

DIVERSITY MANAGEMENT

Inklusive (Sprach/en)didaktik?

WAS SIE ERWARTET

1. inhaltliche Einstimmung über praxisorientierte Selbstreflexion
2. Impulsreferat zum Thema Diversity
3. Offene Fragen
4. *Pause*
5. Kleingruppenarbeit/Fallbeispiele aus FEI Berichten
6. Zusammenführung der Ergebnisse/Clusters aus der Gruppenarbeit
7. Mittagspause

PROGRAMM AM NACHMITTAG:

1. Verlangsamter Einstieg - „Der Lebensbaum“
2. Impulsreferat zum Thema „Mehrsprachigkeit neu!“ Und „Sozialraumorientierung in der Sprachenlehre/Praxis“
3. Austausch praxiseigener Erfahrungen und Erarbeitung möglicher Gestaltungselemente für die berufsbezogene Praxis (Faktoren des Gelingens)
4. Zusammenführung der Ergebnisse
5. Schlussrunde

DIVERSITY MANAGEMENT

- ✓ ist ein Konzept, das sich mit Aspekten des **kommunikativen Aushandelns von Gleichheit und Differenz** vor allem in Organisationen auseinandersetzt.
- ✓ soll grundsätzlich einen **diskriminierungsfreien Umgang** und **ressourcenorientierten Umgang** mit menschlicher Verschiedenheit anleiten.
- ✓ Aufgrund der Unterschiedlichkeit von Menschen **innerhalb und außerhalb von Sozialräumen, Organisationen, Lebensräumen** können sich im Umgang mit gegenseitiger Diversität **Konflikte, Störungen, Irritationen** ergeben. Mittels Diversitätsmanagement können diese eventuell erkannt und gelöst werden (vgl. Sursur Abdul-Hussain und Roswitha Hoffmann 2013).

KRITIK AN DER EINDIMENSIONALEN UND ADDITIVEN PERSPEKTIVE VON SOZIALEN KATEGORIEN

Soziale Kategorien sind:

- Ethnizität,
- Gender,
- Nation,
- Klasse.

Im kritischen Verständnis des Diversity Managements und speziell des **Paradigmas der INTERSEKTIONALITÄT** sollen soziale Kategorien nicht getrennt voneinander konzeptualisiert werden, sondern in ihren **Verwobenheiten** oder **Überkreuzungen** (intersections) analysiert und behandelt werden (vgl. Walgenbach 2012)

DENN:

„Migrationshintergrund ist [...] eine Sammelkategorie, die Staatsangehörigkeit, Volkszugehörigkeit und Geburtsland bunt vermischt. Sozialwissenschaftlich ist die Kategorie völlig unbrauchbar, weil sie keine Lebenslage erklären kann. (...) Das Konzept bleibt höchst widersprüchlich: (...) Der Umgang mit diesen festen **Zuschreibungen** und ihre **Verwendung als Legitimationsformeln** in der **Auseinandersetzung um Rechte im sozialen Raum** macht den Migrationshintergrund und die mit ihm verbundenen ethnischen Zuschreibungen zu einer (determinierenden) **Strukturdimension** (...) der **pädagogischen Beziehungen**.“
(Hamburger 2010: 18)

**HABEN SIE DAZU BEREITS KOMMENTARE,
VERSTÄNDNISFRAGEN?**

RELEVANTE UMWELTEN

„Die herkömmliche **Ausgrenzungs- und Integrationsdebatte** sowie die jüngere **Exklusions- und Inklusionsdebatte** werden auf **politisch, rechtlich und wissenschaftlich** unterschiedlichen Ebenen weitgehend getrennt geführt:

1. Armutsdiskurs,

2. Diskurse zur Migration, Gesundheit, Bildung, sowie Disability-Diskurs, der wiederum eingebettet ist in der **Diversity-Thematik** und den **Dimensionen** *Geschlecht, sexuelle Identität, „Rasse“, usw.*

Auf **beiden Ebenen** wird mit dem Begriff der **sozialen Ungleichheit** gearbeitet, wobei es bei ersterer vor allem um die **Mechanismen der ungleichen Verteilung von RESSOURCEN** geht, bei letzterer vor allem um die **KONSTRUKTION und ZUSCHREIBUNG von personalen Merkmalen**, die dann wiederum zu *anderen CHANCEN* im Ungleichheitsgefüge führen.“ (Degener/Mogge Grotjahn 2012: 60)

GRUNDFRAGEN DER SOZIOLOGISCHEN UNGLEICHHEITSFORSCHUNG SIND

1. Verhältnis der sozio-ökonomischen, politischen, sprachlichen, *kulturellen*

Dimensionen von ARMUT und sozialer Ausgrenzung

2. Beschreibung der FOLGEN ungleicher LEBENSLAGEN für die Bildungszugänge und Handlungsspielräume der Menschen

3. Das gesellschaftliche Konfliktpotential, das mit der Ausprägung und der Verfestigung sozialer Ungleichheiten verbunden ist.

NORMALISIERUNGS- BZW. HOMOGENITÄTSANSPRUCH

In der Integrationsperspektive erscheinen die **ÜBERNAHME, Akzeptanz und Verinnerlichung der gegebenen Werte und NORMEN als Voraussetzung für Integration.** (Nicht nur) in der Heil- und Sonder-/Integrationspädagogik wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass es so etwas wie **ein „normales“ Leben gäbe.**

Vor diesem Hintergrund finden die Auseinandersetzungen statt, ob Menschen (mit Migrationshintergrund, Behinderung, ...) **eher getrennt oder integriert gefördert werden sollen.**

In diesen Debatten wird in **Kategorien der Trennung oder des GEGENÜBERS** „Wir und die anderen“ gedacht, als seien „von der Norm abweichende“ Menschen nicht ebenso Bestandteil **einer gesellschaftlichen Normalität.**

WIE IST ES NUN UM DEN DISKURS DER
MEHRSPRACHIGKEIT BESTELT, WENN WIR VON DER
SICHTWEISE AUSGEHEN, DASS DIE *E/MSPRACHIGKEIT* „DIE
NORM“ IST?

DER MONOLINGUALE HABITUS (GOGOLIN 2008)

„Der Glaube an den Mythos des einsprachigen, monokulturellen Nationalstaates“ geht davon aus, dass „Homogenität der wünschenswerte, ‚normale‘ Zustand (...) wäre. Einheitlichkeit in Sprache, Kultur und sozialer Herkunft scheint (...) der Idealzustand (einer zu unterrichtenden Klasse) zu sein.“ (ebda: 98)

Der monolinguale Habitus trägt aber zu einer Spirale der **Bildungsbenachteiligung** von (bilingualen bzw. migrierten, usw.) Menschen bei, die u.a. mit mehreren Sprachen gleichzeitig sozialisiert wurden oder von der „Norm“ vermeintlich abweichen.

„Die konventionellen Kategorien von Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit zur Beschreibung individueller Kompetenzen oder sozialer Lagen – hinter ihnen stehen in der Regel Normalitätsvorstellungen von Einsprachigkeit – (...) die in Konstellationen der sprachlichen (...) Super-Diversität auf ihre Tragfähigkeit überprüft werden [müssen], weil dabei zwei-, drei oder mehrsprachige Konstellationen als Abweichungen von der Regel betrachtet werden.“

(Gogolin 2010: 525-526)

MEHRSPRACHIGKEIT ALT:

=NEAR NATIVENESS: MAXIMALISTISCHER ANSPRUCH (VGL. VOLGGER 2011)

Die Orientierung des (Zweit)Sprachenunterrichts an der ‚muttersprachlichen‘ Kompetenz:

Der Habitus der near nativeness zeichnet sich in vielen untersuchten Unterrichtsrealitäten ab (vgl. Volgger 2011).

Sprachwissenschaftler fordern:

- Die Abkehr vom maximalistischen Anspruch an die Zweitsprachenkompetenzen in der Aufwertung von unterschiedlichen Kompetenzprofilen in allen mitgebrachten und neu erlernten Sprachen.
- An die Stelle von absoluter Korrektheit und umfassender Beherrschung aller benutzter Sprachen tritt also die funktionale Einschränkung und Anwendungsbezogenheit von Sprachkenntnissen, welche beispielsweise auch rein rezeptiven Kenntnissen Raum gibt (vgl. Kleppin 2004).
- Laut Darlegung des Europarats bezüglich Mehrsprachigkeit soll Sprache nicht nur linguistisch normativ- präskriptiv betrachtet werden.

MEHRSPRACHIGKEIT NEU!

Keine individuelle Mehrsprachigkeit ist der anderen gleich. Personale Mehrsprachigkeit ist im Grunde nichts anderes als individuelle *Sprachigkeit* (vgl. Gogolin 1994). Wie, aus welchen und wie vielen Sprachen, Dialekten, Jargons, Registern, Kompetenzprofilen usw. sich die individuelle *Sprachigkeit* eines jeden Individuums zusammensetzt, ist von ganz vielen Faktoren und Variablen abhängig, die **sich so nicht verallgemeinern lassen**. Was daher wichtig erscheint, ist die Feststellung, dass **jede individuelle Mehrsprachigkeit kein statisches Konstrukt** ist, das ein Leben lang gleich beschaffen erhalten bleibt. Individuelle Mehrsprachigkeit kann sich im Laufe eines Lebens mehrfach verändern, sich verschiebt sich mal zugunsten der einen oder anderen Sprechweise oder Sprache. Sprachliche Bildung betrifft alle und wird zum durchgängigen Querschnittsthema (vgl. Gogolin 2010).

Reich (2010: 69) spricht von dem Bedarf einer „verbindende[n] Disziplin der sprachlichen Bildung“. In diesem sollen **Erschließungsstrategien, sprachvergleichende und sprachgeschichtliche sowie sprachsensibilisierende Elemente thematisiert** werden.

„Dies setzt (...) auf Seiten von Wissenschaft und Gesellschaft voraus, dass wir die **Zweigleisigkeit der bisherigen Mehrsprachigkeitsdiskussion aufgeben**, in der getrennt wird nach der Mehrsprachigkeit etwa der (...) Individuen im Hinblick auf das **Zusammenwachsen Europas einerseits** (...) und der ‚migrationseigenen‘ **Mehrsprachigkeit in unseren eigenen Grenzen**.“ (Krumm 1994: 24).

Neuere Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik **zur netzwerkartigen Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn** stehen im Mittelpunkt der Forschungsdesiderata. Denn jene empirischen Befunde weisen darauf hin, dass **beim Dritt- und weiteren Spracherwerb beschleunigende Rückkoppelungseffekte existieren:**

Mehrsprachigkeit scheint einen Unterschied beim Lernen von Sprachen zu machen (vgl. Volgger 2011). Der neue Mehrsprachigkeitsbegriff sollte diese Annahme einer netzwerkartigen Speicherung mehrerer Sprachen **im mentalen Lexikon** berücksichtigen (vgl. Europarat 2001: 17), denn an die Stelle der separierten, voneinander strikt getrennten Speicherung verschiedener Sprachsysteme ist **die ganzheitliche Kompetenz** getreten (vgl. Volgger 2011).

„De Angelis (2007: 97f) kommt in ihrem Forschungsüberblick zum Dritt- und weiteren Spracherwerb zu dem Schluss, dass v.a. bei der **Sprachrezeption** viele Studien für ein **integriertes multilinguales mentales** Lexikon sprechen, wohingegen aus Studien zur **Sprachproduktion auch auf eine gewisse Separation des multilingualen Lexikons geschlossen werden kann**. Meißner/Reinfried (1998: 16) beschreiben die Speicherung im mentalen Lexikon als keinesfalls „spiegelbildlich zu den linguistischen Wörterbüchern und Grammatiken“. Das Gedächtnis sieht keine Gebiete für die eine oder andere Sprache vor, sondern es unterscheidet nach anderen Kriterien, und zwar nach **inhaltlichen und formalen Merkmalen** (vgl. Franceschini 2002, 51). Weiters greifen verschiedene Sprachsysteme mehrsprachiger SprecherInnen auf ähnliche neuronale Netzwerke zurück, entscheidend für die Aktivierung der Gehirnareale ist der Kompetenzgrad in der jeweiligen Sprache. (...).“ (Volgger 2011: 74)

„Im Kopf des Lernenden gibt es keine `Schubladen`, in denen die verschiedenen Sprachen abgeschottet voneinander gespeichert werden, sondern das Gedächtnis funktioniert eher wie ein Netzwerk, in dem `alles mit allem verknüpft` ist. Man lernt also nachhaltig, wenn es gelingt, neue Wissens Elemente mit schon im Gedächtnis vorhandenen zu verknüpfen. Das kann sehr wirkungsvoll über Sprachgrenzen hinweg geschehen!“ (Hufeisen/Neuner 2001, 21) Sprachen stehen nicht in Konkurrenz zueinander. Mehrsprachige entwickeln **Sprachlern-, Sprachmanagement- und Sprachbewahrungsfertigkeiten**, die zur Entwicklung eines erhöhten **metasprachlichen Bewusstseins** und somit zu einer Veränderung der **Qualität des Sprachenlernens** beitragen. Diese Fertigkeiten äußern sich außerdem in den **katalytischen Effekten des Erlernens einer Drittsprache** (vgl. auch Hufeisen 1998a) sowie in einem verstärkten **multilingualen Monitor**, der die **Sprachproduktion korrigiert, nutzbare Ressourcen (z.B. für Transfer) aktiviert oder auch Sprachen bewusst auseinander hält**. Metasprachliches Wissen spielt eine Schlüsselrolle bei mehrsprachigem Lernen und bei der Verwendung mehrerer Sprachen (vgl. im Detail Jessner 2006).“ (Volgger 2011: 74)

SOZIALRÄUMLICHES LERNEN

- als pädagogisches Konzept, das lernende Menschen in ein unmittelbares Verhältnis zum UMFELD, dem Stadtteil und der eigenen Lebenswelt und den eigenen Lebensräumen setzt

- Es erinnert an Konzepte des aktivierenden Lernens, des situierten Lernens

Abbildung 1: Situiertes Lernen in sozialen Gemeinschaften - Die vier Dimensionen des *Situated Learning* (Wenger 1999, Übersetzung BN)



Die tragende Struktur der Fördermaßnahmen

Bereitstellung einer Hilfsstruktur, um Lernen und Engagement zu ermöglichen.

Bereitstellung eines Forums für den Austausch von Ideen, Erfahrungen, Wissen, Verständnis und um Sinn zu erfahren/erleben.

Bestärkt:
Sinnggebung, Bewusstsein, Verständnis, Reflektion, Absicht, Zugehörigkeit, 'Werden' und Inspiration



Pespektivwechsel durch *Situated Learning*

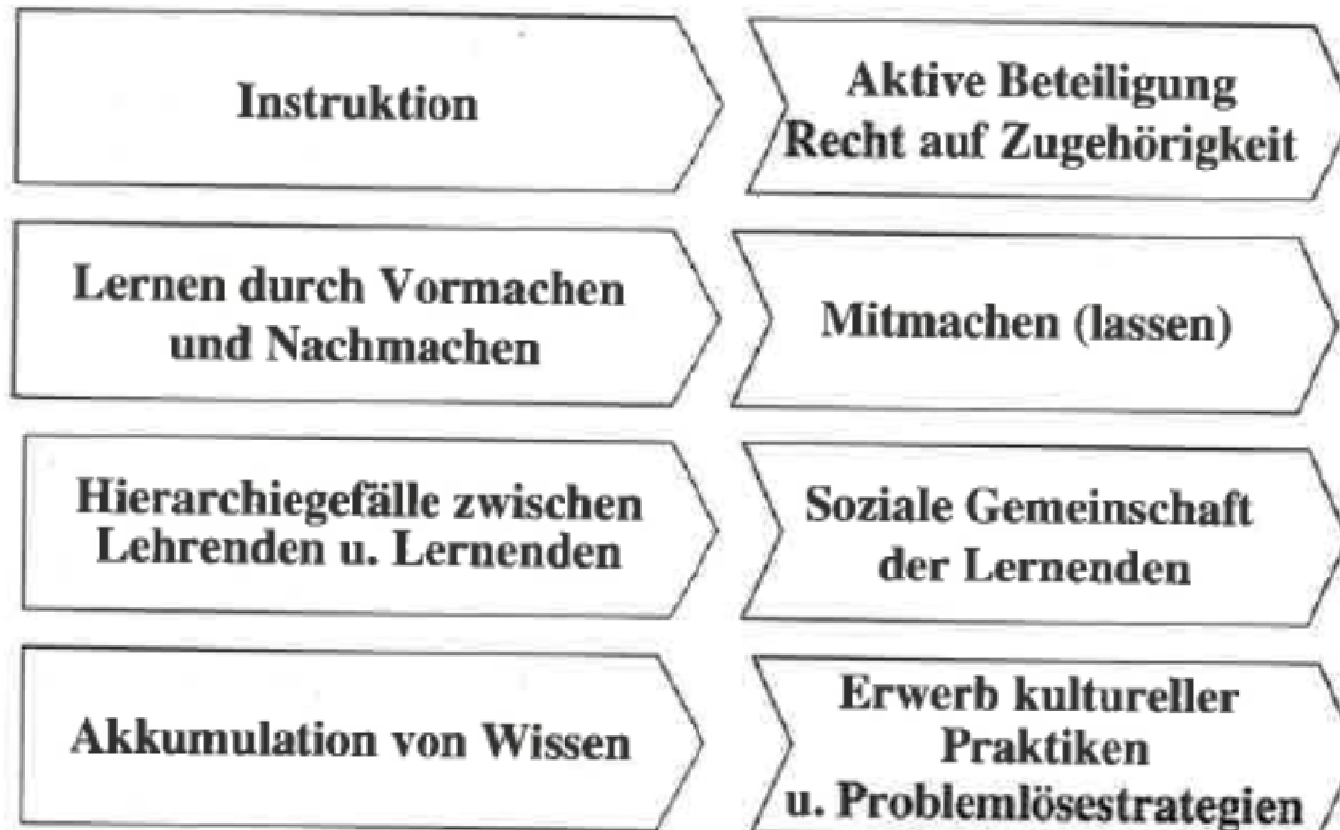


Tabella 1:

Institutionalisierungsformen des Lernens (Erwachsener)

Formales Lernen	Non-formales Lernen	Selbstgesteuertes Lernen	Informelles Lernen
Intentionales, abschlussbezogenes Lernen im (staatlich anerkannten) „Hauptsystem“ der Weiterbildung	Intentionales Lernen in anderen Organisationen der Weiterbildung	Intentionales Lernen außerhalb von Organisationen der Weiterbildung mit weitgehender (Mit-) Bestimmung über Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens	Beiläufiges, häufig unbewusstes Lernen im Alltag (Beruf, Öffentlichkeit, Privatbereich)
Beispiel: Meisterkurs	Beispiel: Sprachkurs an der VHS	Beispiel: Lernen in einem E-Mail-Tandem	Beispiel: Routinisierung von Fertigkeiten im Arbeitsalltag