

Begriffe von Mehrsprachigkeit

Sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung

Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula

Dr. Judith Purkarthofer, März 2016

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Ausgangssituation..... | 2 |
| 2 | Forschungsfragen..... | 3 |
| 3 | Datenmaterial und Analyse..... | 4 |
| 3.1 | Curricula als Policy Dokumente | 4 |
| 3.2 | Methoden der Analyse | 6 |
| 3.3 | Umfang des Datenmaterials | 8 |
| 4 | Curricula der Ausbildungen..... | 9 |
| 4.1 | KindergartenpädagogInnen und HorterzieherInnen..... | 9 |
| 4.2 | Primarstufe (BA und MA)..... | 10 |
| 4.3 | Sekundarstufe (BA und MA) | 14 |
| 4.4 | Erwachsenenbildung (wba)..... | 15 |
| 5 | Übergreifende Themen | 16 |
| 5.1 | (Un-)Sichtbarkeit und Benennungen: Mehrsprachigkeit wird zum Thema..... | 16 |
| 5.2 | Zugänglichkeit von sprachlicher Bildung – Voraussetzungen und Möglichkeiten..... | 18 |
| 5.3 | Europäische Dimensionen..... | 20 |
| 5.4 | Kooperationen: Teamteaching und Muttersprachlicher Unterricht..... | 21 |
| 5.5 | Mehrsprachigkeit: Aufgabe des Deutschunterrichts – Herausforderung für andere Fächer... | 21 |
| 6 | Ausblick..... | 23 |
| 7 | Referenzen | 25 |
| 8 | Analysierte Dokumente | 26 |
| 9 | Verwendete Begriffe | 28 |

Studie im Auftrag der AK Wien



1 Ausgangssituation

Mehrsprachigkeit ist in Österreich gelebte Realität und vor allem in Bildungseinrichtungen treffen SprecherInnen verschiedener Sprachen aufeinander. Österreichweit nutzen etwa ein Viertel aller Kinder im Pflichtschulbereich neben Deutsch noch andere Sprachen in ihrem Alltag, in Wien sind es mittlerweile mehr als die Hälfte. Grund genug, sich in der Ausbildung von PädagogInnen mit Fragen der Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Obwohl sich in der österreichischen Bildungslandschaft die Ausbildungen für PädagogInnen in Kindergarten, Schule und Erwachsenenbildung stark unterscheiden, möchte ich hier dennoch versuchen, die Curricula parallel zu lesen, um zu sehen, inwiefern die gleichen Strategien, Diskurse und Tendenzen ablesbar werden. Angesichts der Neugestaltung der PädagogInnenbildung im Schulbereich ergibt sich natürlich ein guter Anlass, um diese Dokumente zu analysieren und in Verbindung mit der Veranstaltung **Mehrsprachigkeit und PädagogInnenbildung. Zugang – Curricula - Praxis** der AK Wien zu diskutieren. Prinzipiell ist zu erwarten, dass in den neuen Curricula der PädagogInnenbildung Mehrsprachigkeit mehr Raum bekommt, die Umsetzung gestaltet sich jedoch je nach Standort unterschiedlich bzw. besteht in der vergleichenden Betrachtung der österreichischen Situation das Ziel dieser Erhebung.

Als eine gute Quelle für aktuelle Informationen zum österreichischen schulischen Kontext hat sich www.schule-mehrsprachig.at etabliert. Diese Website wird vom Referat Migration und Schule (Bundesministerium für Bildung und Frauen, bmbf) betrieben und bietet sowohl aktuelle Statistiken zu Erstsprachen und Muttersprachenunterricht wie auch Hintergrundinformationen zu einzelnen Sprachen, Hinweise auf Kinderliteratur und Materialien für den Unterricht in mehreren Sprachen an.

PädagogInnenbildung findet stets in einem gesellschaftlichen Rahmen statt, der von nationalen Politiken und teilweise auch regionalen Voraussetzungen geprägt ist. Gleichzeitig steht vor allem die tertiäre Bildung auch in regem Austausch mit europäischen Entwicklungen. Zur Sprachenpolitik in Österreich gibt es eine von Eva Vetter und Rudolf de Cillia herausgegebene Sammlung von Beiträgen, von denen sich mehrere mit der Lage des Sprachunterrichts bzw. der Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen beschäftigen (Vetter & de Cillia 2013). Die bereits 2003 herausgegebene frühere Version dieser Publikation (Busch & de Cillia 2003) eignet sich gut als Vergleich, um eine diachrone Perspektive zu ermöglichen.

Auch die Publikationen, die im Rahmen der früheren Veranstaltungen der AK Wien entstanden sind (Baustelle Mehrsprachigkeit, 2013, und Deutsch über alles, 2010), geben bereits Einblicke in mögliche Problemfelder, mit denen PädagogInnen in ihrem beruflichen Umfeld konfrontiert sind. Daraus entstand auch der Wunsch der ExpertInnengruppe, spezifischer auf diese Gruppe und ihre Rolle als MultiplikatorInnen nicht zuletzt von sprachpolitischen Entscheidungen einzugehen. Mit der Beauftragung der vorliegenden Erhebung und den daraus ableitbaren Tendenzen soll eine Grundlage für weitere Diskussionen geschaffen werden.

2 Forschungsfragen

Diese Erhebung stellt dar, wie sich Mehrsprachigkeit in Curricula der Ausbildung für PädagogInnen niederschlägt, und zwar indem die Repräsentation von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt in den Texten und ihre geplante Umsetzung in Form konkreter Lehrinhalte und Module analysiert wird. Angestrebt wird eine konzise Darstellung der österreichischen Ausbildungslandschaft, von den Kindergärten bis zur Erwachsenenbildung.

Die Forschungsfragen, die diese Erhebung leiten, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Welche Begriffe werden zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit und sprachlichen Situationen gewählt? Inwiefern lassen sich Unterschiede in der zeitlichen Verwendung ausmachen?
- Mit welchen Themen wird Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht? Wo werden Sprachen als Voraussetzungen, Probleme und Lernziele thematisiert?

In eher explorativer Form sollen darüber hinaus folgende Fragen behandelt werden:

- Wie werden Mehrsprachigkeit und Konzepte wie Interkulturalität oder Diversität zusammen gedacht? In welche Diskurse schreiben sich die Curricula durch die Formulierungen und Referenzierungen ein?

Die Frage, ob nun für einen großen Teil der künftig im Bildungsbereich beschäftigten PädagogInnen neue Curricula entscheidende Veränderungen in den Zielsetzungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit erbringen können, soll eine der hier behandelten Fragen sein. Dabei kann allerdings für den Moment nur die geäußerte Absicht untersucht werden und es wäre erfreulich, wenn in näherer Zukunft auch die Auswirkungen in der Lehrendenbildung und schließlich im Unterricht untersucht werden könnten. Ein aktuelles Projekt ist im BIMM (Bundeszentrum für

Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit) im Laufen, das in den nächsten Jahren das Augenmerk auf die Umsetzung der Curricula Primarstufe der Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf vier Diversitätsbereiche richten möchte (auf Interkulturalität und Interreligiosität, Migration und Mehrsprachigkeit: „Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe. Ein kooperatives Forschungsprojekt der PHOÖ, PHSt, PHT und PHV zu den Curricula der Primarstufe auf Bachelor- und Masterniveau unter besonderer Berücksichtigung der (Studien)Schwerpunkte.“ Laufzeit: 2016 – 2018, siehe www.bimm.at).

Obwohl eine quantitative Erhebung der Lehrinhalte und ihres Umfangs wünschenswert wäre, ist dies aufgrund der sehr unterschiedlichen Strukturen der Curricula kaum zu leisten. Alle Angaben des Stundenumfangs, die in diesem Bericht zu finden sind, sind daher als Annäherungen zu lesen und stark von den Entscheidungen und der Wahl von Studierenden abhängig. Vorausschauend kann also schon festgehalten werden, dass interessierte Studierende in den meisten Curricula ein recht vielfältiges Angebot an Lehrveranstaltungen finden können, in denen Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung thematisiert werden – hingegen lässt sich der Großteil dieser Veranstaltungen durch die Entscheidung gegen bestimmte Schwerpunkte auch gut umgehen.

3 Datenmaterial und Analyse

3.1 Curricula als Policy Dokumente

Prinzipiell handelt es sich bei den Curricula um Dokumente, die über die Mitteilungsblätter bzw. im Rahmen des Online-Auftritts der jeweiligen Bildungseinrichtungen veröffentlicht werden müssen und zugänglich sein sollen. Angestrebt wurde eine möglichst vollständige Betrachtung, wobei Ausbildungsstätten, die nicht im Prozess einer Veränderung der Curricula stehen, weniger vorrangig betrachtet wurden. Aufgrund der aktuellen Lage und des Begutachtungsprozesses im Zuge der PädagogInnenbildung NEU können einzelne Curricula noch nicht in Betracht gezogen werden – eine Überarbeitung bzw. Ergänzung wird angestrebt. Wichtig erscheint an dieser Stelle, dass die vorliegende Analyse der Curricula stets nur einen eher diskursanalytisch-orientierten Blick einzunehmen vermag. Abhängig von Lehrenden, verwendeten Materialien etc. kann selbst aus einem vage gehaltenen Curriculum qualitativ hochwertige Bildung entstehen – als Orientierung und Anforderung an die eigenen Ausbildungsangebote gelesen, erscheint der Blick auf diese Policydokumente aber dennoch sinnvoll. An dieser Stelle soll aber nicht versäumt werden, dass eine Analyse der Umsetzung in einem nächsten Schritt (mittels anderer Methoden) eine anzustrebende

Ergänzung darstellt.

Die hier durchgeführte Erhebung konzentrierte sich stark auf eine empirische Analyse von Dokumenten, dennoch ist ein kurzer Blick auf die theoretische Einbettung wichtig, da dies zum Verständnis der Textsorte bzw. zur Reichweite der Ergebnisse relevant erscheint. Während im angloamerikanischen Sprachraum Curriculum Research einen eigenen Forschungsschwerpunkt darstellt (Dewey 1915), gibt es im deutschsprachigen Kontext eine stärkere Anbindung an Fachdidaktiken bzw. wie im vorliegenden Fall an sprachwissenschaftliche Arbeiten. Ein weiterer interessanter Aspekt, der zu vertiefen wäre, ist das Feld Language Policy Research (u.a. Johnson 2010 und Hult & Johnson 2015), da es sich im Sinne der intendierten Auswirkungen um präskriptive Textsorten handelt, die auf Sprachgebrauch und Relevantsetzungen innerhalb der jeweiligen Wirkungsbereiche abzielen.

Im deutschen Sprachraum ist eine der bekanntesten Arbeiten sicher die von Gogolin (2008 [1994]), die den 'monolingualen Habitus der Schule' konstatiert und sich in Folge mit ihren Projekten in Hamburg eingehend mit Mehrsprachigkeit in Schulen beschäftigt. Dirim und Mecheril gehen unter anderem von der besonderen Rolle von Schule in der Migrationsgesellschaft aus (2010), indem sie die Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Kategorien beleuchten, die Einfluss auf die Positionierung Einzelner gegenüber Bildung und Gesellschaft nehmen. Busch (2006) beschäftigt sich mit Heteroglossie in österreichischen Schulen, indem sie Konstruktionen von Sprache(n) im muttersprachlichen Unterricht beleuchtet bzw. die Repräsentation von Mehrsprachigkeit in Curricula, Lehr- und Lernmaterialien analysiert (2008).

Im Zuge der Vorarbeiten zum Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich & Krumm 2013, 159-183) wurde von den Autoren und Andrea Dorner eine Analyse der Lehrpläne im Hinblick auf Fragen der Mehrsprachigkeit durchgeführt. Die Erhebung aus dem Jahr 2011 umfasst Lehrpläne für Primar- und Sekundarstufen, sowohl für den Regelunterricht als auch den muttersprachlichen Unterricht. Von besonderem Interesse waren dabei für die Sprachenfächer Fragen zu Strategien der Sprachaneignung, Sprachaufmerksamkeit, Analyse von Sprachen und Umgehen mit vielsprachigen Situationen. Für ausgewählte Sachfächer wurden die Thematisierung von Sprachaufmerksamkeit und sprachliche Anforderungen analysiert. Die Erhebung stellt fest, dass einerseits oft Deutsch als die (einzige) Sprache angenommen wird, andererseits aber weitere Sprachen tendenziell in Verbindung mit Schwierigkeiten und Defiziten gebracht werden. Im Fazit sprechen die AutorInnen von einer ambivalenten Situation, in der „[Sprache] im Sinne einer monolingualen Verengung verstanden und umgesetzt, aber auch offensiv interpretiert werden kann: Erscheinungen, die 'die Sprache' betreffen, lassen sich an allen Sprachen studieren (und können im Sprachvergleich vertieft

und generalisiert werden).“ (Reich & Krumm 2013, 176) Aus den 2011 analysierten Lehrplänen ist festzustellen, dass gerade in der Primarstufe und Sekundarstufe I die Hinweise auf sprachvergleichende und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellte Lehrinhalte vor allem in den Lehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht bzw. dem Lehrplanzusatz für SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache enthalten sind. Damit kommen, wie die VerfasserInnen bemerken, jedoch nicht alle Kinder mit diesen wichtigen Inhalten in Kontakt. In der Sekundarstufe II ändert sich die Zielsetzung etwas, hier steht gelebte Mehrsprachigkeit in allen Sprachfächern stärker im Vordergrund. Wie aus anderen Untersuchungen (Purkarthofer & Busch 2013) hervorgeht, kann dies durchaus daran liegen, dass Mehrsprachigkeit erst nach Erreichen gewisser Sprachfertigkeiten als wünschenswert und vorteilhaft angesehen wird, während der Weg dorthin (der oft in Primar- und Sekundarstufe I geschieht) negativer oder zumindest skeptischer betrachtet wird. Für die vorliegende Untersuchung soll der Blick auf Sprachenlernen gegenüber Verwendung ebenfalls Aufschlüsse bringen, ob sich die Beobachtung aus den Lehrplänen in den Curricula der PädagogInnenbildung wiederfinden lässt.

3.2 Methoden der Analyse

Diese Erhebung ist als qualitative Textanalyse angelegt, dh. im Zentrum steht die Thematisierung von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt in den vorliegenden Curricula. Dazu wurden die Dokumente systematisch erhoben und anhand verschiedener Kriterien ausgewertet. Dabei spielen einerseits die Repräsentation von Mehrsprachigkeit in den Texten und andererseits die Implementierung in Form spezifischer Lehrangebote und -anforderungen eine Rolle. Diese werden daraufhin mit Kontextwissen über die österreichische Bildungslandschaft und den ihr innewohnenden Diskursen in Dialog gebracht, um Schlussfolgerungen in Bezug auf Verwendung, Verhandlung und Vermeidung des Themenfelds ziehen zu können.

Die Analyse teilt sich damit in drei große Bereiche, die im folgenden kurz dargestellt werden sollen:

- I.) Explizite Thematisierung
- II.) Implizite Thematisierung
- III.) Einordnung in den Diskurs

I.) Explizite Thematisierung

Hier werden zwei Herangehensweisen zur Kategorienbildung verwendet: einerseits wird ein Set von Begriffen verwendet, die in allen Dokumenten gesucht werden. Diese umfassen u.a.

Mehrsprachigkeit, Kommunikation, sprachliche Vielfalt, ... Andererseits werden weitere Begriffe aus dem Material gefunden und dann ebenfalls in die Analyse einbezogen. Die Liste der verwendeten Begriffe findet sich im Anhang.

Schließlich wird in der expliziten Thematisierung darauf geachtet, in welcher Form und in welchen Verwendungskontexten die gesuchten Begriffe zu finden sind: als Ziel, als Methode, als Problem,... An dieser Stelle soll auch einbezogen werden, in welcher Form die Umsetzung geplant ist, etwa als Querschnitt, als expliziter Lehrinhalt etc.

II.) Implizite Thematisierung

Im zweiten Bereich werden spezifische Stellen der Curricula identifiziert, an denen Mehrsprachigkeit nicht oder nur implizit thematisiert wird. Dabei wird untersucht, welche Begriffe stattdessen verwendet werden (etwa Interkulturalität, Migration etc.) bzw. an welchen Stellen sich Leerstellen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit finden lassen.

Die Identifikation der relevanten Stellen erfolgt über den strukturellen Aufbau der Curricula und betrifft vor allem den Bereich sprachliche Bildung, aber auch Abschnitte, die sich aus den Dokumenten ergeben.

III.) Einordnung in den Diskurs

Ausgehend von den Bereichen I und II steht hier die Synthese und Einordnung in größere Zusammenhänge im Zentrum. Während das Ziel dieser Erhebung nicht der direkte Vergleich der einzelnen Curricula ist, sollen gesamtösterreichische Tendenzen, Relevantsetzungen und die Einbeziehung aktueller Publikationen (etwa des Curriculum Mehrsprachigkeit von Krumm und Reich 2013) betrachtet werden.

Im Hinblick auf implizite Thematisierungen bzw. Vermeidungsstrategien ist es auch spannend, die damit erreichten Verschiebungen des Fokus mit expliziten mehrsprachigen Angeboten (etwa im Bereich IKM in Niederösterreich bzw. Muttersprachlichem Unterricht in Österreich) in Beziehung zu setzen. So wird auch auf Dokumente, wie sie für die Ausbildung zur Interkulturellen MitarbeiterIn (NÖ), für die Weiterbildung von Lehrenden im Muttersprachlichen Unterricht und als Leitlinien der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft verwendet werden, exemplarisch zurückgegriffen. Frühere Ausgaben der Curricula werden punktuell herangezogen, um Veränderungen festzumachen.

3.3 Umfang des Datenmaterials

Systematisch werden die Lehrpläne und Curricula der PädagogInnenausbildung auf verschiedenen Ebenen betrachtet:

1. Kindergarten: Lehrplan der BAKIP (Stand 2004 bzw. 2007, gemeinsamer Lehrplan für 24 Standorte, aufgeteilt in je ein Curriculum für BAKIP und KOLLEG, insges. 138 Seiten)
2. Primarstufe: Curricula der Pädagogischen Hochschulen NEU (Stand 2015, Primarstufe, teilweise in Verbänden, insges. 3039 Seiten). Hier liegen alle Curricula für BA vor, von einigen Verbänden auch bereits die MA Curricula. Insgesamt können 12 vollständige Dokumente analysiert werden.
3. Sekundarstufe I und II: Curriculum der PädagogInnenbildung NEU (Stand 2015, Sekundarstufe, insges. 1029 Seiten) des Verbunds Südost (Karl-Franzens-Universität Graz und Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen in Graz, Eisenstadt und Klagenfurt). Auch an der Akademie der bildenden Künste Wien und der Hochschule für Angewandte Kunst Wien liegt bereits ein Curriculum für BA und MA vor, das ab Herbst 2016 umgesetzt wird. Diese beiden Curricula umfassen zwar nur einige Fächer, können aber als guter Abgleich dafür gesehen werden, wie in Sachfächern auf Mehrsprachigkeit eingegangen wird. An den anderen Österreichischen Universitäten (12 Standorte) ist noch kein Curriculum für die Sekundarstufe verfügbar und muss auch erst im Herbst 2016 vorgelegt werden. Angesichts dieser etwas unerwarteten Verschiebung bleibt zu wünschen, dass mit den hier entwickelten Methoden nach Veröffentlichung der entsprechenden Dokumente auch noch ein Blick auf diese Curricula geworfen werden kann. Für den Moment werden darum punktuell auch die Stellungnahmen des Qualitätssicherungsrates einbezogen, die einige Hinweise auf die Diskussionen im Bereich Sekundarstufe geben. Als Grundlage dienen hier 5 Curricula aus drei Institutionen bzw. Verbänden.
4. Erwachsenenbildung: Curriculum der Weiterbildungsakademie (wba, bestehend aus 5 Teilen, die die Schwerpunkte umfassen, insges. 152 Seiten).

Eine detaillierte Liste der einbezogenen Curricula findet sich im Anhang.

Die Entstehungsgeschichten der Curricula, die hier nicht Thema sein sollen, zeigen dennoch schon einen Teil der Schwierigkeiten auf, die durch die Kooperation unterschiedlicher Organisationsformen und Träger entstehen können. Der zeitliche Rahmen ist weiters durch die Länge der Hochschul-internen und -externen (vom durch das Ministerium beauftragten Qualitätssicherungsrat durchgeführten) Begutachtungsprozesse strapaziert, was in einigen

Hochschulen zu einer Veröffentlichung unter Vorbehalt führte.

Die Darstellung der Ergebnisse der Analyse erfolgt nach einigem Abwägen nun in Form einer Betrachtung der verschiedenen Stufen – in diesen werden jeweils explizite und implizite Thematisierung und Einordnung in den Diskurs beschrieben. Angesichts der unterschiedlichen vorliegenden Dokumente ist diese Form der Auswertung auch geeignet, auf die Spezifika der Curricula entsprechend einzugehen. Für eine Gesamteinschätzung werden einzelne Begriffe anschließend in der Zusammenführung nochmals aufgegriffen.

4 Curricula der Ausbildungen

4.1 KindergartenpädagogInnen und HorterzieherInnen

Die Ausbildung für KindergartenpädagogInnen erfolgt als berufsbildende höhere Schule (5-jährig) oder in Form eines zweijährigen Kollegs. Für alle Standorte der Ausbildung in Österreich sind gemeinsame Lehrpläne vorgesehen, diese liegen in der Form von 2004 (BAKIP) bzw. 2007 (Kolleg) vor. An den Institutionen erfolgt auch die Ausbildung für Kindergartenpädagoginnen in zweisprachigen Kindergärten, wie sie im Rahmen der anerkannten Minderheitensprachen (Slowenisch, Burgenland-Kroatisch und Ungarisch) existieren. Inhaltlich ist dies durch die Möglichkeit gelöst, Volksgruppensprachen schulautonom statt einer anderen lebenden Fremdsprache (in den meisten Fällen Englisch) zu führen. Weiters wird darauf hingewiesen, dass SchülerInnen der betreffenden Einrichtungen auch einen Teil der Praxisausbildung in zweisprachigen Kindergärten absolvieren sollen, denn „im Hinblick auf Interkulturalität soll Zweisprachigkeit generell gefördert, aber nicht nur theoretisch unterrichtet, sondern auch in der Kindergartenpraxis erprobt werden.“ (EL1, 31)

Mehrsprachigkeit als Begriff ist in den Lehrplänen nicht vertreten, hingegen werden interkulturelle und individuelle Voraussetzungen (auch sprachliche) der SchülerInnen wie auch der Kindergartenkinder thematisiert. Integration und interkulturelle Erziehung werden in mehreren Kontexten erwähnt und stellen mit einem Fokus auf regionale Besonderheiten und Lebens- und Erfahrungswelten eine Querschnittsmaterie dar. Bei Herkunft von SchülerInnen „aus anderen Kulturkreisen sind insbesondere bei daraus resultierender eingeschränkter Sprachkompetenz geeignete Fördermaßnahmen zu setzen.“ (EL1, 34) Im Lehrplan des Kollegs ist als Fach auch Deutsch als Zweitsprache vertreten, das im Rahmen einer Semesterwochenstunde unterrichtet wird.

Hier wird die Vermittlung sinnvoller Angebote zum frühkindlichen Zweitspracherwerb angestrebt, wobei „mit Fachleuten aus Einrichtungen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil“ kooperiert werden soll. (EL2, 18)

Ein weiterer expliziter Auftrag der Ausbildung liegt in der Vermittlung (und Einforderung) des korrekten Gebrauchs der Standardsprache, wobei hier von Deutsch als Unterrichts- und Umgebungssprache ausgegangen wird. Im Kolleglehrplan wird dies in der Formulierung „[es ist] ausgehend von der Herkunftssprache, das Verfügen über die Standardsprache anzustreben“ deutlich, wobei hier mit Herkunftssprache dialektale Varietäten des Deutschen gemeint sind. Sprachliche Korrektheit und damit einhergehende Standardisierungsfunktionen institutioneller Bildung werden hier offensichtlich – gleichzeitig wird als expliziter Lehrinhalt die Auseinandersetzung mit Sprach- und Schreibnormen inklusiver ihrer Veränderbarkeit erwähnt. Spracherziehung soll außerdem über den Gebrauch von Kinderliteratur, Hand- und Fingerpuppen sowie insgesamt der Förderung frühkindlicher Sprachaktivitäten erfolgen, wobei auch „sprachliche Subsysteme (Soziolekt, Idiolekt, Dialekt, Fachsprachen und ihre soziokulturellen Bedingungen)“ (EL2, 17) Teil des Lehrstoffs sind. Im Zusammenhang mit Lernhilfe (deren Anleitung ebenfalls als Lernziel festgehalten ist) sind auch „interkulturelle Lerntechniken“ zu berücksichtigen. Im Bereich Lernhilfe werden auch Motivation zu kreativem Sprachgebrauch und das Bewusstmachen sprachlicher Vorbilder angesprochen.

Die Inhalte zu Fremdsprachen (oder Volksgruppensprachen) fokussieren sehr stark auf den Erwerb bzw. Ausbau der Fähigkeiten der SchülerInnen; hier liegt wenig Augenmerk auf der Vermittlung an die Kindergartenkinder (u.a. weil dies im Rahmen des Kindergartens auch kein Lernziel darstellt). Hingegen ist auf den ersten Blick die Gleichsetzung von Fremd- und Volksgruppensprachen etwas überraschend – angesichts der geringen Zahl von SchülerInnen im zweisprachigen Schulwesen allerdings nachvollziehbar.

4.2 Primarstufe (BA und MA)

Die neuen Curricula der PädagogInnenbildung für Primar- und Sekundarstufe waren eigentlich Auslöser für diese Erhebung und in diesem Sinn machen sie auch den Großteil der untersuchten Dokumente aus. Aus allen pädagogischen Hochschulen Österreichs liegen die Curricula für den BA Primarstufe vor, aus den meisten auch die zugehörigen MA Curricula. Insgesamt liegen alle zehn Curricula des BA Primarstufe vor, dazu 6 Curricula für MA (davon zwei aus dem selben Verbund, mit 60 resp. 90 ECTS). Aus der Analyse zeigt sich, dass die MA Curricula im Bezug auf

Mehrsprachigkeit weniger ergiebig sind als die zugehörigen BA Curricula. Einerseits umfasst der BA schlicht mehr Lehrinhalte (8 Semester im Vergleich zu 2 Semester im MA) und andererseits geben viele der untersuchten MA Curricula eher Rahmenbedingungen für ein relativ breites Themenspektrum der MA-Arbeit vor als selbst Themen zu setzen. In der folgenden Darstellung liegt darum ein starker Fokus auf den BA Curricula, die Beispiele aus den Curricula erfüllen illustrative Funktion, sie sind jedoch nicht geeignet, auf dieser Basis auf die Gesamtheit eines spezifischen Curriculums Rückschlüsse zu ziehen.

Während alle vorliegenden Curricula die Anforderungen an PädagogInnenbildung erfüllen und so auf den Einsatz in der Primarstufe vorbereiten, legen die unterschiedlichen Hochschulen verschiedene Schwerpunkte fest. Diese umfassen meist etwa 60 ECTS, dh. etwa ein Viertel der Ausbildung, wobei teilweise zwei Schwerpunkte zu je 30 ECTS kombiniert werden können. Fünf Curricula enthalten einen Schwerpunkt "Sprachliche Bildung", wobei eines dieser auch Schwerpunkte zu Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung anbietet (die jeweils an unterschiedlichen Hochschulen des Verbundes angeboten werden), und in einem weiteren Verbund gibt es noch einen Schwerpunkt Mehrsprachigkeit.

Jene Curricula, die einen expliziten Fokus auf sprachliche Bildung legen, schließen in diesem Schwerpunkt Deutsch, Englisch, aber auch Deutsch als Zweitsprache ein, wobei die Repräsentation unterschiedlich ist. In manchen Curricula geben die Titel und Überbegriffe wenig Hinweis auf die Präsenz von Lehrinhalten zu Mehrsprachigkeit, während diese in den Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen explizit aufgeführt sind. In anderen werden vor allem die Diversitätskategorien (darunter neben Mehrsprachigkeit auch Gender, Migration, soziale Herkunft, Religion und andere) explizit und an mehreren Stellen genannt. Insgesamt lässt sich in allen Curricula feststellen, dass im Pflichtbereich das Thema Mehrsprachigkeit eher wenig vertreten ist, allerdings in den Schwerpunkten durchaus breit angelegt wurde. Auch die europäische Dimension von Schule und die Empfehlung, einen Teil der Ausbildung an einer Partnerhochschule im Ausland zu verbringen, sprechen für eine gewünschte stärkere Internationalisierung der Ausbildung. In einem Curriculum sind innerhalb des Schwerpunkts auch Exkursionen verankert, die das italienische bzw. slowenische Schulsystem näherbringen sollen. Die Hinführung zur Entwicklung von Fachsprachen (etwa in der Mathematik) aber auch der Zugang zu Bildungssprachen ist in einzelnen Schwerpunkten breit vertreten. Kombiniert werden die Schwerpunkte zu Mehrsprachigkeit vor allem mit Interkulturalität bzw. auch regional mit den Sprachen des Minderheitenschulwesens bzw. mit Nachbarsprachen (v.a. Kärnten und Burgenland). Die Ausbildung für zweisprachige Lehrende ist als 6- bzw. 8-semesteriger Lehrgang gestaltet und ist nicht im BA Curriculums inkludiert, sondern kann ergänzend dazu oder berufsbegleitend absolviert

werden.

Mehrsprachigkeit wird, im Vergleich zu den Curricula der KindergartenpädagogInnen, in allen Curricula verwendet und dient als Überbegriff für sprachlich heterogene Voraussetzungen, Lernziele im Hinblick auf verschiedene Sprachen als auch didaktische Methoden. Oft wird die Verwendung von Mehrsprachigkeit dort sichtbar, wo Herausforderungen oder Voraussetzungen von SchülerInnen beschrieben werden: “[PädagogInnen] setzen ihr Wissen die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität betreffend den heterogenen Anforderungen im Klassenzimmer entsprechend um.” (PH1, 117) Die Formulierung und der Auftrag, "Rücksicht auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch" (PH1, 93) zu nehmen, unterstreichen eine Sicht auf Mehrsprachigkeit als besonderes Bedürfnis. Der Umgang damit wird angestrebt, aber Mehrsprachigkeit wird als etwas gesehen, was von SchülerInnen mitgebracht und weniger von Seiten der Schule / der Lehrenden eingebracht wird. Immer wieder finden sich allerdings auch Formulierungen, die hervorheben, dass “in einer zunehmend mehrsprachigen und multikulturellen europäischen Gesellschaft Primarstufenpädagog/inn/en immer auch Mehrsprachendidaktiker/innen [sind]” (PH2, 42). Die konkrete Umsetzung von mehrsprachigem Unterricht macht insgesamt nur einen sehr kleinen Teil aus, wobei hier sicher auch die jeweilige Ausgestaltung und die konkreten Lehrpersonen nur aus Beobachtungen bzw. Interviews zu erschließen sind.

Weitere Begriffe, die in diesem Zusammenhang häufiger und in mehreren Curricula verwendet werden, sind Fremdsprache, Zweitsprache, Spracherwerb und sprachliche Bildung. In einem geringeren Ausmaß werden auch Bildungssprache, Erstsprache und Sprachkompetenz verwendet. Andere Begriffe, wie etwa Muttersprache, Sprachenvielfalt oder Standardsprache sind kaum (mehr) in Gebrauch. Bis zu einem gewissen Grad liegt das sicher am Blick und Zielpublikum der Curricula (die etwa unter 'Sprache' oft 'Standardsprache' verstehen), aber gerade Muttersprache hat sicher durch die Diskussionen über die Angemessenheit und mögliche Implikationen als Begriff an 'unmarkiertem' Gebrauch eingebüßt. Verbunden mit diesen niedrigen Häufigkeiten des Begriffs Muttersprache ist allerdings auch, dass nur in einem Curriculum überhaupt auf muttersprachlichen Unterricht eingegangen wird, hier jedoch in allen drei Schwerpunkten (PH4, 137, 234 und 318).

Die Verbindung von sprachlichen Voraussetzungen und anderen Diversitätsfaktoren wird immer wieder betont bzw. formuliert. In der Lernwerkstatt „Plurilingualismus in Europa“ soll „Bewusstsein über die Wirkung von Sprachherkunft und -stil, unterschiedlicher sozialer Komponenten (z.B. soziale Klasse, Rasse, ethnische Abstammung, Geschlecht) sowie der Identität der Schüler/innen im Hinblick auf deren Lernprozesse“ entwickelt werden und dadurch

Gleichberechtigung und Vielfalt erreicht werden. (PH2, 167) Auch in anderen Curricula ist die Verschränkung von “Mehrsprachigkeit, Multikulturalismus und religiöser Diversität” (PH9, 33) zu finden, was für den Schulalltag natürlich auch zutrifft, das Bild mehrsprachigen Aufwachsens aber ev. zu sehr in eine bestimmte Richtung lenkt. Hier stellt sich eine gewisse Ambivalenz zwischen der Idee des Global Citizenship und der Wahrnehmung mehrsprachiger SchülerInnen als förderbedürftig dar, die in den Curricula nicht aufgelöst wird. Die Tatsache, dass mehrere Sprachen mittlerweile in vielen Schulstandorten eine Rolle spielen, wird in den Curricula aufgegriffen und nur in einem auf städtische Ballungsräume beschränkt. Migration wird in den Curricula relativ sparsam verwendet und taucht vor allem dort häufig auf, wo es Teil der Querschnittsmaterien ist. Interessant ist, dass die Curricula tendenziell von einsprachigen Studierenden ausgehen, bzw. zumindest keine Hinweise auf Verwendung mehrerer eigener Sprachen geben. Hingegen werden in einigen Curricula Sprachkurse angeboten (Türkisch, BKS), die in ihrer Ausrichtung stark auf AnfängerInnen fokussieren. Angebote zum Ausbau (bereits vorhandener) mehrsprachiger Ressourcen für den Einsatz in der Schule wären hier insgesamt noch eine gute Ergänzung.

Innerhalb der Schwerpunkte zu Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Bildung sind die mehrsprachigkeitsrelevanten Lehrveranstaltungen (soweit aus den Curricula zu schließen) vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache oder, wenn dieser nicht spezifisch aufgeführt ist, im Bereich Deutsch angesiedelt. Nur wenige Curricula bringen auch Englisch unter diesem Gesichtspunkt ein und noch weniger gehen auf oder in Sachfächern (v.a. Mathematik) darauf ein.

Ein weiterer Schwerpunkt, in dem Mehrsprachigkeit und heterogene Gruppen immer wieder erwähnt werden, ist jener der Inklusiven Pädagogik. Verbunden mit Diversität steht hier der Umgang mit Individualisierung, Förderung und sprachlicher Bildung im Vordergrund: „Die Auseinandersetzung mit Identität, Sprache und sprachlichen Beeinträchtigungen stellt das Individuum ins Zentrum und fördert humane Prinzipien wie Toleranz und Respekt.“ (PH10, 107)

Die Paradigmen, die für den Umgang mit Mehrsprachigkeit herangezogen werden, unterscheiden sich je nach Curriculum und machen die verschiedenen involvierten WissenschaftlerInnen und Richtungen deutlich. In zwei Curricula wird explizit auf das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich & Krumm 2013) eingegangen, andere stützen sich auf migrationspädagogische Zugänge (Mecheril & Dirim 2010), ressourcenorientierte Zugänge, sprachenbiographische Ansätze oder Kombinationen aus mehreren Bereichen.

4.3 Sekundarstufe (BA und MA)

Für die Sekundarstufe liegt ein Curriculum (BA und MA) aus einem Verbund vor, sowie aus zwei Kunsthochschulen BA bzw. BA und MA Curriculum. Dies bedeutet, dass fünf Dokumente analysiert wurden, wobei die noch fehlenden zu einem späteren Zeitpunkt zu betrachten sein werden.

Das Curriculum für die Sekundarstufe des Entwicklungsverbunds Ost schließt inhaltlich an das Curriculum der Primarstufe an. Allerdings müssen Studierende mit Blick auf die Tätigkeit in Sekundarstufen hier zwei Fächer wählen, in denen ihre Schwerpunktausbildung stattfindet. Aus Anlass der Erhebung wurden die Schwerpunkte BKS, Deutsch, Englisch und Türkisch genauer betrachtet, wobei vor allem andere Sprachfächer (Französisch, Spanisch) und Sachfächer (Biologie) als Vergleich herangezogen wurden. Die thematische Analyse nach Schlagwörtern wurde, wie auch in den künstlerischen Curricula, für das gesamte Curriculum durchgeführt.

Auch in der Sekundarstufe wird Mehrsprachigkeit stärker im BA Studium thematisiert, weshalb hier vor allem Beispiele aus diesem zu finden sind. Als allgemeine Diversitätsbereiche werden Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, Begabung, Behinderung sowie Gender angeführt. In den Sprachfächern wird Mehrsprachigkeit einerseits für SprachlernerInnen thematisiert, vor allem im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, und andererseits, und vor allem in Sachfächern, auch hin und wieder als spezifische Eigenschaft einer heterogenen Gruppe. Während Studierende mit Deutsch als Unterrichtsfach eine Lehrveranstaltung mit dem Titel Mehrsprachigkeit und zwei mit DaZ/DaF absolvieren müssen, sind AbsolventInnen anderer Schwerpunkte dem Thema wesentlich weniger ausgesetzt. In den Lehrveranstaltungen zum Englischen wird Mehrsprachigkeit wenig bzw. an einer Stelle als „Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht“ erwähnt. Im Bereich BKS wird einerseits die Einbettung der südslawischen Sprachen in einem mehrsprachigen Raum angesprochen, aber auch die Situation von BKS-Sprechenden in der Diaspora. Interessant ist, dass für BKS A1 als Ausgangsniveau aufgegriffen wird, während für Türkisch B1 zum Einstieg nachgewiesen werden muss. Mit Blick auf die anderen Sprachen, die für die Sekundarstufe zur Auswahl stehen, lässt sich generell ein uneinheitliches Bild finden: in manchen Sprachen sind keine Vorkenntnisse erforderlich, während in anderen bis zu B2 verlangt wird.

Ein weiteres großes Thema ist die Hinführung zur Standardsprache in allen Sprachen, die (auch) als Familiensprachen vermutet werden. Explizit wird das für Deutsch, BKS und Slowenisch erwähnt. Auch bei der Lehrveranstaltungen zu DaZ wird die Hinführung zur Standardsprache explizit genannt.

Muttersprache wird, wie auch in den Curricula für die Primarstufe, kaum erwähnt, einzig im Zusammenhang mit Türkisch wird auf den Muttersprachlichen Unterricht hingewiesen. Dies entspricht wohl auch den Fallzahlen, die zeigen, dass Muttersprachlicher Unterricht außerhalb der Primarstufe nur mehr sehr wenige SchülerInnen erreicht bzw. auch den Lehrenden dieser Stufen weniger ein Begriff ist.

In den Curricula für künstlerische Studien nimmt Sprache insgesamt wenig Raum ein, eher jedoch in ihrer Vermittlungsfunktion oder auch poetischen Funktion. Im Bereich Kunstdidaktik inklusive Schulpraxis kommt jedoch Mehrsprachigkeit neben mehrsprachiger Identität, Übersetzungsverhältnissen in transnationalen und globalisierten kulturellen Räumen und Kenntnissen zu migrationsgesellschaftlichen und antirassistischen künstlerischen Positionen zur Sprache. Hier entsteht auch die Verknüpfung mit Migration und postkolonialen Theorien. Und auch beim Thema Heterogenität und Schule werden Herausforderungen und Möglichkeitsräume sprachlicher Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache) genannt.

4.4 Erwachsenenbildung (wba)

Die Erwachsenenbildung in Österreich ist ein kaum überschaubares Feld, in dem viele Anbieter mit sehr unterschiedlichen Zugängen aktiv sind. Um diese Zielgruppe dennoch in die Erhebung aufnehmen zu können, steht hier das Curriculum der wba (Weiterbildungsakademie) im Zentrum. Die wba „selbst ist kein Bildungsanbieter, sondern überprüft und anerkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen nach definierten Standards. Personen, die in der Erwachsenenbildung lehren/trainieren, beraten, im Bildungsmanagement oder in öffentlichen Bibliotheken tätig sind, können so Abschlüsse auf zwei Stufen erwerben.“ (Reisinger & Wagner 2011, 12-2) Die Themen der Curricula sind Lehren, Beratung, Bibliotheksmanagement und Bildungsmanagement sowie das wba-Zertifikat. Jene Themen und Begriffe, die hier verwendet werden, haben also erwartungsgemäß Einfluss auf ein größeres Publikum. Als Ergänzung dazu möchte ich einen Blick auf die Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft (kurz Leitlinien) werfen, die im ESF-geförderten Projekt mig2eb angestoßen und 2015 vom bifeb in

einem partizipativen Prozess entwickelt und herausgegeben wurden.

Sprache wird im Curriculum der wba als Kommunikationsmittel angesehen und im Bereich Soziale Kompetenzen verortet. Unter der Überschrift Gesellschaft und Bildung wird auch Interkulturelle Bildung thematisiert, diese kann etwa durch Auslandsaufenthalte oder ähnliches nachgewiesen werden. Im Curriculum für das Bibliothekswesen ist die interkulturelle Bibliotheksarbeit als Fachkompetenz verankert, hier ist Vorstellung mehrsprachiger Arbeit sehr naheliegend. Mehrsprachigkeit als Begriff wird im Material gar nicht erwähnt, auch nicht Umschreibungen davon. In bestimmten Bereichen ist aber die Kenntnis von Fremdsprachen Voraussetzung bzw. kann angerechnet werden.

In den Leitlinien konstatieren die AutorInnen eine unklare Haltung der Erwachsenenbildung gegenüber der sogenannten Migrationsgesellschaft. Sie schlagen darum „antidiskriminatorische Maßnahmen, die strukturell-organisational Wirkung zeigen“ (Leitlinien 2015, 4) vor und laden die TrägerInnen in der Erwachsenenbildung ein, sich mittels Selbstverpflichtung einzubringen. Mehrsprachigkeit wird dabei einerseits mit Blick auf Personalentscheidungen thematisiert (dh. auf allen Personalebene Menschen mit Migrationsgeschichte einzubinden und hier Mehrsprachigkeit spezifisch anzuerkennen) und andererseits dort bedeutend, wo es darum geht, in der Kommunikation intern wie extern eine explizite organisationale Sprachenpolitik zu entwickeln und Mehrsprachigkeit zu fördern.

5 Übergreifende Themen

5.1 (Un-)Sichtbarkeit und Benennungen: Mehrsprachigkeit wird zum Thema

Sprache als Thema und lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Phänomen nehmen in den Curricula von 2015 eindeutig Raum ein. In der Kindertagenausbildung ist Mehrsprachigkeit als Begriff kaum vertreten (was ev. eben auch am Zeitpunkt der Erstellung liegt), hingegen werden interkulturelle und individuelle Voraussetzungen (auch sprachliche) der SchülerInnen wie auch der Kindertagenskinder thematisiert. Integration und interkulturelle Erziehung werden in mehreren Kontexten erwähnt und stellen mit einem Fokus auf regionale Besonderheiten und Lebens- und Erfahrungswelten eine Querschnittsmaterie dar. In den Curricula der Primarstufe wird Mehrsprachigkeit in allen Curricula verwendet und dient als Überbegriff für sprachlich heterogene Voraussetzungen, Lernziele im Hinblick auf verschiedene Sprachen als auch didaktische Methoden.

Die konkrete Umsetzung von mehrsprachigem Unterricht macht insgesamt nur einen sehr kleinen Teil aus, wobei hier sicher auch die jeweilige Ausgestaltung und die Qualifikationen von Lehrpersonen nur aus Beobachtungen bzw. Interviews zu erschließen sind. Weitere Begriffe, die in diesem Zusammenhang häufiger und in mehreren Curricula verwendet werden, sind Fremdsprache, Zweitsprache, Spracherwerb und sprachliche Bildung. In einem geringeren Ausmaß werden auch Bildungssprache, Erstsprache und Sprachkompetenz verwendet. Andere Begriffe, wie etwa Muttersprache, Sprachenvielfalt oder Standardsprache sind kaum (mehr) in Gebrauch. In der Sekundarstufe findet eine stärkere Reduktion der Sprachthemen auf die Sprachfächer statt. Insgesamt sehen wir einen stärkeren inhaltlichen Schwerpunkt in den BA Studien (was u.a. an dem bedeutend höheren Stundenausmaß im Vergleich zum MA liegt). In der Erwachsenenbildung sehen wir ebenfalls eine Konzentration dort, wo mehrsprachige Lebenswelten imaginiert werden (dh. dort wo von einer Migrationsgesellschaft ausgegangen wird).

Mit Blick auf alle untersuchten Dokumente lässt sich sagen, dass Begriffe, die in einem ähnlichen Kontext wie Mehrsprachigkeit verwendet werden, aus einigen Bereichen stammen: Heterogenität und Diversität stellen in einigen Curricula den Überbegriff dar, unter dem auch Mehrsprachigkeit behandelt wird. Dabei stehen Diversität in Klassen und heterogene SchülerInnengruppen im Fokus. Interkulturelle Angebote und Inhalte stehen quasi als Schwesterbegriffe neben Mehrsprachigkeit und werden häufig in einem Atemzug genannt. Ebenso finden sich Belegstellen, in denen Sprache und Kultur mehr oder weniger gleichgesetzt werden, vor allem dort, wo stets von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ausgegangen wird. Insgesamt lässt sich sagen, dass in den meisten Curricula wenig von einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen / Studierenden ausgegangen wird, sondern erwartet wird, dass diese erst im Kindergarten / in den Schulen im Zuge ihrer eigenen pädagogischen Tätigkeit relevant werden wird. Ausnahmen dazu gibt es im Curriculum für die Sekundarstufe, wo die Zugangsanforderungen für Türkisch eine eigene mehrsprachige Biographie nahelegen (ohne diese explizit vorauszusetzen).

Neben multikulturell bzw. mehrsprachig kommt dann auch multireligiös immer wieder als Kategorie an den selben Stellen ins Spiel, was die Idee einer bestimmten Mehrsprachigkeit verstärkt. In einem Curriculum findet sich der explizite Hinweis auf Migrationserfahrungen nur im Zusammenhang mit Islamischem Religionsunterricht, zum Beispiel.

Mit Erfahrungen aus dem sonderpädagogischen Bereich, in dem Mehrsprachigkeit oft kaum verankert und, aus Unsicherheit bzw. Angst vor Überforderung, Kindern mehrsprachige Angebote eher nicht angeboten wurden, ist es sehr positiv zu bemerken, dass im Rahmen der inklusiven

Pädagogik auch Mehrsprachigkeit im Bereich Diagnostik und Sprachstandsfeststellungen zumindest in einigen Curricula explizit erwähnt wird.

Explizit thematisiert wird in allen Curricula die Hinführung zu einem sprachlichen Standard (v.a. im Deutschen, aber im Bereich Sekundarstufe auch in BKS und Slowenisch) und dies betrifft sowohl die Studierenden / SchülerInnen der BAKIP als auch in Folge die Kindergartenkinder und SchülerInnen der ausgebildeten PädagogInnen. In diesem Sinn wird von innersprachlicher Mehrsprachigkeit der/mancher SchülerInnen und Studierenden ausgegangen und dieses Thema wird meist in mehreren Lehrveranstaltungen und über verschiedene Ansätze (mündliche, schriftliche Kommunikation etc.) aufgegriffen. Aus den Curricula lassen sich auf diese Weise Rückschlüsse ziehen, welches Publikum in der Ausbildung, aber auch dann im pädagogischen Alltag imaginiert wird.

5.2 Zugänglichkeit von sprachlicher Bildung – Voraussetzungen und Möglichkeiten

Sprachliche Bildung, die in einigen Curricula expliziter Lerninhalt ist und in allen Curricula in einer mehr oder weniger ausgeprägten Form vorkommt, ist immer auch mit dem Zugang zu Möglichkeiten und der Positionierung in einem sozialen Gefüge zu verstehen. In unterschiedlicher Form stellen die Curricula die sprachliche Entwicklung der SchülerInnen und Studierenden in den Vordergrund, oder beziehen sich auf die anzustoßenden Entwicklungen der Kindergartenkinder und SchülerInnen, mit denen die AbsolventInnen arbeiten werden. Aus diesem Ergebnis resultiert die Notwendigkeit, in Fragen sprachlicher Bildung stets die AdressatInnen von Maßnahmen zu bedenken bzw. von Seiten der CurriculaautorInnen die AdressatInnen auch entsprechend zu explizieren.

In der Ausbildung für KindergartenpädagogInnen ist die Hinführung zur Standardsprache, die Anleitung der Verwendung 'höherer' Bildungssprachen und die Fähigkeit des Ausdrucks in verschiedenen Situationen wie auch die Rolle als sprachliches Vorbild festgeschrieben. Dieser gewisse Fokus auf die Standardsprache bzw. den Ausbau von Deutsch als Bildungssprache ist auch in den Curricula für Lehrende im Schuldienst zu finden. Während innersprachliche Mehrsprachigkeit, vor allem dialektale Formen des Sprachgebrauchs bei SchülerInnen / Studierenden nicht explizit negativ bewertet werden, wird in einigen Curricula bei den Kindergartenkindern und SchülerInnen 'Standardferne' (in ähnlicher Form wie

Migrationshintergrund) als Risikofaktor konstruiert. Wissenschaftliche Analysen, die stärker auf unterschiedliche Gebrauchskontexte fokussieren, aber von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit von Sprachen bzw. Sprachformen ausgehen, werden dementsprechend nicht explizit positiv hervorgehoben. Allerdings ist in einigen Curricula die kritische Auseinandersetzung mit Standard und Normen (und auch die Möglichkeiten ihrer Veränderung) als Lehrinhalt festgeschrieben und kann so sicher auch als Unterrichtsinhalt verwendet werden. Als weiterführende Untersuchung wäre ein Blick auf den Sprachgebrauch der SchülerInnen / Studierenden und ihre Einschätzung von Standard- und Non-Standard-Varietäten bzw. ihre Erfahrung mit eigener Mehrsprachigkeit sicher spannend und könnte die vorliegende Analyse gut ergänzen.

Mehrsprachigkeit wird als Voraussetzung bei den SchülerInnen und Kindergartenkindern (oder zumindest manchen von ihnen) angenommen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der AbsolventInnen wird aber nicht bzw. kaum thematisiert. Ausnahmen dazu gibt es wie gesagt im Curriculum für die Sekundarstufe, wo die Zugangsanforderungen für Türkisch eine eigene mehrsprachige Biographie nahelegen. Interessant dabei ist, dass für BKS A1 als Ausgangsniveau aufgegriffen wird, während für Türkisch B1 zum Einstieg nachgewiesen werden muss. Mit Blick auf die anderen Sprachen, die für die Sekundarstufe zur Auswahl stehen, lässt sich generell ein uneinheitliches Bild finden: in manchen Sprachen sind keine Vorkenntnisse erforderlich, während in anderen bis zu B2 verlangt wird. Während B2 für Englisch im Normalfall mit der Matura abgedeckt ist, stellen die Anforderungen in anderen Sprachen wohl teilweise eine Vorselektion dar. Das sprachliche Angebot in der eigenen Schule hat so durchaus Auswirkungen auf die Möglichkeiten, sich für eine bestimmte Sprache als Unterrichtsfach zu entscheiden (wenn nicht nicht-anrechenbare und im Normalfall kostenpflichtige Kurse in Kauf genommen werden). Diese Diskussion, die hier beispielhaft am Curriculum der Sekundarstufe sichtbar wird, ist in dieser Form auch an den Universitäten schon länger in Gang. Kosten-Nutzen-Rechnungen, die Möglichkeiten des Lehrangebots und nicht zuletzt die Studierendenzahlen lassen manche in Richtung sprachlicher Zugangshürden argumentieren. Damit würde natürlich ein Teil der Ausbildungsleistung in andere Bereiche verlagert (wie etwa zu privaten Kursanbietern), die Wahl des Studienfachs nur mehr innerhalb eines bestimmten Rahmens möglich bzw. werden damit auch monetäre Belastungen von den Universitäten oder Hochschulen an einzelne Studierende übertragen. Während die Machbarkeit von Angeboten natürlich ein Faktor bei der Curriculumserstellung sein soll, bleibt an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Entscheidungen hier möglichst bewusst zu gestalten sind: da diese Art von Entscheidungen als Zugangshürden fungieren und so sprachpolitische Entscheidungen und Steuermaßnahmen für die Bildungslandschaft getroffen werden, ist zu wünschen, dass sie von Ideen für den Bildungsstandort Österreich geleitet (Welche Sprachen sollen entwickelt werden? Welche

Angebote sind gesellschaftspolitisch sinnvoll?) und nicht leichtfertig getroffen werden.

5.3 Europäische Dimensionen

Generell ist in den Curricula, vor allem für den Schulbereich, das Thema Europa in verschiedenen Formulierungen vertreten. Als sehr positiv soll hier angemerkt werden, dass alle Curricula für Primar- und Sekundarstufe sich der Förderung von Auslandsaufenthalten für ihre Studierenden verschrieben haben, entsprechende europäische und internationale Netzwerke pflegen und die Anrechenbarkeit von im Ausland erbrachten Leistungen proklamieren. Gerade um Zusammenhänge über Nationalgrenzen hinweg zu verstehen, erscheint mir diese Art von Ermutigung ein sehr wichtiger Schritt, um zukünftige Lehrende auf den pädagogischen Alltag vorzubereiten. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ist natürlich auch der Perspektivenwechsel zu erwähnen, der sich bei der Bewegung aus der Komfortzone der 'eigenen' Sprache ergibt und Verständnis für Verständigung und kreative Verständigungsstrategien wecken kann. In diesem Sinn ist es sicher auch wünschenswert, gerade Aufenthalte zu unterstützen, die nicht im deutsch- oder englischsprachigen Ausland stattfinden. Für Studierende kann diese Form der Kooperation natürlich auch eine Möglichkeit sein, biographisch relevante Sprachen als Bildungs- und Wissenschaftssprachen auszubauen und darauf könnte sicher auch in der Beratung besonderes Augenmerk gelegt werden. Dies geht aber natürlich über die Betrachtung der Curricula hinaus und wäre dementsprechend mit anderen Methoden zu untersuchen.

Als Lehrinhalt wird eine europäische Dimension erwartungsgemäß vor allem in den Sprachfächern, und hier vor allem in Englisch, aufgegriffen. Initiativen wie das Sprachenportfolio, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen aber auch Sprachen als Weg zu europäischer Verständigung werden thematisiert. Mit einem weiteren Blick auf europäischen Austausch, Anreize für europäische Projekte mit Schulen etc. steigt natürlich auch der Antrieb für aktuelle Methoden des Sprachunterrichts (CLIL, etc.). Der immer wieder formulierte Fokus, den AbsolventInnen die Mittel für lebenslanges Lernen und den Ausbau ihrer Sprachkenntnisse zu vermitteln, ist hier sicher auch positiv zu bewerten.

5.4 Kooperationen: Teamteaching und Muttersprachlicher Unterricht

KindergartenpädagogInnen und Lehrende stehen vor unterschiedlichen Praktiken, wenn es um die Organisation von Gruppen und die Gestaltung von Teamsituationen geht. Während die AbsolventInnen der BAKIP bzw. des Kollegs mehrere Lehrveranstaltungen zu Teamorganisation und Kooperation innerhalb des Kindergartens bzw. auch mit anderen Berufsgruppen haben, ist dies in den Curricula der Schulausbildung weniger deutlich verankert. Im Bereich des Minderheitenschulwesens ist die TeamlehrerInnenausbildung (nur) im Lehrgang für Zweisprachigen Unterricht inkludiert.

Aus der Perspektive Mehrsprachigkeit ist vor allem die fehlende Erwähnung von Muttersprachlichem Unterricht und die Möglichkeiten der Kooperation mit Lehrenden wie auch die gemeinsame Gestaltung von Alphabetisierung und Unterricht, wie dieser ja in vielen Standorten stattfindet, zu bedauern. Auch die explizite Information über die rechtlichen Grundlagen ist nur in einem Curriculum zu finden – wobei dies natürlich hoffentlich auch in den anderen zu den Lehrinhalten gehört. Nachdem aus der Praxis bekannt ist, dass sich sowohl KlassenlehrerInnen als auch Lehrende im Muttersprachlichen Unterricht davon herausgefordert fühlen, sinnvoll gemeinsamen Unterricht zu gestalten, bzw. auch manche Rollenkonflikte wohl auf zu wenig Information zur jeweils anderen Rolle zurückzuführen sind, wäre eine stärkere Verankerung (ev. auch in Kooperation mit den Verein der MuttersprachenlehrerInnen Österreichs) wünschenswert.

5.5 Mehrsprachigkeit: Aufgabe des Deutschunterrichts – Herausforderung für andere Fächer

Die Verteilung des Themas Mehrsprachigkeit ist in den meisten Curricula recht eindeutig: im Zusammenhang mit Deutsch, ev. auch mit Deutsch als Zweitsprache bzw. ev. mit anderen Sprachfächern und im Bereich inklusive Pädagogik. In den anderen Bereich sind Sprachen generell schon wenig vertreten, Mehrsprachigkeit kommt hier nur mehr sehr selten zur Sprache. Neben der Häufigkeit, die in den Darstellungen der einzelnen Stufen ja schon ausgeführt wurde, stehen sich aber mit dieser Aufteilung auch zwei unterschiedliche Zugänge gegenüber. Diese sind nicht in allen vorliegenden Curricula gleich stark ausgeprägt und die folgende Einschätzung folgt natürlich den Absichtserklärungen, die durch die Curricula geäußert werden, und kann daher nicht die

tatsächliche Umsetzung erfassen.

An einem schon erwähnten Beispiel kommt diese Aufteilung recht gut zur Sprache: Während in einem Curriculum Studierende mit Deutsch als Unterrichtsfach eine Lehrveranstaltung mit dem Titel Mehrsprachigkeit und zwei mit DaZ/DaF absolvieren müssen, sind AbsolventInnen anderer Schwerpunkte dem Thema wesentlich weniger ausgesetzt. In den Lehrveranstaltungen zum Englischen wird Mehrsprachigkeit wenig bzw. an einer Stelle als „Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht“ erwähnt. Im Bereich BKS wird einerseits die Einbettung der südslawischen Sprachen in einem mehrsprachigen Raum angesprochen, aber auch die Situation von BKS-Sprechenden in der Diaspora. In anderen Curricula lesen wir von Mehrsprachigkeitsdidaktik im DaZ-Bereich, während die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als besondere Herausforderung für den Unterricht in der Klasse gesehen werden.

Insgesamt ergibt sich so die Einschätzung, dass Lehrende, die sich mit Deutsch, Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeitsschwerpunkten beschäftigen, gute und fundierte Informationen und hoffentlich auch ausreichend praktische Auseinandersetzung erleben, um aus ihrer eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der ihrer SchülerInnen positive Impulse zu ziehen und erfüllenden Unterricht zu gestalten. Die Lehrinhalte in diesem Bereich sind teilweise überraschend differenziert, die Planung umfasst viele und vielfältige Zugänge und zeigt Möglichkeiten auf. Regionale Einflüsse (Grenzregionen, Minderheitensprachen, ...) werden aufgegriffen und im Rahmen der Ausbildung bearbeitet.

In den anderen Fächern herrscht hingegen eine problem- oder herausforderungszentrierte Sicht auf sprachlich heterogene oder mehrsprachige Situationen vor: sowohl im Bereich inklusive Pädagogik als auch in verschiedenen Sachfächern (und tw. in den pädagogisch-praktischen und bildungswissenschaftlichen Fächern) finden sich Hinweise auf Mehrsprachigkeit unter „aktuelle Herausforderungen“, „pädagogische Chancen und Herausforderungen durch Gender- und Sprachenvielfalt“ oder auch „besondere Herausforderungen“. Als Diversitäts- und Inklusionskompetenz ist Mehrsprachigkeit auch Teil der Querschnittsmaterien, wobei sich diese, wie oben beschrieben, vor allem in bestimmten Fächern manifestieren.

Aus dem pädagogischen Alltag wissen wir, dass unterschiedliche Auffassungen zu mehrsprachigen Situationen teilweise zu erheblichen Konflikten im Lehrendenkollegium führen: Wissen und Einstellungen sind hier oft ungleich verteilt und da es sich generell um komplexe Situationen handelt, sind ad-hoc Lösungen nicht zu erwarten. Mit Blick auf die vorliegenden Curricula sei

vorsichtig darauf hingewiesen, dass eine Aufteilung der Zuständigkeit für Mehrsprachigkeit angetan sein kann, die unterschiedlichen Herangehensweisen von Lehrenden nicht zu vereinheitlichen. Während Lehrende der Sprachfächer eher mit einem ressourcenorientierten Blick versehen werden, stellt sich in den anderen Fächern eher eine Kompensationshaltung gegenüber mehrsprachigen Voraussetzungen dar: mehrsprachige SchülerInnen bedürfen besonderer Unterstützung bzw. Lehrende in sprachlich heterogenen Klassen stehen vor speziellen Herausforderungen. Im Sinne einer inklusiven Schule wäre es sicher gut, hier als Ausbildungsinstitution Augenmerk darauf zu richten, dass diese zwei Blickrichtungen tendenziell in Dialog und nicht weiter auseinander gebracht werden sollten.

6 Ausblick

Während die Analyse der Curricula in der vorliegenden Form einen guten Überblick über die angestrebten Inhalte der PädagogInnenausbildung gibt, wäre es in einem nächsten Schritt spannend, ExpertInneninterviews mit Lehrenden in der PädagogInnenbildung NEU durchzuführen, um aufbauend auf der Dokumentenanalyse spezifischer auf die geplante Umsetzung, aber auch auf die zugrundeliegenden Motive einzugehen. Ebenso ist die Einbeziehung von AbsolventInnen der Bildungseinrichtungen (mittels Interviews bzw. kurzen Befragungen) denkbar: hier läge der Fokus auf der erlebten Anwendbarkeit bzw. eventuellen Versäumnissen der bisherigen Ausbildung, wobei meines Erachtens vor allem mehrsprachige Studierende eine Zielgruppe darstellen würden. Schließlich wäre die kontinuierliche Begleitung von AbsolventInnen, im Idealfall mit wiederholten Begegnungen über mehrere Jahre, eine großartige Gelegenheit, sich die Auswirkungen der Curricula und ihre Verarbeitung im schulischen Alltag anzusehen. Dies kann sowohl aus der Perspektive der Sprachwissenschaft, der Forschungen zu Heteroglossie im Bildungsbereich, aber auch im Sinne mehrsprachiger Didaktik und Bildungsforschung wie auch von Forschungen zu gesellschaftlicher Verfasstheit und Integration ein sehr interessantes Forschungsfeld darstellen.

Aus der hier durchgeführten Untersuchung lässt sich in jedem Fall schließen, dass durch den Umfang der Curricula und die spezifische Beschäftigung mit Lehrinhalten sowie der Planung entsprechender Schwerpunkte Ressourcen mobilisiert wurden, die es nun in der konkreten Umsetzung zu erhalten gilt. Wissen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachigen Schulen ist in Österreich in verschiedenen Fachbereichen, vielen pädagogischen Hochschulen und Universitäten und auch außeruniversitären Zentren vorhanden und einiges davon konnte

offensichtlich in die Curriculaerstellung einfließen. Es wäre schön, wenn dies in den kommenden Jahren dazu führt, dass sich AbsolventInnen auf ihre mehrsprachige Arbeitsrealität gut vorbereitet fühlen und in kooperativer Weise Bildungsinstitutionen zu guten Orten für Sprachen machen.

7 Referenzen

- Busch, Brigitta & Rudolf de Cillia (Hg.) (2003) *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang Verlag.
- Busch, Brigitta (2006) Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich. In: Peter Chichon (Hg.) *Gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Verlag, 12-28.
- Busch, Brigitta (2008) Mehrsprachige Bildung in Österreich: Ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien In: Jürgen Erfurt, Gabriele Budach & Melanie Kunkel (Hg.) *Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 81-99.
- Dewey, John (1990 [1915]). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S.121-138.
- Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. (unveränd.) Auflage. Münster, New York, Waxmann.
- Haider, Barbara (Hg.) (2011). *Deutsch über alles?: Sprachförderung für Erwachsene*. Wien, Die Wiener Volkshochschulen GmbH.
- Haider, Barbara (Hg.) (2013). *Baustelle Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*. Wien, Die Wiener Volkshochschulen GmbH.
- Hult, Francis M. & David Cassels Johnson (Hg.) (2015). *Research Methods in Language Policy and Planning: A practical guide*. Wiley, Blackwell.
- Johnson, David Cassels (2010). The Relationship between Applied Linguistic Research and Language Policy for Bilingual Education. *Applied Linguistics* 31/1: 72–93.
- Plutzer, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung*. Innsbruck – Wien, Studienverlag.
- Purkarthofer, Judith & Brigitta Busch (Hg.) (2013): *Schulsprachen. Sprachen in und um und durch die Schule*. Schulheft 151. Studienverlag, Innsbruck.
- Reich, Hans H. & Hans-Jürgen Krumm (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann, Münster.

- Reisinger, Karin & Giselheid Wagner (2011). Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 14, 12-2-12-9
- Vetter, Eva & Rudolf de Cillia (Hg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang Verlag.
- Vetter, Eva (Hg.) (2013). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.

8 Analyisierte Dokumente

- EL1: Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. BGBl. II. 12. August 2004/Nr. 327
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf
- EL2: Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige). BGBl. II. 17. Juli 2007/Nr. 173 http://www.bakip-graz.at/joomla/www/images/Downloads2014/Kolleg/lehrplan_kolleg1.pdf
- PH1: Pädagogische Hochschule Wien. Curriculum Primarstufe Bachelorstudium.
http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf
- PH2: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Curriculum Primarstufe Bachelorstudium. http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/aktuell/2015/Curr_Primar_v_8-01_2015-07-12.pdf
- PH3: Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Curriculum Primarstufe Bachelor- und Masterstudium.
http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Unterlagen_ab_Juli15/CurriculumPrimarstufe_PHOOE_08.07.2015.pdf
- PH4: Entwicklungsverbund Südost. Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/11/08122015_Bachelor_Verbund_final.pdf
- PH5: Entwicklungsverbund Südost. Masterstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe.
http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/11/09072015_Curriculum_Primar_MA60.pdf
- PH6: Entwicklungsverbund Südost. Masterstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe mit Erweiterung auf den Altersbereich 10- 15 in Inklusiver Pädagogik mit Fokus Behinderung. http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/11/09072015_Curriculum_Primar_MA90.pdf
- PH7: Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein. Curriculum Bachelor- und Masterstudium im Bereich der Primarstufe. http://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/pdf/Curriculum_Primarstufe_2015-05-11_-final.pdf

PH8: Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau. Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. http://www.kphgraz.at/fileadmin/Ausbildung/Primarstufe/Studienplaene/Curriculum_Primary_Bachelor_KPH_Graz_28_04_2015_ohne_Markierung.pdf

PH9: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien Krems. Curriculum Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe. http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Allgemein/curricula/Gesamt_15_04_21_ohne_Markierungen.pdf

PH10: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primary/Curriculum_Primarystufe_PHS_30-10-2015.pdf

PH11: Pädagogische Hochschule Vorarlberg und Pädagogische Hochschule Tirol. Curriculum und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“.
http://phv.www4.vobs.at/fileadmin/user_upload/RED_inst/RED_bac/PDF/Curriculum_Primarystufe_12_10_15.pdf

PH12: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. http://www.phdl.at/fileadmin/Dateiupload_Institute/Zentralredaktion/Hochschule/Mitteilungsblatt/20151118_Curriculum_Primary_BAC_MA_PH_Linz.pdf

Sek1: Entwicklungsverbund Südost. Bachelor-Studium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150604_Bachelorstudium-Endversion.pdf

Sek2: Entwicklungsverbund Südost. Master-Studium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150610_Masterstudium-Endversion.pdf

Sek3: Akademie der bildenden Künste Wien. Curriculum für das Bachelorstudium der Studienrichtung Künstlerisches Lehramt. https://www.akbild.ac.at/Portal/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt/IKL_BA_curriculum.pdf?set_language=de&cl=de

Sek4: Akademie der bildenden Künste Wien. Curriculum für die Masterstudien der Studienrichtung Künstlerisches Lehramt. https://www.akbild.ac.at/Portal/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt/IKL_MA_curriculum.pdf?set_language=de&cl=de

Sek5: Universität für Angewandte Kunst Wien. Lehramt. Curriculum für das Bachelorstudium. http://www.uni-ak.ac.at/stab/curricula/072_2015U_00.pdf

WBA1: wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf

WBA2: wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Lehren/Gruppenleitung/Training. http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba_Diplom_Lehren.pdf

WBA3: wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Beratung. http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Beratung.pdf

WBA4: wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bibliothekswesen und Informationsmanagement. 3/2015 http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Bibliothekswesen.pdf

WBA5: wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Bildungsmanagement.

http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Bildungsmanagement.pdf

Leitlinien für die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. 2015. bifeb.

http://www.bifeb.at/fileadmin/samba/Diverses/Leitlinien_f%C3%BCr_die_Eb_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf

Auf alle angeführten Links wurde im Dezember 2015 (erneut) zugegriffen.

9 Verwendete Begriffe

Diese Wortliste wurde zur Identifikation von Trends und für einen Überblick über das Material verwendet. Die Häufigkeit der Fundstellen wurde genutzt, um potentiell relevante Teile der Curricula zu identifizieren. Aufgrund der Unterschiede der Texte, was Umfang als auch Format betrifft, erscheint die vergleichende Darstellung der Zahlen für das Anliegen der Erhebung nicht sinnvoll.

Die Begriffe wurden jeweils als Wörter und Wortbestandteile akzeptiert (unter 'kultur' wurde also sowohl 'Kultur' als auch als 'mehrheitskulturspezifisch' gefunden). Zum besseren Verständnis werden die Begriffe hier darum in Kleinschreibung wiedergegeben.

Ausgehend von einer ersten Liste an Begriffen wurde mit der Analyse begonnen, wobei jeweils relevante Begriffe ergänzt wurden, die dann wiederum in allen Dokumenten gesucht wurden. In diesem Sinn ergab sich so ein Dialog aus vorinformierter Auswahl und Reaktion auf die in den Texten verwendeten Begrifflichkeiten.

| | |
|----------------------------|-------------------------|
| mehrsprachigkeit | spracherwerb |
| mehrsprach | sprachliche kompetenzen |
| vielsprach | sprachliche bildung |
| sprachenvielfalt | sprachkompeten |
| sprachliche vielfalt | standardsprache |
| multilingualism | bildungssprache |
| multilingual | dialekt |
| innersprachliche variation | fremdsprach |
| muttersprach | volksgruppensprach |
| erstprach | herkunftssprache |
| zweisprachig | sprachbarrieren |
| zweitsprache | sprachwissenschaft |

sprachpoliti / sprachenpoliti

sprach

sprachlich

gespräch

vielfält, vielfalt

herkunft

herkunftskultur

kommunikation

diversitä

interkultur

kultur

kulturspezifisch

kulturwissenschaft

migrant

migrant*sprache

migration

migrations Sprachen

migrationshintergrund

migrationsgesellschaft

minderheit

pluralistisch

multikulturell

multireligiös

multimedia

transnational

transkulturell