



informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Österreich im Blick

## Fundstücke des kulturellen Lebens in Österreich

Herausgegeben von  
Ursula Esterl, Nicola Mitterer und Hannes Schweiger

Heft 2-2022  
46. Jahrgang

---

## Editorial

URSULA ESTERL, NICOLA MITTERER, HANNES SCHWEIGER: <i>Zumindest</i> einige Fundstücke aus Österreich .....	5
--	---

## Außer der Reihe

MAX BRINNICH: Die Praxis der Aufzeichnung. Peter Handkes <i>Die Geschichte des Bleistifts</i> im Literaturunterricht .....	141
---	-----

## Service

STEFAN DE WILDE: Blicke auf und aus Österreich. Bibliographische Notizen .....	149
--	-----

## Magazin

<i>Aktuelles</i> Erhard-Friedrich-Preis für Deutschdidaktik 2022 .....	158
<i>ide empfiehlt</i> URSULA ESTERL: K. Gümüşay (2021): <i>Sprache und Sein</i> .....	159
<i>Neu im Regal</i> .....	163

## Österreichische Identitäten: Einführung und Überblick

RUDOLF DE CILLIA: Sprachen und Identitäten in Österreich .....	13
HAJNALKA NAGY: Erzähl mir Österreich! Neue Fragen an ein altes Konstrukt aus literaturdidaktischer und gedächtnistheoretischer Perspektive. ....	24

## Literatur in und aus Österreich

MANFRED MITTERMAYER, INES SCHÜTZ: Themen, Bücher, Autorinnen, Autoren. Die inhaltlichen Schwerpunkte der <i>Rauriser Literaturtage</i> zwischen 2013 und 2019 .....	38
SANDRA VLASTA: Mehrsprachige Gegenwartsliteratur in/aus Österreich ...	50
HANNES SCHWEIGER im Gespräch mit KATJA GASSER: <i>mea ois wia mia</i> . Der Auftritt Österreichs als Gastland der <i>Leipziger Buchmesse 2023</i> .....	60
GEORG HUEMER: Zur aktuellen Kinderliteratur aus Österreich. Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen .....	68
ULRIKE TITELBACH im Gespräch mit dem Schriftsteller und Literatur- vermittler MICHAEL STAVARIČ: »Literatur muss Verbindungen herstellen«	81

## Film in und aus Österreich

TINA WELKE, KLAUS REDL: Kurzfilme in/aus Österreich. Unterschätztes Format und ambitionierte Nische für kulturelle und sprachliche Begegnungen .....	93
VOLKER PIETSCH: Von Wärmedämmungen, Isolierungen und Verschalungen bei Häusern und Menschen. Die österreichischen Dokumentarfilme <i>Was uns bindet</i> (2017) und <i>Im Keller</i> (2014) .....	108

## Stimmen in und aus Österreich

URSULA MAURIČ, ANJA THIELMANN: <i>Global Citizenship Education &amp; Philosophy for Children</i> als methodischer Ansatz für voXmi-Schulen. Mehrsprachigkeit in <i>p4c-Dialogues</i> zu globalen Themen .....	125
ANNA JANDRISEVITS: <i>Die Chefredaktion</i> . Medienkompetenz auf Instagram. ....	134

## Zum Nachhören (online)

HANNES SCHWEIGER im Gespräch mit RENATE FAISTAUER und WOLFGANG HACKL: Das IDT-Kulturprogramm und seine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten	
---	--

*»Österreich« in anderen ide-Heften*

ide 2-2021	Wald
ide 3-2019	Maximilian I.
ide 4-2018	Normen und Variation
ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 2-2017	Die Donau – Länder am Strome
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns
ide 3-2014	Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
ide 1-2014	Berge
ide 3-2013	Identitäten

*Das nächste ide-Heft*

ide 3-2022	Kurze Filme <i>erscheint im September 2022</i>
------------	---

*Vorschau*

ide 4-2022	Vergnügen
ide 1-2023	ÜberGEsetzt

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>AECC</sup>, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.



Ursula Maurič, Anja Thielmann

# *Global Citizenship Education & Philosophy for Children* als methodischer Ansatz für *voXmi*-Schulen

## Mehrsprachigkeit in *p4c-Dialogues* zu globalen Themen

Am Beispiel der Zusammenführung des methodischen Ansatzes von *Philosophy for Children* (*p4c*) und der pädagogischen Disziplin *Global Citizenship Education* (*GCE*<sup>1</sup>), die politisches Lernen mit den globalen gesellschaftspolitischen Zielen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung in Bezug setzt, gibt dieser Beitrag einen Einblick, wie Empowerment für demokratische Mitsprache in globalisierten und mehrsprachigen Gesellschaften an Bildungsinstitutionen gestärkt werden kann. In Abschnitt zwei wird deutlich, welche Rolle darin spezifisch Fragen von Identitäts- bzw. Zugehörigkeitskonstruktionen und daraus resultierende Formen von Ausgrenzung und Inklusion spielen. Der hier vorgestellte pädagogische Ansatz der Verknüpfung von *GCE* und *p4c*, welcher seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Wien verfolgt wird, kann in allen Bildungsstufen zum Einsatz kommen.

---

URSULA MAURIČ ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und Bundeslandkoordinatorin für Wien im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* ([www.voxmi.at](http://www.voxmi.at)). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Globale Bildungsziele und Mehrsprachigkeit in der Lehrer\*innenbildung, Global Citizenship Education. E-Mail: [ursula.mauric@phwien.ac.at](mailto:ursula.mauric@phwien.ac.at)

ANJA THIELMANN ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Phänomenologisch orientierte Forschung zu Lehren und Lernen, Dialog und Lernen in der Community of Inquiry (Philosophy for Children – *p4c*). E-Mail: [anja.thielmann@phwien.ac.at](mailto:anja.thielmann@phwien.ac.at)

- 1 In der wissenschaftlichen Fachliteratur (u. a. im *ide*-Heft 4-2021) sowie in Dokumenten der UNESCO wird häufig *GCED* als Akronym für *Global Citizenship Education* verwendet. Daneben verwendet eine Reihe von Autorinnen und Autoren auch das Akronym *GCE* (etwa die in diesem Beitrag zitierten Sant u. a. 2018). Die hier beschriebene Projektinitiative der PH Wien trägt den Titel *GCE & p4c*. Daher soll in diesem Beitrag auch das Akronym *GCE* verwendet werden.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird in Österreich meist mit Herausforderungen und ungleichen Bildungschancen im Kontext des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch verknüpft. Entsprechend werden aus dieser Perspektive Lösungen für eine erfolgreiche Gestaltung schulischen Lernens gesucht. Im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* erfolgt die Entwicklung am Standort aus einer differenzierten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Realität. Eine an Stärken orientierte Haltung ermöglicht es, die Chancen, die sich aus einem Von- und Miteinanderlernen in mehrsprachigen Klassenzimmern über unterschiedliche Bildungsstufen hinweg für alle Beteiligten und für die Gesellschaft als Ganzes ergeben, in den Vordergrund zu rücken. Es entstehen pädagogische Ansätze, die meist auf einer fachübergreifenden Zusammenarbeit aufbauen und immer das Kind ins Zentrum des Lehr- und Lernprozesses stellen. Zugleich reflektieren *voXmi*-Standorte lokale und globale gesellschaftliche Entwicklungen und suchen nach Zugängen und Partnerschaften, um aktuelle Themen aufzugreifen und die Lernenden dabei zu unterstützen, die eigene Zukunft mitzugestalten.

In diesem Beitrag geben wir zunächst Einblick in zentrale Anliegen von Schulentwicklung im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* und stellen den Bezug zwischen einem inklusiven Ansatz zu Mehrsprachigkeit und den globalen Zielen der UN Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung her. Nach einer kurzen Einführung in das hier verfolgte Konzept von *Global Citizenship Education (GCE)* und in den für *GCE & p4c* relevanten Zugang zu *Philosophy for Children (p4c)* geben wir abschließend einige Anregungen für die Entwicklung und Praxis von Unterricht.

### 1. *voXmi* – Schulentwicklung und globale Bildungsziele

Das Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* ist *ide*-Leserinnen und Lesern bereits aus dem Heft 4/2015 *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* als gute Praxis von Schulentwicklung mit einem besonderen Fokus auf die Stärkung des Kindes durch eine umfassende Einbindung individueller Mehrsprachigkeit bekannt (vgl. Maurič 2015). Neu ist die Einbettung der *voXmi*-Praxis in einen postkolonialen kritischen Diskurs, der die politische und zugleich globale Dimension von Mehrsprachigkeit verdeutlicht. Die Wurzeln dafür liegen bereits in der Gründungsgeschichte von *voXmi*. Von Beginn an war das zentrale Anliegen, die vielen Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und im schulischen Leben wertschätzend aufzugreifen und zu fördern. Dahinter stand die Beobachtung, dass viele Kinder mehrsprachig aufwachsen, dass aber die unterschiedlichen Familiensprachen in der Gesellschaft und auch in Schulen einen unterschiedlichen Stellenwert haben und sich daraus gesellschaftspolitisch brisante Fragestellungen ergeben. So stellt sich etwa die Frage nach einem (Kinder-)Recht auf Sprache, über welches sich erste Bezüge zu *GCE* identifizieren lassen (vgl. Huber-Kriegler 2015; Landgrebe/Maurič 2020).

Dem Paradigma der Überlegenheit folgend, beinhaltet die koloniale Herrschaft die vorsätzliche Zerstörung anderer Kulturen und die Vernichtung von Wissen und schließlich von Erinnerungen (vgl. Barison u. a. 2018, S. 274). Österreich hat keine

koloniale Geschichte. Das heißt jedoch nicht, dass nicht auch hier koloniale Ansichten, Haltungen und Handlungen reproduziert werden. Der portugiesische Soziologe und postkoloniale Denker Boaventura de Sousa Santos hält fest: »In Europe, racism, xenophobia, anti-Semitism, and Islamophobia are among the modalities in which we can see colonialism at work.« (Santos 2016, S. 18) Ein postkolonialer kritischer Diskurs spricht daher eine Reihe von sozialen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsfaktoren an, die mit der kolonialen Geschichte Europas in Bezug zu setzen sind und mit denen Kinder und Jugendliche, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer in Österreich in ihrem Alltag – direkt oder indirekt – konfrontiert sind. Entsprechend müssen diese Faktoren auch in der Schule thematisiert werden. Am Beispiel Mehrsprachigkeit bedeutet dies, neben den Herausforderungen, welche sich für das österreichische Schulsystem unter den Bedingungen sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer für Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg stellen, auch die politische Dimension des Themas anzusprechen. Warum sind einzelne Sprachen dominant und warum werden andere unsichtbar gemacht? Wer bestimmt, welche Sprachen in Schulen gelehrt werden? Was bedeutet es eigentlich für meine demokratische Mitbestimmung, wenn ich meine Sprache nicht entwickeln kann? Wenn ich in meiner Sprache meine Gedanken nicht in eine demokratische Diskussion einbringen kann? Wenn meine Stimme in meiner Sprache nicht gehört wird?

Die Einbindung der Familiensprachen in alle Bereiche von Schulentwicklung wird im Kontext einer globalisierten und von Diversität geprägten Gesellschaft zum Ausgangspunkt für das Empowerment zu einer selbstbewussten demokratischen Teilhabe an der Gestaltung von Gesellschaft an *voXmi*-Schulen. Der inklusive Gedanke wird aus der Perspektive des Individuums formuliert: »Mich mit allem, was ich bin und was mich besonders macht, in einer Gesellschaft angenommen zu fühlen, ist die Grundlage für mein Gefühl der Zugehörigkeit und die Grundlage dafür, auch selbst Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen.« (voXmi 2021)

## 2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich und die Tatsache, dass an Volksschulen über 30 Prozent der Kinder in ihrem Alltag neben Deutsch auch noch andere Sprachen gebrauchen (vgl. Stefan u. a. 2019), hat viele Ursachen und diese sind oft, doch keinesfalls immer migrationsbedingt. Zum einen geht sie auf die Veränderung politischer Zugehörigkeiten, Grenzen und Staatsformen zurück, die in Europa besonders durch die beiden Weltkriege, durch den Zerfall der Sowjetunion und Jugoslawiens ausgelöst wurden. Während die Bevölkerung und ihre Sprachen also auf dem gleichen Gebiet blieben, veränderte sich ihre politische Zugehörigkeit. Parallel dazu fanden stets Migrationsbewegungen statt, die in unterschiedlicher Weise Mehrsprachigkeit prägten (vgl. Herzog-Punzenberger 2017; Reitmair-Juárez 2017, S. 14f.) und deren Ursachen politischer, wirtschaftlicher, sozialer und zunehmend ökologischer Natur sind.

Eine sich aus den unterschiedlichen Ursachen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ergebende Zugehörigkeit – sei es zu einer anerkannten Volksgruppe oder zu

einer der neuen sprachlichen Minderheiten, die diesen Status nicht haben – hat jedenfalls gesellschaftsrelevante wie auch individuelle Auswirkungen:

Angehörige von Minderheiten [...] müssen nach wie vor mit einem erheblichen Mehraufwand für ihre Rechte eintreten. Hierbei entsteht sehr häufig ein Rechtfertigungsdruck. Rechtfertigung verlangt vom Individuum eine ständige thematische Auseinandersetzung, ein ständiges Sich-Behaupten, einen ständigen Einsatz für die Ankerkennung des Eigenen. (Angerer-Pitschko 2017, S. 7)

Globalisierung bedeutet vor allem weltweit komplexe und durch vielfältige Faktoren bestimmte Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten von Menschen (vgl. Sant u. a. 2018, S. 3). Mehrsprachigkeit in Österreich ist insofern in den Kontext von Globalisierung zu setzen, als ihre Ursachen ebenso komplex sind wie die Faktoren, die den politischen, gesellschaftlichen und individuellen Umgang damit bedingen. Sie lässt sich nicht national begrenzen und steht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Machtdiskurse. Ein inklusiver Zugang zu Mehrsprachigkeit trägt in sich das Potenzial für eine Transformation von Vorstellungen zu dem, was globalisierte Gesellschaften ausmacht und zusammenhält. *voXmi*-Schulen erkennen dieses Potenzial und fördern es durch die Einbindung der Sprachen von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Eltern in ganzheitlich konzipierte Entwicklungsprozesse am Standort. Sie setzen sich kritisch damit auseinander, welche Strukturen und Praktiken von Inklusion und Exklusion zu einer Fragmentierung der Gesellschaft beitragen und auf welche Weise Schule selbst Teil des Problems bzw. Teil der Lösung sein kann. Und sie verstehen sich als Ort, wo ein Selbstverständnis von Gesellschaft, welches Mehrsprachigkeit nicht als Trennlinie, sondern als über nationalstaatliche Grenzen hinweg verbindendes Element erkennt, für alle Beteiligten erfahrbar wird.

### 3. Sprache(n) und *Citizenship Education* in globalisierten Gesellschaften

Ein Teilziel 4.7 der UN Agenda 2030 ist *Global Citizenship Education* eine jener zentralen Disziplinen, welche Bürgerinnen und Bürger zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Welt befähigen sollen (vgl. United Nations 2016). Der Anspruch besteht darin, in der Bildung gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten, deren Ursachen und Auswirkungen über nationalstaatliche Grenzen hinweg vielschichtig miteinander verflochten sind, und vor diesem Hintergrund die Rolle von *Citizenship* zu reflektieren und zu entwickeln. Die ständige kritische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitskonstruktionen und daraus entstehenden Formen von Inklusion und Exklusion stellt dabei den »Kern des Politischen einer politischen Bildung« (Kleinschmidt/Lange 2021, S. 23) dar, welche *Citizenship Education* inklusiv und grenzüberschreitend denkt.

Für schulisches Lernen zu *GCE* im Kontext von Mehrsprachigkeit ist zunächst festzuhalten, dass »Lernvorgänge [...] nicht nur das kognitive Gedächtnis [berühren], sondern auch das Bedürfnis eines Menschen, als Person in seiner Gesamtheit (Gefühle, Fähigkeiten, Unvollständigkeiten, etc.) ernst- und wahrgenommen zu werden. In allen Lernprozessen spielt der Aspekt von Anerkennung eine zentrale

Rolle« (Angerer-Pitschko 2017, S. 8). Dem entspricht eine wichtige Bedeutungsdimension des Begriffs *Citizenship*, die – neben *Citizenship* als *Status* und *Citizenship* als *Praxis* von Bürgerschaft – in einem *Gefühl* von Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft besteht (vgl. Osler/Starkey 2005). Ein wesentliches Ziel von GCE muss es entsprechend sein, Lernende als Bürgerinnen und Bürger zu stärken, indem sie unter anderem lernen, sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen und Sprache als Teil der eigenen Identität wahrzunehmen (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 2) bzw. als Teil der Identität anderer anzuerkennen.

#### 4. Der Beitrag von *p4c* für die Praxis von GCE

Eine wie im vorhergehenden Abschnitt beschriebene inklusive und zugleich emanzipatorisch ausgerichtete *Global Citizenship Education* findet in dem von den USA ausgehenden Ansatz der *p4c*-Bildungsbewegung, welcher weltweit den größten Einfluss auf die Entwicklung von Philosophieren mit Kindern hatte (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 59), einen methodischen Zugang für die praktische Umsetzung. Matthew Lipman (1922–2010) gilt als Begründer dieses Ansatzes von *p4c*, der in Anlehnung an die amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce (1839–1914) und John Dewey (1859–1952) eine *Community of Inquiry* – eine philosophische Forscher- und Forscherinnengruppe – als zentrales Element für eine Schulung des selbstständigen Denkens sieht, die sich gemeinsam einer Frage bzw. einem Thema philosophisch nähern. Das heißt, dass im Modus des gemeinsamen Erforschens Konzepte, Argumente und Schlussfolgerungen analysiert und neu gewonnene (Er)kenntnisse auf die eigenen Meinungen und Vorurteile reflektiert und diese gegebenenfalls korrigiert werden. Neben dem streng konzeptuell-argumentativen und reflexiven Charakter der Philosophie wird auch eine spielerische, kreative und offene Haltung vermittelt, sich der Philosophie zu bedienen, um sich in der Welt zu orientieren (vgl. Lipman/Sharp/Oscanyan 1980, S. 53 ff.). »Thinking is the skill *par excellence* that enables us to acquire meanings.« (Ebd., S. 13) Diese Aussage Lipmans macht deutlich, dass es ihm nicht darum geht, wie die Bezeichnung *Philosophy for Children* vielleicht vermuten lässt, Kindern philosophische Inhalte zu vermitteln, sondern sein Ansatz konzentriert sich auf eine Schulung des *selbstständigen Denkens* und meint damit eine Schulung, welche die Aspekte des »critical, creative, caring und complex thinking« (Lipman 1991, S. 19 ff.) umfasst und auf den Fragen der Kinder und Jugendlichen basiert. Lipman ist der Meinung, dass Kinder und Jugendliche Bezugspunkte aus ihren Erfahrungen und ihrem persönlichen Wissen nutzen, um ein besseres Verständnis für Fragen im Allgemeinen zu entwickeln. Für das gemeinsame (Weiter)Entwickeln ist ein Austausch notwendig. Hierfür setzt Lipman ein weiteres philosophisches Instrument ein: den Dialog. Dabei handelt es sich aber nicht um einen Dialog, wie wir ihn von Platon kennen, in dem Sokrates als ein Lehrer portraitiert wird, dem es vornehmlich um ein Widersprechen, Debattieren, Streiten, Vorpreschen oder Aufdecken geht. In einem *p4c-Dialogue* steht vielmehr das ernsthafte, gemeinsame Erforschen und das einfache Zuhören im Vordergrund. Diese Qualität des Zuhörens bedarf eines sich selbst

Zurücknehmens, um wirklich offen sein zu können für das, was andere sagen. »Getting students to engage in a philosophical dialogue is an art.« (Ebd., S. 113)

Thomas E. Jackson, Begründer des *p4cHawai'i* (*p4cHI*)-Ansatzes und Schüler Lipmans, erweiterte dessen Methode und kreiert den Ausdruck »gently socratic inquiry« (Jackson 2017a). Er meint damit ein methodisches Fragen und mehrfaches Untersuchen aus verschiedenen Blickwinkeln, das auch ein Freilegen von Halbwahrheiten und von verborgenen Annahmen aufdeckt. Durch diesen Akt des akribischen Erforschens und Fragenstellens wird auch eine gewisse sokratische Beharrlichkeit ersichtlich. Des Weiteren legt Jackson den Fokus in seiner Arbeit noch stärker auf die lebensweltlichen Fragen der Kinder. So beginnt jede *p4c*-Einheit in Hawai'i mit der Frage: »What do you wonder about?« (Jackson, 2017a, S. 11) Die in Antwort darauf formulierten Fragestellungen der Kinder werden zunächst gesammelt und im Anschluss wird, in einem demokratischen Prozess der Abstimmung, eine Frage gewählt. Das bedeutet, dass die *Community of Inquiry* nicht nur den Ablauf der *p4c*-Einheit, sondern auch den Inhalt selbst bestimmt. Somit wird auch ein Verständnis von Demokratie vermittelt, in dem alle Beteiligten eine Stimme haben. In der *Community of Inquiry* haben die Lernenden die Möglichkeit, aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen mit gesellschaftlicher Diversität viel mitzunehmen und zu lernen. Die Vielfalt, die in den *p4c-Dialogues* offenbart wird, lässt die Lernenden erkennen, dass es mannigfaltige Unterschiede in ihrer sozialen, kulturellen, sexuellen usw. Identität gibt, welche als Alternativen und nicht als Differenzen gesehen werden können (vgl. Jackson 2017b, S. 29).

## 5. Praktische Hinweise für die Umsetzung von GCE & p4c

Sowohl *GCE* als auch *p4c* können vor allem dort gut umgesetzt werden, wo bereits eine demokratische und inklusive Schulkultur entwickelt wurde, die eine emanzipatorische Entwicklung von Lernenden als *Citizens* vielschichtig unterstützt, nicht zuletzt durch gemeinsame Entwicklung von Unterricht und eine ständige kritische Selbstreflexion der Lehrpersonen. Fragestellungen, welche von einer *Classroom Community of Inquiry* zu *GCE* & *p4c* formuliert werden können, spiegeln nämlich nicht nur den forschenden Blick der Schüler\*innen wider, sondern ganz besonders auch die Haltung der Lehrpersonen, welche den Zugang zur Moderation eines solchen Dialogs bestimmt. Diese Haltung und zugleich eine durch die allgemeine Kultur des Miteinanders in der Schule bestimmte Rahmung von Unterricht können auch die Einbindung der Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen in einen *p4c-Dialogue* ermöglichen. *Was ist Gerechtigkeit? Was bedeutet Frieden? Was bedeutet Familie? Was bedeutet für mich meine Sprache?* Fragestellungen wie diese können dann unter Einbeziehung von Konzepten bearbeitet werden, die Kinder und Jugendliche in ihren Sprachen entwickelt haben.

Eine kritische Selbstreflexion der Lehrperson vor, aber auch nach dem Unterricht sollte jedenfalls Teil des Entwicklungsprozesses von Einheiten zu *GCE* & *p4c* sein (vgl. Maurič 2022, S. 331f.). Fragen, die dafür unterstützend sein können, betreffen Vorstellungen und Wissen, aber auch mehr oder weniger bewusste

Kommunikations- und Handlungsmuster, die die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern charakterisieren. Die folgende beispielhafte Zusammenstellung für entsprechende Fragestellungen in Bezug auf GCE bezieht Überlegungen zu einer *Inclusive Citizenship Education* im Kontext von Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats (vgl. Kleinschmidt/Lange 2021), zu Orientierungspunkten von Lehren und Lernen zu GCE (vgl. Scherling/Maurič 2018) und schließlich zu einer Pädagogik zu globalen Themen aus einer ethischen Perspektive (Pashby/Sund o. J.) mit ein:

- Weiß ich selbst genug über das Thema und seine globale Dimension?
- Weiß ich genug über die Auswirkungen des Themas auf die private und schulische Lebenswelt der Kinder?
- Kenne ich Argumente [...] der postkolonialen Kritik zu diesem Thema?
- Welche Vorstellungen habe ich davon, wie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen die Realität des Themas an meiner Schule bestimmen?
- Wie vermeide ich durch meinen Unterricht die Reproduktion von Überlegenheitsgefühlen, Stigmatisierung und Ausgrenzung?
- Wie kann ich mir durch die im Lehrer\*innenzimmer vorhandene Diversität Unterstützung holen, um meinen Unterricht dazu kritisch und (selbst-)reflexiv zu gestalten? (Maurič 2022, S. 331f.)

Die *p4cHI*-Perspektive wiederum achtet neben dem kritischen und reflektierenden Denken auch darauf, dass der *p4c-Dialogue* in einem »intellectual safe place« (Jackson 2017a, S. 6 ff.) stattfindet. Jackson (2017b, S. 17) gibt zwei Bereiche an, die in die Reflexion einbezogen werden sollen: die Gemeinschaft (*Community*) und den Forschungsprozess (*Inquiry*). Die folgenden Reflexionsfragen beziehen sich auf diese beiden Bereiche und sind für alle Beteiligten der *Community of Inquiry* zu beachten.

#### *Reflexionsfragen in Bezug auf die Gemeinschaft:*

- Ist es uns gelungen, einen intellektuell vertrauensvollen Raum zu schaffen, wo alle eine Stimme haben?
- Hatten alle die Möglichkeit, sich einzubringen, und haben sich alle beteiligt?
- Haben wir einander gut zugehört und bei Unklarheiten nachgefragt?

#### *Reflexionsfragen in Bezug auf den Forschungsprozess:*

- Sind wir beim Thema geblieben und haben es gut erforscht?
- Sind wir in die Tiefe gegangen?
- Habe ich mein Verständnis für das Thema verbessert?

## 6. Conclusio

Im vorliegenden Beitrag wurde GCE & *p4c* als ein konkreter methodischer Ansatz für Schulen vorgestellt, für die es ein zentrales Anliegen ist, die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen wertschätzend, regelmäßig und gezielt in den Unterricht und darüber hinaus einzubinden und die darin einen Beitrag zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation erkennen. Ein Neben- und Miteinander von



Sprachen in einem mehrsprachigen Umfeld führt zu Sprachvergleichen (vgl. Krumm 2015, S. 75), die systematisch aufgegriffen werden können und nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit dahinterliegenden Fachkonzepten und die Weiterentwicklung subjektiver Vorstellungen dazu ermöglichen. Vorstellungen von gesellschaftlich relevanten Themen im Kontext der jeweiligen Sprachen zu reflektieren bedeutet, die Diversität von Deutungsmodellen sichtbar zu machen. Dabei geht es auch darum, dominante Erzählungen kritisch zu analysieren und alternative Sichtweisen und Zugänge für eine gelingende Umsetzung von gemeinsamen Zielen zu erkunden.

Gemäß dem hier vertretenen Ansatz des *p4cHI* geht dem gemeinsamen Erkunden stets das kindliche Staunen voraus. Sprache »[...] gibt [Kindern] die Macht, ihrem ursprünglichen Staunen und ihrer unersättlichen Neugier eine Stimme zu geben, die sich in verschiedenen Sprachen ausdrückt, und auch, sich der Unterschiede, die diese Sprachen machen, bewusst zu werden« (Jackson 2017b, S. 29). Jedoch lohnt sich ein inklusiver Zugang zu Mehrsprachigkeit auch über diese kognitive Begründung hinaus in Hinblick auf ein Sich-selbst-Wiederfinden in einer Gesellschaft: »Die ›eigene‹ Sprache sprechen zu können und in ihr gebildet zu werden, repräsentiert nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sondern legt auch Zeugnis darüber ab, wie Vielfalt gesellschaftlich genützt und positiv integriert werden kann.« (Angerer-Pitschko 2017, S. 7) An diesen Gedanken anschließend besteht der Bezug von mehrsprachiger Bildung zu *Global Citizenship Education* in der Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und politischen Dimension von Mehrsprachigkeit in globalisierten Migrationsgesellschaften. Hier wird die Frage des Gefühls von Zugehörigkeit auch zu einem wichtigen Vorzeichen für die eigene Praxis von *Citizenship* (vgl. Osler/Starkey, 2005), welche sich u. a. in einem selbstbewussten Dialog zeigt, der unterschiedliche Perspektiven und eine Diversität von Weltbildern als Bereicherung anerkennt.

## Literatur

- ANGERER-PITSCHKO, MAGDALENA (2017): Premostiti jezikovne meje – Sprachgrenzen überwinden. In: Diendorfer, Gertraud (Hg.): *Das Österreichische Minderheitenschulwesen. Sprachliche Vielfalt mit Geschichte*. Wien: Bundesministerium für Bildung, S. 6–9.
- BARISON, GIULIA; CARMELLO, BEATRICE; EL HANSALI, ASMAA; PRATALI MAFFEL, DALIA (2018): Ngũgĩ wa Thiong’o: an Interview. In: *Il Tolomeo*, H. 20, S. 273–284.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. (Hg., 2008): *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*. Online: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- HUBER-KRIEGLER, MARTINA (2015): Recht auf Sprachen. Bezüge zu Global Citizenship Education. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 58–68.
- ide. informationen zur deutschdidaktik* (2021), H. 2: Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Hg. von Werner Wintersteiner und Sabine Zelger. Innsbruck: StudienVerlag.



- JACKSON, THOMAS E. (2017a): *Gently Socratic Inquiry*. Online: <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- DERS. (2017b): Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen. In: *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, H. 37, S. 17–36.
- KLEINSCHMIDT, MALTE; LANGE, DIRK (2021): Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien. In: *Polis*, H. 1, S. 22–24.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2015): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 72–79.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- LANDGREBE, SUSANA; MAURIČ, URSULA (2020): Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben im Schulnetzwerk voXmi – ein Brückenschlag zur Menschenrechtsbildung. In: Furch, Elisabeth; Wiedner, Manfred (Hg.): *Tagungsband Menschenrechtsbildung 2018. 1. Jahrestagung zur Menschenrechtsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 91–101.
- LIPMAN, MATTHEW (1991): *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- LIPMAN, MATTHEW; SHARP, ANN MARGARET; OSCANYAN, FREDERICK S. (1980): *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- MAURIČ, URSULA (2015): Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt für Schulentwicklung. Das Schulnetzwerk voXmi. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 80–89.
- DIES. (2022): Globalisierte Welt. In: Baumgardt, Irmgard; Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens. Handbuch Politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 326–333.
- OSLER, AUDREY; STARKEY, HUGH (2005): *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- PASHBY, KAREN; SUND, LUISE (O. J.): *Teaching for sustainable development through ethical global issues pedagogy: A resource for secondary teachers*. Online: <https://www.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/esri/projects/teacher-resource-project/Ethical-Global-Issues-English.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE (2017): Vermittlungsvorschläge zur Arbeit mit der Ausstellung im Unterricht. In: Diendorfer, Gertraud (Hg.): *Das Österreichische Minderheitenschulwesen. Sprachliche Vielfalt mit Geschichte*. Wien: Bundesministerium für Bildung, S. 12–28.
- SANT, EDDA; DAVIES, IAN; PASHBY, KAREN; SHULTZ, LYNETTE (2018): *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. London u. a.: Bloomsbury.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2016): Epistemologies of the South and the future. In: *From the European South*, H. 1, S. 17–29.
- SCHERLING, JOSEFINE; MAURIČ, URSULA (2018): Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Global Citizenship Education in der Praxis*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission, S. 10–11.
- STEFAN, FERDINAND; FLECK, ELFIE; STURM, MARTINA; WIEDNER, MANFRED; KHAN-SVIK, GABRIELE (2019): Rahmenbedingungen: gesellschaftlich – sprachlich – institutionell. In: Khan-Svik, Gabriele; Stefan, Ferdinand; Furch, Elisabeth; Amberg, Isabel; Maurič, Ursula (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 37–56.
- UNITED NATIONS (2016): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Online: [https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030\\_Agenda\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_web.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030_Agenda_for_Sustainable_Development_web.pdf) [Zugriff: 25.2.2022].
- VOXMI (2021): *voXmi und unsere Gesellschaft in einer globalen Welt*. Online: [https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2021/01/voXmi\\_in\\_der\\_globalen\\_Welt\\_Stand\\_21012021.pdf](https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2021/01/voXmi_in_der_globalen_Welt_Stand_21012021.pdf) [Zugriff: 25.2.2022].