und „die Anderen“ zugeordnet werden. Othering-Prozesse spielen allerdings nicht nur im (migrations)politisch-strategischen Rahmen zur bewussten Erhaltung eines hegemonialen Herrschaftssystems eine wichtige Rolle, sondern auch im Alltagsdiskurs, wo diese Prozesse zum Teil unbewusst, oder auch intentional, geschehen (vgl. Elsayed 2012).

4. Die PH als Lernort: die Hochschule der Vielfalt

Mecheril und Klingler (2010, S. 2) bezeichnen die Hochschule als Ort, „an dem Begriffe und Einsichten beständig neu zu denken *sind* und gedacht werden *können*“, ein Ort, „an dem Sätze gesprochen und geschrieben werden, die zu ‚irgendwie sinnvolleren‘ Welt- und Selbstverständnissen beitragen“ (ebenda, S. 3). Eine „Hochschule der Vielfalt“ muss eine Minderung sozialer Ungleichheit im Sinne einer „demokratischen Öffnung“ gewährleisten und auf „eine systematische Ermöglichung einer Teilhabe an der auf eine transgressive Lebensform zielenden akademischen Kultur“ (Mecheril 2014) abzielen.

Was meint diese Form der akademischen Kultur? Einer Kultur der Transgressivität geht es u.a. um die Überschreitung epistemischer Ordnungen bzw. Zuschreibungen. Im Sinne einer demokratischen Gesellschaft muss der Zugang zu dieser symbolisierten und aufgehobenen Lebensform allen offenstehen und darf nicht über sozial-kulturelle Zugehörigkeiten reguliert werden, denn Tatsache ist: „Das soziale Feld der Universität [und der Hochschule], das kulturelle Praxen bevorzugt und deren Einhaltung von den Neueintretenden verlangt, formuliert nicht nur Spielregeln, sondern bestimmt auch, wer das Spiel leichter, gewandter

und befriedigender spielen kann“ (Mecheril & Klingler 2010, S. 6). Unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit werden zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt, diese führen aber häufig zu einer (Re)Produktion von Ungleichheit, weil soziale Herkunft und kulturelle Zugehörigkeit differenziell auf das „Passungsverhältnis“ zwischen den Strukturen der Bildungsräume und den von Studierenden eingebrachten Vermögen, Kenntnissen und Routinen wirken. Diese Praxis stabilisiert die soziale Selektivität des (hochschulischen) Bildungssystems (Mecheril & Klingler 2010).

Eine *Hochschule der Vielfalt*, die die systematische Ermöglichung einer Teilhabe an der auf eine transgressive Lebensform zielenden akademischen Kultur gewährleistet, muss eine Veränderung des Zugangs vornehmen, z.B. Anerkennung unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen und alternative Strukturen in der Lehre und der Betreuung von Studierenden gewährleisten, „die die Maxime der Ermöglichung sinnvoller akademischer Erfahrungen unter Bedingungen der Vielfalt von Eingangsdispositionen von Studierenden ernst nimmt“ (Mecheril 2014), z.B. Anwendung eines institutionellen Monitorings als Selbstdeutungs- und Selbstreflexionsressource (Angestelltenstruktur, Zahlen von Studierenden bzgl. Nichtaufnahme, Abbrechquoten etc. mit Blick auf Differenzlinien).

Damit die Hochschule zu einem Ort der Vielfalt werden kann, hat sie sich unter anderen die folgenden Fragen zu stellen:

- Wie kann der Zugang zur Hochschule stärker von sozialer Zugehörigkeit entkoppelt werden?
- Wie sind die distributiven Verhältnisse mit Blick auf Differenzlinien bezüglich der Verteilung von Noten, drop-out-Quoten etc.?
- Welche Möglichkeiten der Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen können an der Hochschule geschaffen werden?

5. Migrationspädagogik, Interreligiöses Lernen und Mehrsprachigkeit: Darstellung (inklusions)pädagogischer Handlungsfelder im tertiären Bildungssektor

Die Welt hat sich in den letzten fünfzig Jahren tiefgreifend verändert. Während man bis in die 1960er Jahre in relativ homogenen soziokulturellen und konfessionellen Milieus lebte, hat

sich die Gesellschaft mittlerweile in eine pluralistische, multikulturelle und multilinguale verwandelt (vgl. Leimgruber 2009). (Bildungs-)Institutionen sind gefordert, stetig auf Veränderungen zu reagieren.

Die Frage, die das neu gegründete Zentrum an der PH Linz bzgl. hausinterner Entwicklung leitet, lautet von daher: Wie muss eine Pädagogische Hochschule in der Migrationsgesellschaft bzgl. PH-Strukturen, Personal- und Curriculaentwicklung, Forschung und Lehre – und v.a. bzgl. ihres Habitus – agieren, um als Ort gelebter Inklusion wahrgenommen zu werden? Die Fokussierung auf „migrationsrelevante Themen“ entstand aus der Annahme, dass es aufgrund eines inklusiven pädagogischen Konzepts viele Übereinstimmungen in den üblichen Diversitätsbereichen (Gender, Interkulturalität, Behinderung, Begabung, ...) gibt und es von daher keiner spezifischen Zentren bedarf. Es ist aber sinnvoll, spezielle Ausdifferenzierungen in ausgewiesenen Teilbereichen wie dem „Interreligiösen Lernen“ und der „Mehrsprachigkeit“ als konkrete inklusionspädagogische Handlungsfelder vorzunehmen und allen beteiligten Bildungspartnern Expertise zur Verfügung zu stellen.

Die Migrationspädagogik bildet das theoretische Fundament von Z.I.M.T. Sie widmet sich der Fragestellung, wie pädagogisches Handeln in einer Migrationsgesellschaft zu verorten ist – exemplarisch ausgewiesen an den beiden Praxisfeldern Interreligiöses Lernen und Mehrsprachigkeit.

5.1. Migrationspädagogik

5.1.1. Bildung in der Migrationsgesellschaft

Migration ist in vielerlei Hinsicht für gegenwärtige Gesellschaften und damit für pädagogische Organisations- und Handlungsformen von grundlegender Bedeutung (vgl. Mecheril & Castro-Varela & Dirim & Kalpaka & Melter 2010). Die mit Migrationsprozessen verbundenen Veränderungen sind mit elementaren gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden, die häufig einseitig als Probleme und Schwierigkeiten - und nicht beispielsweise als potenzielle Chance der Überwindung national verengter Perspektiven oder starrer Zuschreibungen - gesehen werden.

Die Tatsache der Migration betrifft und bestimmt gesellschaftliche Wirklichkeit. Wie soll diese Wirklichkeit bezeichnet werden? Mecheril et al. (2010) verwenden den Ausdruck „Migrationsgesellschaft“, sie sehen den Begriff „Migration“ allgemeiner als Ausdrücke wie

„Zuwanderung“ oder „Einwanderung“; damit verbunden ist eine *allgemeine Perspektive*, mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind, z.B. Konstruktionen des und der Fremden.

Für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge sind Zugehörigkeitsverhältnisse (Zugehörigkeitsunterschiede und -unterscheidungen) bedeutsam. Diese sind nicht einfach „in natürlicher Weise gegeben“, sondern werden politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen (z.B. in pädagogischen Kontexten) immer wieder hergestellt. Defizite liegen demnach nicht bei den Menschen mit Migrationshintergrund ("Migrationsandere", vgl. Mecheril et al. 2010), sondern bei den Institutionen und ihren Normalitätskonstruktionen.

5.1.2. Leitlinien einer Migrationspädagogik

Migrationspädagogik beschäftigt sich mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung – auch wenn die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten (ebenso wie von Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten) nicht allein von diesen Zugehörigkeitsverhältnissen abhängig ist, sondern auch Einflussgrößen, wie Geschlechterverhältnisse, ökonomische Bedingungen, ... eine Rolle spielen.

Eine zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht in der Beschäftigung mit der Frage, wie *der/die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten.

Migrationspädagogik arbeitet *nicht* daran, Defizite von „Menschen mit Migrationshintergrund“ zu beheben, sondern arbeitet an den Institutionen, die – zum Teil diskriminierend (bewusst oder unbewusst) – Rahmenbedingungen verändern müssen, um diversitätsoffen, -bewusst und -kompetent handeln zu können.

Woran liegt es, dass sich Institutionen nicht angemessen öffnen? Sie könnten sich schwer tun im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit; ev. herrschen Diskriminierungs- und Zuschreibungsrealitäten vor; u.U. haben weder die Führungsebene noch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Migrationserfahrungen; es wirken möglicherweise tradierte Selektionsmechanismen etc. (Mecheril 2012).

Als migrationspädagogisches Werkzeug empfiehlt Mecheril (2012) in diesem Zusammenhang:

- Reflexion der begrifflichen Instrumente: Wer benutzt wann und mit welchem Effekt ausschließende/zuschreibende Kategorien (Identität, Kultur etc.)?

- Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen;
- Anerkennung der anderen und Verschiebung des Schemas, das zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterscheidet.

Er bündelt dies in einer *migrationspädagogischen Leitlinie*: „Ermöglichung von Handlungsfähigkeit ALLER in der vielsprachigen und multikulturellen, von multiplen Zugehörigkeitsformen geprägten Gesellschaft ...“ (Mecheril 2012). Es geht also um die Reflektion der vorherrschenden Kultur der Unterscheidung von Menschen, z.B. wie Studierende bei den Aufnahmeformalitäten, in Texten, bei (religiösen) Festen,... zu Anderen gemacht werden.

5.1.3. Intrakulturelle Kompetenz im Kontext der Migrationspädagogik

Wir haben in der Terminologie auf die Vokabel „Kultur“ und die Bezeichnung „Interkulturelles Lernen“ verzichtet. Laut Mecheril (2012) reduziert der „Begriff *Kultur* ... oft die Komplexität, verortet die Problemursachen bei ‚den Anderen‘, ist potenziell ein Sprachversteck für Rasse“. An dieser Stelle scheint uns jedoch die Bezeichnung von „*intrakultureller Kompetenz*“ wichtig:

"Intrakulturelle Kompetenz" meint im Kontext der Migrationspädagogik eine bewusste Wahrnehmung, weg:

- von den Defiziten der "Anderen" hin zu den Ressourcen der Menschen;
- von den Defiziten der "Anderen" zu den Defiziten der Institutionen und
- von Paternalismus zu Subjektstatus und Selbstrepräsentation, d.h. das wohlwollende Agieren anstelle der Anderen soll durch selbstaktives Handeln abgelöst werden.

An einem konkreten Beispiel einer tertiären Bildungseinrichtung soll gezeigt werden, wie dies zu verstehen ist: In einem Empfehlungskatalog für Soziale Arbeit im Migrationskontext heißt es: "*Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich bereits während ihrer Ausbildung mit Lebenssituationen (sowie den besonderen Bedürfnissen und Schwierigkeiten) von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zu beschäftigen*" (zit. nach Mecheril 2011, S. 144).

Mecheril fordert auf, Texte und Konzepte daraufhin zu durchforsten, wie durch diese eine imaginierte Differenzierung von Menschen – mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund – verstärkt wird.

Ein alternativer Text, der einen reflexiven und selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Tun ermöglicht, lautet: *"Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich bereits während ihrer Ausbildung mit der Lebenssituation von Kindern (in) der Migrationsgesellschaft zu beschäftigen und darüber zu reflektieren, inwiefern die Situation in Abhängigkeit von welchen Bedingungen (soziale Lage, Geschlechterverhältnisse, Behinderungszuschreibung, kulturell-ethnische Zugehörigkeiten...) durch besondere Bedürfnisse und Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Ein Hauptaugenmerk liegt hierbei auch darauf, gesellschaftlich vorherrschende Diskurse und Bedürfnisse und Schwierigkeiten besonderer Gruppen kritisch zu befragen"* (zit. nach Mecheril 2011, S. 144).

5.1.4. Konsequenzen für die Implementierung eines hochschulischen Zentrums

Es ist wichtig, abseits von Zuschreibungsverfestigungen und Fördervorschlägen für Teilgruppen, die pädagogische Professionalität *aller* Beteiligten in den Mittelpunkt zu stellen, Kompetenzen und didaktische Methoden für *alle* Lehrer/innen in der Migrationsgesellschaft zu thematisieren. Insgesamt müssen sich Erwartungen zerschlagen, man könne mit Einzelmaßnahmen – wie mehr Sprachfördereinheiten in DaZ (Deutsch als Zweitsprache), mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund ... – dem Thema (migrationsbedingte) Diversität entsprechend begegnen und die heterogene Praxis wieder in gewohnter Weise durchführbar machen – ohne sie als solche in ihrem Normanspruch und ihrem Habitus verändern zu müssen.

Verantwortungsvolle Aufgabe aller am Bildungssystem Beteiligten, vor allem auch der Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten, muss es demnach sein – ganz besonders am Übergang in Richtung PädagogInnenbildung NEU – eine diversitätsbewusste und -kompetente Arbeitsweise zu finden, die diskriminierende Strukturen bewusst macht, beseitigt und die professionelle Schritte setzt, z.B. ein verpflichtendes Modul „Sprachliche Bildung für alle Lehrer/innen“ vorsieht, ein Lehrveranstaltungsangebot in Migrantensprachen setzt und Studienschwerpunkte im Bereich Interreligiöse Bildung und Mehrsprachigkeit anbietet.

Z.I.M.T. will dabei professionell unterstützen und im Stile einer *Anerkennung* von diversen Identitäten und von heterogenen Verhältnissen im Bildungssystem agieren.

5.2. Interreligiöses Lernen

5.2.1. Religionssoziologische und gesellschaftspolitische Ausgangslage

Religionssoziologisch betrachtet haben zwei Faktoren die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte stark geprägt: Erstens ist die Säkularisierung mit ihrem Zurückdrängen der einstigen Bedeutung der christlichen Kirchen und der traditionellen Religionsformen in Europa von einem Erstarren des Religiösen – wenn nicht abgelöst, so zumindest ergänzt worden. Spirituelle Bewegungen und Fundamentalismen sind Formen, worin sich das Religiöse (wieder) identitätsstiftend und sozialrelevant zeigt. Zweitens ist die Völkergemeinschaft dabei, durch die globalen Entwicklungen im Bereich der Medien, der Wirtschaft und der Politik zu einer Weltgesellschaft zusammenzuwachsen. Dabei begegnen sich Menschen verschiedener „Kulturen“ und Gläubige verschiedener Religionen: Sie haben sich in multikulturell und religiös plural gewordenen Gesellschaften neu zu verorten (vgl. Weltethos 2005). Gesellschaftlich-kulturell gesehen ist Pluralität der Normalfall: Lebensstile, Werte und Glaubensüberzeugungen lassen sich nicht mehr auf *eine* dominante Weltanschauung oder Religion zurückführen; Exklusivitätsansprüchen wird deutlich widersprochen. Eigene weltanschauliche Positionen und Ansprüche müssen gut begründet sein. Die heutige globale, damit multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft verlangt von ihren Mitgliedern "Pluralitätsfähigkeit" (Jäggle 2009, S. 54f). Je mehr es gelingt, Eigenart (d.h. eine der jeweiligen Religion inhärente Differenz) wahr- und ernst zu nehmen, umso mehr werden Einmaligkeit und Vielfalt positiv bewusst. Das Wahrnehmen von religiöser oder religiöskulturell geprägter Identität (und damit auch von Differenz) bei gleichzeitiger Dialogfähigkeit kann als Zielrichtung interreligiöser und interkultureller Kompetenz angesehen werden.

Der interreligiöse Dialog darf sich aber nicht nur auf die Begegnung und den Austausch mit Angehörigen der religiösen Gemeinschaften beschränken, sondern muss auch die Vertreter eines reflektierten Atheismus mit einbeziehen. So hat der Philosoph Jürgen Habermas in seiner Friedenspreisrede ausgeführt, dass es von fundamentaler Bedeutung für die Zukunft unserer Gesellschaft sein wird, die fortschreitende Säkularisierung in eine Richtung zu steuern, in der eine „Übersetzung“ der religiösen Traditionen und Werte in den rationalen Diskurs der offenen Gesellschaft noch möglich ist (vgl. Habermas 2001). Dies ist insofern bedeutend, da ein religiöses Selbstverständnis zum Teil auf großes Unverständnis stoßen kann, weil es säkular geprägten Menschen sehr schwer fällt, wahrzunehmen und zu verstehen,

wie Religion das Leben von Menschen bis in den Alltag hinein prägen kann bzw. das Innerste des Menschen zu bestimmen vermag. Das Religiöse kann als fremd und befremdlich erlebt werden, zum Teil auch als bedrohlich. „Den Plural zum Thema machen zu können, benötigt [nicht nur] bei Lehrer/innen intrareligiöses Lernen, die Fähigkeit zu religiöser Selbstreflexion sowie die mittlerweile allgemein anerkannte Schlüsselkompetenz, Wahrnehmungsfähigkeit für die Religiosität der Menschen heute.“ (Jäggle 2009, S.56)

Selbstverständlich spielen die großen und international agierenden Religionsgemeinschaften bezüglich gesellschaftspolitischer und sozialetischer Fragen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auch wenn der interreligiöse Dialog (und hier vor allem der christlich-muslimische) meist damit begründet und gewürdigt wird, dass dieser zu einer friedlichen Gestaltung des Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft beiträgt, ist es äußerst problematisch, dass religiöse Wertvorstellungen mehr oder weniger utilitaristisch genutzt werden, um Frieden (welch großes Wort!) gewähren zu können. „Es ist keine Frage“ – so Mouhanad Khorchide (2011, S. 13) – „dass dies ein wichtiger und wünschenswerter Nebeneffekt des Dialogs ist. Die alleinige Begründung in seinem Beitrag zum Frieden reduziert jedoch diesen Dialog, aber auch Religionen auf Funktionalität und Nützlichkeit. Die Anerkennung und Würdigung des `Anderen` muss vielmehr als Teil des eigenen religiösen Selbstbewusstseins wahrgenommen werden [...] und muss also auch dann gewährleistet werden, wenn daraus kein Nutzen für die Gesellschaft erzielt wird. Die Würdigung des `Anderen` muss als Wert für sich hochgehalten werden.“ Der interreligiöse Dialog kann sich also nicht darin erschöpfen, dass die jeweils andere Religion in ihrer Andersartigkeit akzeptiert und gewürdigt wird und die daran Beteiligten durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis gelangen. Der interreligiöse Dialog darf nicht zu einem egoistischen und autistischen Monolog der Glaubensgemeinschaften werden. Er muss und darf seine ganz spezifischen Fragen und Sichtweisen in die Gesellschaft tragen: neben den sozialetischen, die im Kontext von Würde und dem Wert des Lebens stehen, sind dies in erster Linie jene nach Spiritualität und Sinnsuche in der (post)modernen Gesellschaft. Das interreligiöse Lernen dient dazu, sich jene Fähigkeiten anzueignen, um mit dieser Pluralität als Normalfall kompetent umzugehen - (Hoch)Schulen als Orte der Bildung sind verpflichtet, in ihrem alltäglichen Miteinander-Leben und Tun diesem Anspruch vorbildhaft nachzukommen.

5.2.2. „Die Religion der Anderen“: ein soziologischer, politik- und kulturwissenschaftlicher Denkanstoß

In der gegenwärtigen politischen, medialen und wissenschaftlichen Behandlung des Migrationsthemas nimmt „Religion“ einen zentralen Platz ein; zumeist in der Formulierung „die Religion der *Anderen*“. Die *Vergegenständlichung der Anderen als Andere* durch die Fokussierung und Thematisierung ihrer religiösen Praxen bedarf vor allem auch im Kontext des Interreligiösen Lernens einer besonderen Sensibilität.

Die Betonung von Religion als ein für die Identität relevantes Phänomen ist – so Mecheril & Thomas-Olalde (2011) – eine dominante Subjektivierungspraxis in der Migrationsgesellschaft, die hierbei mit simplen binären und auch rassistischen Zuordnungen operiert. „Religion“ ist in diesem Zusammenhang ein weiteres „leeres Signifikant“ (Laclau, zit. nach Mecheril & Thomas-Olalde 2011, S. 2), das „Kultur“ und schlussendlich „Rasse“ ersetzt bzw. überlagert und mittels diskursiver Wirkung als ein effektives und akzeptables Differenzierungsmerkmal erscheint.

Auffällig ist, dass sowohl in der Publizistik als auch im populärwissenschaftlichen Bereich häufig ein einseitiger und intentionaler Rekurs auf Religion vollzogen wird, um eine Grenze zwischen einer Wir- und einer Nicht-Wir-Gruppe zu markieren, die den grundlegenden Unterschied zwischen beiden im „Wesen der Anderen“ sehen will; der Terminus des religiösen „Othering“ versucht dieses Phänomen in einen Begriff zu fassen und verständlich zu machen.

Das religiöse Othering findet im Kontext von Globalisierung und Migration statt. Hier zeigt sich eine Figur, in der der Rückgriff auf Religion mit einer hegemonialen Zuordnungspraxis verbunden ist, in der Exklusion und Dominanz jenseits von politischen normativen Paradigmen passieren. „Bei der Suche nach einer Legitimation für die Behandlung des Einwanderers als Fremden ist man nicht ganz zufällig auf die Religion gestoßen. Der religiöse Blick eröffnet eine einmalige Möglichkeit, den als Nicht-EU-Bürger verbliebenen ‚Einwanderer-Resten‘ ein ein-deutiges Merkmal zuzuschreiben, nämlich eine orientalistisch-islamische Grundeinstellung. Das hat noch dazu den Vorteil, dass man dann auf ethnische Distinktionen verzichten kann, die sich bislang alle als sehr flüchtig und nicht belastbar erwiesen haben.“ (Bukow & Heimel 2003, S. 34)

Grundlage des religiösen Otherings ist, dass es nicht etwa um soziologische Phänomene oder um historische Entwicklungen des Religiösen geht, sondern um die Kennzeichnung einer „anderen Religion“ als solche. Die *Andersheit* der Religion wird hierbei nicht mittels

religionswissenschaftlicher Kategorien definiert, sondern in einer grundlegenden Operation festgestellt: „Religion“ wird mit – einer negativ konnotierten – *Andersheit (Otherness)* verbunden. Spätestens seit dem 11. September 2001 ist es „im Westen“ üblich, vom Islam als von der *anderen* Religion zu sprechen. Mittels Othing werden Differenzkonstruktionen erschaffen, die eine radikale Abgrenzung zwischen einem *Innen* und einem *Außen* schaffen und als normal erscheinen lassen. Dieses *Außen* ermöglicht erst jene Grenzziehungen, die das *Innen* der Gesellschaft markieren und ein bedeutungsleeres, an sich unergründbares, aber scheinbar unhinterfragbares „*Wir*“ als gesetzt und gegeben erscheinen lassen.

Das religiöse Othing entfaltet seine besondere Wirkung auch deshalb, weil das Phänomen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in einem engen Verhältnis zum Sakralen und Religiösen steht; besonders anschaulich wird das durch die fragwürdige Praxis der Freiheitlichen Partei Österreichs: Die FPÖ hat in den letzten Jahren große und regelmäßige Erfolge bei unterschiedlichen Wahlen in Österreich erzielt, auch indem sie mit Slogans wie *Abendland in Christenhand* oder *Daham statt Islam* und entsprechenden Visualisierungen in Erscheinung getreten ist. Religiöse und nationale Semantiken wurden und werden hier miteinander verwoben und oft und immer wieder in eine enge, wenn auch diffuse Assoziation gebracht (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011).

5.2.3. Interreligiöses Lernen und interreligiöse Kompetenzen

Aus dem eben Geschilderten ergeben sich für das interreligiöse Lernen folgende Voraussetzungen:

1. Der **Gegenstand** des Interreligiösen Lernens ist die jeweils *andere Religion* und keinesfalls die Religion der Anderen, denen man sich gnädigerweise, aus Interesse oder aus guten Willen – und sei es auch auf Augenhöhe – zuwendet. Jedes Gefälle, das sich in einem „*Wir*“ und „*die Anderen*“ manifestiert, schadet und verhindert letztlich den Dialog. Stereotype Festschreibungen, die scheinbar immer auch religiöse Aspekte berühren (z.B. fundamentalistische, nicht aufgeklärte, demokratie- und frauenfeindliche Muslime, ...) bedingen diese Schieflage. Auch eine einseitige Betonung des Religiösen wird der pluriellen Identität von Menschen nicht gerecht. Unterschiede in der Sache gehören jedoch wesentlich zum Interreligiösen Lernen; das gemeinsame Ringen um das richtige Verständnis ist Ausdruck einer egalitären Differenz.

2. Das **Ziel** des Interreligiösen Lernens ist die gleichberechtigte Begegnung, in der sowohl ein inhaltlicher und fachspezifischer Austausch stattfindet, der von einem wertschätzenden

Interesse getragen ist, als auch Konvivenz (Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Anderen), die durch Vertrauen und Vertrautheit möglich wird. Die Klärung der eigenen Position – und damit verbunden die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion – ist ein essentieller Bestandteil dieses Lernfelds. Die Pluralität als Normalfall ist Ausgangspunkt und Ziel des Interreligiösen Lernens.

3. Das geeignete (**Kommunikations**)*Mittel* des Interreligiösen Lernens ist der „Polylog“, - ein allseitiges, vollständig reziprokes und vorbehaltloses Gespräch, das kein absolutes „Zentrum“ voraussetzt, aber gemeinsame Wahrheitserkenntnis anstrebt, während der „Dialog“ im herkömmlichen Sinn sehr eingeschränkt als ein Gespräch mit Vorbehalt, eine Form von Kommunikation, deren Radius so weit reicht, als die Identität des eigenen „Zentrums“ nicht bedroht wird, erscheint. Der Anspruch auf universale Heils- und Wahrheitsansprüche gehört zum Selbstverständnis monotheistischer Religionen und muss im interreligiösen Austausch nicht verschwiegen werden. Es kommt allerdings darauf an, wie dieser Heils- und Wahrheitsanspruch verantwortet und in welcher Form er kommuniziert wird. Universalität darf weder expansiv aufgenötigt noch integrativ nahegelegt und auch nicht separativ verweigert werden; sie muss je neu gesucht, angestrebt, kritisiert und verteidigt werden (vgl. Gmainer-Pranzl 2011). Dieses „versuchsweise“ Unternehmen eines vielstimmigen, selbstkritischen und allseitigen Strebens nach Allgemeingültigkeit nennt Wimmer (2004, S.15-17) einen „tentativen Zentrismus“.

Es braucht Pädagoginnen und Pädagogen, die ein Grundverständnis von Religion entwickelt und sich grundsätzliche *interreligiöse Kompetenz(en)* erworben haben, um Religion in ihrer Vielfalt wahrnehmen und wertschätzen zu können bzw. pädagogisch adäquat mit Unterschieden und auch Konflikten, die sich daraus ergeben, umgehen zu können. Da es in diesem inklusionspädagogischen Handlungsfeld auch wesentlich um Haltungen geht, bedarf es einer persönlichen und subjektorientierten Auseinandersetzung (vgl. Neuhold & Ladstätter o.J.).

Als wesentliche Fähigkeiten beinhaltet der Aufbau interreligiöser Kompetenz in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung:

- das Wahrnehmen und die Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen in religiösen Fragen bzw. die differenten Einstellungen und Haltungen anderer Personen,
- die Begegnung mit unterschiedlichen Ausprägungen von Religionen und dadurch ein Verstehen und eine Einübung in Toleranz und Dialogfähigkeit,

- die Entwicklung von Handlungsstrategien für unterschiedliche pädagogische Situationen, in denen Religion eine Rolle spielt,
- aber auch Grundwissen über Religion, ihre Bedeutung für Menschen, religiöse Haltungen allgemeiner Art.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Interreligiöses Lernen auf all diesen Ebenen nie aus einer Metaposition heraus erfolgt, sondern auf Kommunikation und Begegnung – dem Königsweg Interreligiösen Lernens – basiert. Systematisches und exemplarisches Grundwissen über die unterschiedlichen Religionen ist zwar Voraussetzung für Verstehen und Dialog, erschöpft sich aber nicht darin. Der Erwerb dieser Kompetenzen muss demnach neben der theoretischen Vermittlung auch Phasen der Begegnung mit Menschen verschiedener Religionen sowie der persönlichen Reflexion enthalten (vgl. Neuhold & Ladstätter o.J.).

5.2.4. Konsequenzen für die Implementierung eines hochschulischen Zentrums

Da in der neuen Hochschul-Curriculaverordnung §9 Abs. 6 (2013) die „interreligiöse Kompetenz“ für *alle* Lehramtsstudierenden gefordert wird, unterstützt Z.I.M.T. die explizite und implizite Einarbeitung dieses Diversitätsbereiches in die zu erstellenden Curricula.

Zusätzlich kooperiert Z.I.M.T. mit dem Institut für Ausbildung von Religionslehrkräften und unterstützt dieses mit seiner Expertise zur Professionalisierung im Interreligiösen Lernen, z.B. in der Konzipierung des Ausbildungsschwerpunktes „religiöse Bildung“.

Auch für Studierende der Fort- und Weiterbildung wird gemeinsam mit dem zuständigen Institut ein kompetentes und innovatives Seminarangebot erstellt.

Um den Schulen bezüglich (multi)religiöser Fragestellungen Reflexions- und Unterstützungsmöglichkeiten anbieten zu können, kooperiert Z.I.M.T. mit dem Beratungszentrum der PH Linz.

Letztlich dient dieses (inklusions)pädagogische Handlungsfeld der bewussten Profilbildung einer kirchlichen tertiären Bildungsinstitution.

5.3. Mehrsprachigkeit

Die Pädagogische Hochschule als Ort gelebter Mehrsprachigkeit, der selbst einen – seiner Lehrenden- und Studierendenschaft entsprechenden – *plurilingualen Habitus* pflegt und wissenschaftlich fundierte Expertise im Bereich des Spracherwerbs und der schulisch

betreuten Sprachentwicklungsprozesse zur Verfügung stellt, – so könnte das Ziel dieses Themenfeldes umrissen werden.

5.3.1. Zentrale Begriffe zum pädagogischen Handlungsfeld Sprache

Das Wort Mehrsprachigkeit kann verschiedene Bilder evozieren: eine hochqualifizierte Akademikerin, die neben Englisch auch noch weitere Fremdsprachen beherrscht; Schulkinder der zweiten Migrantengeneration, die ihre Erstsprache als Umgangssprache kennen und in Deutsch (ihrer Zweitsprache) zur Risikogruppe zählen; zweisprachige Kinder in bilingualen Kindergärten, Familien mit mehreren Familiensprachen etc.

Mehrsprachigkeit kann als Ressource, aber auch als Herausforderung oder sogar als Problemfeld gesehen werden. Im Zusammenhang mit Migration wird Mehrsprachigkeit häufig problemorientiert abgehandelt.

Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt dann vor, „wenn eine Sprecherin oder ein Sprecher zwei oder mehrere Sprachen regelmäßig gebraucht und entsprechend kompetent in ihnen ist. Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann auf Erwerbsprozesse (wie beim bi- oder multilingualen Erstspracherwerb), aber auch auf Lernprozesse zurückgehen und in verschiedenen Formen auftreten“ (Boeckmann 2006, S. 38). Unterschieden wird nach dem Grad der erreichten Kompetenz (A1, A2, B1,...) und dem Erwerbs- oder Lernalter. Im Gegensatz zur reinen Ein- oder Zweisprachigkeit sind sehr viele Menschen in irgendeiner Form mehrsprachig.

Im Bereich Mehrsprachigkeit gilt es die folgenden beiden Termini auseinander zu halten: „**Plurilingualismus**“ (Guide for the development of language education policies in Europe 2003) meint die Fähigkeit des Einzelnen, mehrere Sprachen auf unterschiedlichem Niveau zu beherrschen. Im Gegensatz dazu meint der Terminus „**Multilingualismus**“ ein Gebiet, das mehrsprachig ist, oder auch eine Schule, die mehrsprachig ist.

Dass Zuordnungen zu bisher beschriebenen Termini – und es gibt derer noch mehr – durchaus nicht immer ganz klar getroffen werden können, zeigt Jampert (2005, S. 44f) wie folgt: „In Interviews mit Zuwandererfamilien zu ihrem Sprachverhalten wurde deutlich, wie irreführend es sein kann, wenn man gewissermaßen automatisch die Gleichsetzung Muttersprache gleich Familiensprache gleich dominante Kindersprache der ersten Lebensjahre vornimmt. Denn schließlich gibt es zahlreiche Familien, die eine sprachliche Mischung pflegen, bei der die Erstsprache der Eltern eine untergeordnete Funktion hat.“

Auch Brizić (2011, 2013) zeigt in ihren Studien „Multilingual Cities“ und „Best success trough Language Loss“, dass Mehrsprachigkeit in Familien und Schulen neu gedacht werden

muss. Es gibt demnach eine Bandbreite unterschiedlicher Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit in Familien; die Familiensprache sollte in ihrer jeweiligen Varietät ermittelt, anerkannt und entwickelt werden. Eben solche Differenzierungen gibt es in Bezug auf die Zweitsprache. So können Zweitsprachen schon ab der frühen Kindheit zu einer Familiensprache werden bzw. kann sich unter Geschwistern eine solche Konstellation entwickeln, wenn sie beginnen Kindergärten oder Schulen zu besuchen, in denen eine andere Sprache Umgangssprache ist. Zweitsprachen können verschiedene Funktionen übernehmen, beispielsweise als Identifikationssprachen oder als eine Art Fremdsprache (vgl. Boeckmann 2008, S. 26).

Im Zusammenhang mit Bildungserfolg und -gerechtigkeit kommt die Tatsache zum Tragen, dass für viele Kinder die Bildungssprache ihre Zweitsprache ist. Häufig wird proklamiert, Sprache – gemeint ist hier meist ausnahmslos Deutsch – sei der Schlüssel für eine gelingende Schulkarriere. Der unterschiedliche Status, der Sprachen zugewiesen wird, wird hierbei jedoch ebenso vernachlässigt wie die Missachtung von sprachlichen Menschenrechten (jeder Mensch hat ein Recht, seine Muttersprache auf dem Standard einer Schulausbildung zu erlernen) und die Verwendung von Sprache als ethnisiertes Differenzkriterium (vgl. Hofer 2010, 2014). Letzteres meint, dass sich im Zuordnungsmerkmal „Sprache“ – in gesellschaftlich wichtigen Bereichen – die Macht- und Stärkeverhältnisse zwischen Mehrheiten und Minderheiten widerspiegeln. Selektions- und Handlungsmuster lassen sich dahingehend auch in der Schul- und Bildungspolitik orten (vgl. Wakounig 2008, S. 118f).

Dirim und Mecheril (2010) wählen einen ähnlich breiten Zugang: Ohne ein Verständnis der sozialen Umstände und Bedeutungen des Spracherwerbs, des Sprachbesitzes und des Sprachvermögens wird ein zentraler Zusammenhang von Sprache(n), Individuum und Gesellschaft ausgeblendet.

Fürstenau und Niedrig (2011, S. 85) weisen auf den äußerst problematischen schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit hin: „BOURDIEUS Analyse zeigt ..., dass in der Schule vor allem die von den Kindern bereits „mitgebrachten“ sprachlichen und kulturellen Ressourcen bewertet werden. [...] Oft haben gerade Fördermaßnahmen für sozial benachteiligte Kinder den Effekt, die sozialen und sprachlichen Hierarchien zu stabilisieren.“

5.3.2. Sprache in der Integrations- und Inklusionsdebatte

Sprache und Integration sind zwei häufig miteinander verknüpfte Vokabel. Plutzer (2010, S. 137) schlägt in Bezug auf die vielfach geführte Integrationsdebatte vor allem folgende Den-

richtung vor: „(Diese Denkrichtung) löst die Sprache aus der Integrationsdebatte wieder heraus und schärft das Bewusstsein dafür, dass Sprache in der gegenwärtigen Politik der Schauplatz eines symbolischen Kampfes geworden ist, bei dem ‚wir‘ gegen ‚die Anderen‘ angetreten sind, um ‚uns‘ zu schützen“. Im Anschluss gibt sie eine Möglichkeit vor, um Mehrsprachigkeit produktiv einzusetzen und nicht für Integrationsdebatten zu missbrauchen: „[Es ist nötig,] Überlegungen anzustellen, wie die Gesellschaft mit der real existierenden Vielfalt an Sprachen und der zunehmend sprachteilig werdenden Realität umgehen und dabei den wohlfahrtsstaatlichen Anspruch der Herstellung von Chancengleichheit erfüllen kann. Hier geht es darum, die Normalität von Viel- und Mehrsprachigkeit zu begreifen und das einsprachige Selbstverständnis des Staates und seiner Institutionen, allen voran der Schule, aufzugeben“ (ebenda).

Im Sinne einer inklusiven Grundausrichtung braucht es einen Perspektivenwechsel von verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen samt Deutsch-Einheiten für Migrantenkinder hin zu Wertschätzung und Förderung der sprachlichen Diversität für alle durch Schaffen günstiger Bedingungen (vgl. Hofer 2010, 2014). Inklusion der Sprachenvielfalt meint laut Reich (2007, S. 150) die ganze Spannweite der Sprachenkenntnisse des Einzelnen – im Gegensatz zur separaten Beschulung in Form von Deutschförderkursen – in den Blick zu nehmen, um fördernd und fordernd darauf eingehen zu können. Das bedeutet folglich aber auch eine seriöse Berücksichtigung der nicht-deutschen Sprachen im Unterricht, fachbezogen und fächerübergreifend. Schließlich würde dies auch die Einbeziehung der Herkunftssprachen in die Curricula und die Angebote der Schulen bedeuten.

5.3.3. Folgerungen für den sprachlichen Habitus der Pädagogischen Hochschulen

Mehrsprachigkeit ist konstitutives Merkmal des (hoch)schulischen Bildungsbereichs; wie wird diese Mehrsprachigkeit an Pädagogischen Hochschulen gesehen, wie wird damit umgegangen?

Bislang scheint sich auch an den Pädagogischen Hochschulen ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) zu halten; die Frage lautet daher: Inwieweit ist die PH Linz bereit, diesen Habitus exemplarisch zu beleuchten (z.B. bei der Eignungsfeststellung; im Schriftverkehr, ...); inwieweit ist zudem eine Profilentwicklung in Bezug auf Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit angedacht; inwieweit arbeitet die PH mit „Normalitätskonstruktionen“ und erzeugt so Ungleichheiten?

Im Weiteren geht es um die Ausbildungsinhalte und um die Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Es kann nicht länger angehen, dass Lehrkräfte und Lehrende häufig auf mehrsprachige Individuen und Gruppen treffen, ohne darauf entsprechend vorbereitet zu sein, bzw. die Ausbildung keine diesbezüglichen Erfahrungsräume bietet. Mehrsprachigkeit ist bislang keine verpflichtende Komponente der Professionalisierungsentwicklung von Lehrkräften gewesen. Derzeit besteht die Chance, durch die PädagogInnenbildung NEU die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für pädagogische Berufe sichtbar zu machen und in den neuen Curricula dem Gebiet der Mehrsprachigkeit den ihm zustehenden verpflichtenden Platz zu geben. Insgesamt sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie mehrsprachige Realität als Ressource für Lehr- und Lernprozesse genützt werden kann, wie eine Etablierung einer „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (Gombos 2013, S. 60) in Bildungssystemen gelingen kann. Wie kann dies konkret geschehen?

Als zentrale Bausteine für eine Förderung von Mehrsprachigkeit und den Auf- bzw. Ausbau einer „mehrsprachigen Infrastruktur“ nennt Gombos (2013, S. 63-65):

- Forschungskapazitäten und -institutionen sind aufzubauen, um zwei- und mehrsprachige Projekte besser begleiten und beforschen zu können.
- Mehrsprachigkeit gehört stärker in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften integriert – sowohl als Thema, als auch praktisch durch Lehrveranstaltungen in verschiedenen Sprachen.
- Die (sprach-)biographischen Erfahrungen von Menschen, auch die der Lehrkräfte, sollten im Hinblick auf ihre Auswirkungen und Spracherwerbsprozesse und auch Sprachlernmotivation reflektiert werden.

Zudem wurden – im Auftrag des bm:ukk (2013) – konkrete Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der PädagogInnenbildung NEU durch eine Arbeitsgemeinschaft aus Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschulen Österreichs erstellt und veröffentlicht.

Außerdem wurden in den letzten Jahren mehrere sehr konkrete Ausbildungsmodule entwickelt, z. B.:

- „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich 2011) und das
- Modul „Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen“ (bm:ukk 2012) sowie

- „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern“ (bm:ukk 2014).
-

Diese Modelle bieten eine Antwort auf die Tatsache, dass österreichische Klassenzimmer (und Hochschulen!) zunehmend mehrsprachig geworden sind, dass somit alle Sprachen der Lernenden in deren sprachliche Bildung integriert werden müssen und zudem die Beherrschung der Bildungssprache eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg ist.

5.3.4. Konsequenzen für die Implementierung eines hochschulischen Zentrums

Z.I.M.T. bemüht sich, diese (und andere) Bausteine bekannt zu machen und im eigenen Haus in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu implementieren – um so *alle* Lehrkräfte auszubilden, die Lernenden zu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Generell will Z.I.M.T. einen multilingualen Habitus an der PH Linz (nicht nur in Bezug auf Englisch) anregen und somit auch plurilinguale Personen, z.B. in der Beratung, einstellen. „Othering“ im Sinne von „*Sie* sprechen aber gut Deutsch!“ bzw. Deutschkurse *nur* für Studierende anderer Erstsprachen sollten vermieden werden. Inklusive Angebote, wie z.B. Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben für *alle* Studierenden – die zudem die Bildungsgerechtigkeit erhöhen sollen - haben Vorrang.

6. Step by step: ein Ausblick auf eine inklusionsorientierte Hochschulbildung

Die Pädagog_innenbildung NEU fokussiert die Querschnittsthematik Inklusion. Explizit wird in den „Empfehlungen der Expert_innengruppe ‘Inklusive Pädagogik’ (2014)“ die Vorbildwirkung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten hervorgehoben, die „selbst zu Lernorten werden [müssen], an denen Inklusion nicht nur erlernt sondern auch erlebt werden kann.“

Feuser (2014, S. 201) merkt hierzu an; „Wenn man sich schon im Klaren über das ist, was zu tun ist, so weiß man doch nicht, *wie* es zu realisieren ist“; derzeit handle es sich eher um ein „Patchwork der Inklusionspraxen“, es brauche Themenstellungen statt „inklusive aufgepeppte Unterrichtsfächer“. Aus diesem Grund soll die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die oben abgehandelten *Themenstellungen* vermehrt und durchgängig aufgreifen. Zentren, wie

Z.I.M.T., können zu einer intensiven Reflexion und Professionalisierung in migrationsrelevanten Themenstellungen beitragen. Erste mögliche Schritte der Umsetzung wurden den jeweiligen Themenfeldern entsprechend als Konsequenzen für die Implementierung eines hochschulischen Zentrums angeführt.

(Linz, im August 2014)

Literatur:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur_bm:ukk (2012). Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen. Basismodul, entwickelt von Fleck, E. & Furch, E. & Lasselsberger, A im Auftrag des bm:ukk.

bm:ukk (2013). Empfehlungen für Diversität und Mehrsprachigkeit in Organisation, Personal, Curricula, Forschung, Lehre der Pädagog/inn/enausbildung (neu). Ergebnispapier der Arbeitsgruppe Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen. www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_diversitaet_empf_26214.pdf?4dzgm2 (28.7.2014)

bm:ukk (2014). Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Arbeitsgruppe unter Leitung des ÖSZ. http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0152&open=13&open2=34 (28.7.2014)

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008). Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? Geistige Behinderung, Nr. 3, S. 204-214.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006). Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. Frühes Deutsch 7/2006, S. 38-44.

Bramberger, Andrea (2014). Intersectional Studies in Erziehung und Bildung. Erziehung & Unterricht, 164 (1-2), S. 93-105.

Brizic, Katharina (2011). „Multilingual Cities“ Wien. Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Österreichische Akademie der Wissenschaften. Abrufbar unter: www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO.html (23.7.2014)

Brizic, Katharina (2013). Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In A. Deppermann (Hrsg.), Das Deutsch der Migrantinnen (S. 223-242). Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Bukow, Wolf-Dietrich (2011). Zur alltäglichen Vielfalt von Vielfalt – postmoderne Arrangements und Inszenierungen. In C. Allemann-Ghionda & Wolf-Dietrich Bukow (Hrsg.), Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen (S. 35-54). Wiesbaden: VS Verlag.

Bukow, Wolf-Dietrich & Heibel, Isabel (2003). Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In T. Badawia & F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), Wider die Ethnisierung einer Generation (S. 13-40). Frankfurt: IKO.

Dannenbeck, Clemens & Carmen Dorrance (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion, 2/2009. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> (23.7.2014)

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), Migrationspädagogik (S. 121-149). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Elsayed, Karima (2012). Geschichten aus tausendundeinem Kopftuch und was es bedeutet eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein. Masterarbeit, Universität Wien.

Empfehlungen der Expert_innengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2014). Pädagog_innenbildung NEU: die Zukunft der pädagogischen Berufe unter der besonderen Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf (23.7.2014)

Feuser, Georg (2014). Inklusion heute = Inklusion morgen? *Erziehung & Unterricht*, 164 (3-4), S. 200-203.

Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & G. Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-88). Wiesbaden.

Gmainer-Pranzl, Franz (2011). Theorie interkulturell – die diskursive Form von Katholizität. *KBC* (Korrespondenzblatt des Canisianums), 143 (Heft2), S. 16-34.

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gombos, Georg (2013)(Hrsg.). *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Celovec: Drava.

Guide for the development of language education policies in europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Executive Version. Draft 1/April 2003.

Habermas, Jürgen (2001). Glaube und Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15. Oktober 2001.

Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). *Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik*. *Zeitschrift für Inklusion*, Ausgabe 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (23.7.2014)

Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 9, S. 354–361.

Hochschul-Curriculaverordnung (2013). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Curricula der Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCV 2013): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008637> (23.7.2014)

Hofer, Renate (2010). *Sprachfo/förderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Schule. Pädagogische und politische Intervention zwischen Zweitsprachförderung und Mehrsprachigkeitsförderung – Analyse der Intervention „Sprachticket“*. Dissertation an der Alpen –Adria-Universität Klagenfurt.

Hofer, Renate (2014). Zweitsprachförderung oder Mehrsprachigkeitsförderung? Eine kritische Betrachtung bildungspolitischer Maßnahmen am Beispiel des Sprachtickets. In G. Gombos, M. Hill, V. Wakounig & E. Yildiz (Hrsg.), *Vorsicht Vielfalt: Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Celovec: Drava (voraussichtlicher Erscheinungsmonat: September 2014).

Jäggle, M. (2009). Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 17, Graz.

Jampert, Karin (2005). Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 41-53). Weinheim und München: Juventa.

Khorchide, Mouhanad (2011). Dialog reicht nicht aus. *Die Furche*, 22. September 2011, S. 13.

Kronberger, Silvia (2014). Vorwort zum Themenschwerpunkt Intersektionalität. *Erziehung & Unterricht*, 164 (1-2), S.91-92.

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. Gefördert durch das bmukk, in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum.

Leimgruber, Stephan (2009). Interreligiöses Lernen am Beispiel Christen - Muslime. Notizblock, 45, S. 3-6.

Leitbild der Pädagogischen Hochschule Linz (o.J.). www.phdl.at/hochschule/organisation/leitbild/ (21.7.2014)

Mecheril, Paul (2005). Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In T. Badawia, H. Lukas & H. Müller (2005) (Hrsg.) Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (S. 311-326). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, Paul (2011). Mehr intrakulturelle Kompetenz. Ausblick zum sogenannten interkulturellen Lernen. In FHS Köln: Dokumentation der Fachtagung "Chancen der Vielfalt nutzen lernen" am 1.7.2011, S. 139-151.

Mecheril, Paul (2012). Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. Vortrag und Seminar an der PH Linz am 27.4.2012. Unveröffentlichte Skripten.

Mecheril, Paul (2014). Unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des Studientages zur Grundlagenarbeit von ZIMT mit Paul Mecheril an der PH Linz am 24.3.2014.

Mecheril, Paul & Castro Varela, Maria do Mar & Dirim, İnci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul & Klingler, Birte (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska & T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.). Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität (S. 83-116). Bielefeld: transcript.

Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2010). Unsere Sprache(n) sprechen. Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Pädagogik. In DDS, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Landesverband Bayern, S. 5-6.

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach & U. Goel & M. Hummrich & C. Weißköppel. Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag.

Neuhold, Hans & Ladstätter, Markus (o.J.). Basiskompetenz Diversitätsbereich Interreligiosität – die angstfreie Bewusstheit von Differenz fördern. (Interne Handreichung)

Plutzer, Verena (2010). Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde (S. 123-142). Innsbruck u.a.: Studienverlag.

Reich, Hans (2007). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (S. 121-170). Bildungsforschung Band 11.

Sertl, Michael & Langer, Roman (2014). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Zur (Re)Produktion sozialer Differenzen im Unterricht“. Erziehung und Unterricht, 164 (3-4), S. 299-300.

Wakounig, Vladimir (2008). Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Wenning, Norbert (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (4), S. 565-582.

Weltethos (2005). Ausschreibungstext zum Lehrgang „Interreligiöse Kompetenz“. Indigene Religionen, Judentum, Christentum und Islam. http://classic.weltethos.org/pdf_dat/schweiz/lehrgang.pdf (24.7.14)

Wimmer, Franz M. (2004). Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: UTB.