

Karin Golser*, Christiane Hintermann**, Katja Marso***
& Anke Uhlenwinkel****

„Flüchtling“, „Migrant/in“ und Co: Sprachbewusstheit im Migrationsdiskurs mittels Wertequadranten

* karin.golser@sbg.ac.at, School of Education, Universität Salzburg

** christiane.hintermann@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien (✉ korresp. Autorin)

*** km@katjamarso.at, Gymnasium der Abtei Schlierbach

**** anke.uhlenwinkel@sbg.ac.at, Fachbereich Geographie und Geologie, Universität Salzburg

eingereicht am: 23.07.2019, akzeptiert am: 04.11.2019

In deutschsprachigen Debatten zu Migration und Flucht findet sich je nach Anlass und Perspektive eine Vielzahl von Begriffen, die für nach Europa gewanderte und geflüchtete Menschen verwendet wird. Deren semantische und juristische Unterschiede sowie deren Konnotationen und Wahrnehmungen werden aber selten explizit gemacht und öffentlich diskutiert. Folgend skizzieren und diskutieren wir eine mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Studierenden erprobte Unterrichtssequenz, die darauf abzielt, den persönlichen sowie medialen Sprachgebrauch im Migrationskontext durch Wertequadrate zu reflektieren und damit zu einem bewussten Umgang mit Begriffen beizutragen.

Keywords: Migrationsdiskurs, Sprachbewusstheit, Interkulturelle Bildung, Wertequadrat

“Refugee”, “Migrant” and Co: Advancing Language Awareness in the Discourse on Migration using “Value Quadrants”

Debates on migration and refugees in German speaking countries are characterized by a multitude of terms used to describe people who migrated or fled to Europe. Semantical and judicial differences between terms, their connotations and perceptions, however, are hardly ever publicly discussed and explained.

In the following, we present and discuss a lesson plan, which was tested with a higher secondary school class and with students, to support language awareness in the migration context. With the help of the method “value quadrants” students reflect upon their personal and the public use of terms and should thereby achieve a higher degree of language awareness.

Keywords: discourse on migration, language awareness, intercultural education, value quadrants

1 Einführung

Wann und wo immer über Menschen gesprochen und geschrieben wird, die aus verschiedensten Gründen ein Land verlassen oder verlassen müssen und sich vorübergehend oder auf Dauer in einem anderen Land niederlassen (möchten), werden sie mit unterschiedlichen und gleichzeitig spezifischen Begriffen bezeichnet. Manche dieser Begriffe, die auch in der Alltagskommunikation Verwendung finden, haben einen juristischen Hintergrund, andere wurden aus dem wissenschaftlichen oder statistischen Sprachgebrauch

übernommen, wieder andere in der politischen und medialen Diskussion geprägt. Manche Bezeichnungen haben eine lange Geschichte, andere sind jüngeren Datums, dritte haben im Laufe der Zeit einen Bedeutungswandel erfahren. Zum Teil werden Begriffe synonym verwendet, und oft soll mit der Verwendung eines bestimmten Begriffes eine ganz bestimmte Wirkung bei Leserinnen und Lesern, Zuhörerinnen und Zuhörern sowie Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erzielt werden. Begriffe, Kategorisierungen oder Bezeichnungen sind wirkmächtige Instrumente zur Ordnung und Strukturierung komplexer Wirk-

lichkeiten. Auf Bevölkerungsgruppen oder bestimmte Personen angewandt, bergen Begrifflichkeiten die Gefahr, zu Stereotypisierungen und Homogenisierungen und letztlich zu einer Einteilung unserer Gesellschaft in vermeintlich homogene „Wir“- und „Sie“-Gruppen (wie z. B. „Österreicherinnen und Österreicher vs. „Ausländerinnen und Ausländer“) beizutragen.

Schülerinnen und Schüler sind als Mediennutzerinnen und Mediennutzer, durch Gespräche mit erwachsenen und gleichaltrigen Bezugspersonen, aber auch im Schulunterricht mit diesen Begrifflichkeiten alltäglich konfrontiert, sie nehmen sie in ihren Sprachgebrauch auf und verleihen ihnen eigene Bedeutung(en). Ziel der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit ist es, mit Schülerinnen und Schülern sowohl ihren eigenen als auch den medialen Sprachgebrauch im Migrationskontext zu reflektieren. Es geht uns dabei nicht um die Verwendung einer vordergründig politisch korrekten Sprache, sondern um eine bewusstseinsbildende und begriffsreflektierende Wirkung. Schüler/innen sollen erkennen, dass Sprache ein mächtiges Instrument der Wirklichkeitskonstruktion ist und auch vermeintlich neutrale Begriffe eine diskriminierende und verletzende Funktion sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene haben können. Nicht zuletzt empfiehlt sich diese Unterrichtseinheit als schüler/innen-orientierter Einstieg in den Themenbereich Migration / Integration / migrationsbedingte Diversität und ermöglicht, sich mit den Schülerinnen und Schülern einer Klasse auf einen Sprachgebrauch zu einigen und ein Begriffsinventar zu erarbeiten. Dies kann sich nicht nur förderlich auf die weitere inhaltliche Bearbeitung des Themas auswirken, sondern auch auf die allgemeine Kommunikationskultur innerhalb der Klasse. Nachdem wir uns einleitend mit der Frage beschäftigen, wie über die Themen Flucht und Migration öffentlich gesprochen wird, stellen wir die in der Unterrichtssequenz erprobte Methode der Wertequadrate vor. Im Anschluss werden die Planung und der Unterrichtsablauf¹ präsentiert, die Online-Anwendung erklärt und Erfahrungen aus der Anwendung diskutiert.

2 Sprache im Kontext von Flucht und Migration

Flucht, Migration, Integration und Diversität sind zentrale Themen im öffentlichen Diskurs. Die mediale Beschäftigung mit dem Themenbereich erlebt seit

¹ Die vorliegende Planung ist das Produkt einer Kooperation, die bei der Tagung „Zukunft Fachdidaktik GW 2017“ ihren Ausgang genommen hat. Wir bedanken uns bei Elisa Hafner und bei Dominik Schlatter, die im Rahmen der Tagung an der Konzeption des Unterrichtsentwurfs mitgearbeitet haben.

den Sommer- und Herbstmonaten 2015 – als vermehrt Geflüchtete aus den syrischen Kriegsgebieten den Weg an die Außen- und Innengrenzen der Europäischen Union und des Schengen Raumes geschafft haben – eine neue Intensität, die auch vier Jahre später nicht nachgelassen hat. Auch und vor allem politische Auseinandersetzungen, z. B. zur österreichischen Nationalratswahl im Oktober 2017 oder der deutschen Bundestagswahl im September 2017, kommen offensichtlich nicht ohne die Themen Flucht und Migration aus (Weisskircher 2017; Blätte et al. 2018). Dabei werden nur selten differenzierte Auseinandersetzungen geführt. Viel häufiger finden sich vereinfachende und generalisierende Darstellungen komplexer Sachverhalte (Beispiel: *Schließung der Balkanroute*), die vielfach mit fremdenfeindlichen, diskriminierenden und rassistischen Subtexten versehen sind. Auch die Verknüpfung von Inhalten, die per se nichts miteinander zu tun haben, sich jedoch dazu eignen Stimmung gegen Migrantinnen und Migranten sowie geflüchtete Menschen zu machen, ist in politischen Debatten eine immer wieder zu beobachtende Methode. Ein Beispiel dafür aus dem österreichischen Nationalratswahlkampf 2017 sind Wahlplakate der FPÖ, auf denen den politischen Gegnerinnen und Gegnern vorgeworfen wurde, „Spätzünder“ zu sein „im Umgang mit Flüchtlingskrisen, Grenzschutz und Islamisierung“ (FPÖ 2017a). Auf einem weiteren Plakat wurde gefordert, dass „[d]ie Islamisierung [...] gestoppt“ (FPÖ 2017b) werden müsse. Hier wird ein vermeintlicher Zusammenhang zwischen geflüchteten Menschen und einer mit deren Flucht verbundenen Ausbreitung einer Religionsgemeinschaft hergestellt. Im Subtext wird damit auch auf eine potenzielle Gefahr terroristischer Anschläge durch Geflüchtete angespielt. Ein sensibler Umgang mit Sprache und Begrifflichkeiten sieht anders aus.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass die öffentliche Beschäftigung mit dem Themenbereich in Österreich nicht neu ist, sondern weit zurückreicht. Bereits im Zuge der Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften seit den 1960er Jahren oder auch im Zusammenhang mit großen Fluchtereignissen, wie z. B. aus Ungarn 1956 sind Migration sowie Migrantinnen und Migranten, Flucht und Geflüchtete Anlass für Berichterstattungen und kontroverse politische Diskussionen gewesen. Was sich je nach aktuellen Migrationsereignissen, innen- und außenpolitischen Entwicklungen sowie der jeweiligen Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage verändert hat, ist der inhaltliche Fokus und die Tendenz zu einer eher migrationsfreundlichen oder migrationsablehnenden Ausrichtung der Medienbeiträge und der öffentlichen Thematisierung. Im Hinblick auf Schule und Unterricht muss besonders die starke Veränderung der Medienlandschaft,

weg von klassischen Medien hin zu partizipativen sozialen Medien oder auch die Verfügbarkeit von Gratisboulevardzeitschriften, berücksichtigt werden.

2.1 Politisches Framing von Begriffen im Kontext Flucht und Migration

Ergebnisse von Studien zur Darstellung des Themenbereiches Flucht und Migration in Medien zeigen eine tendenziell verzerrte Darstellung der Alltagsrealitäten in der Migrationsgesellschaft (vgl. z. B. Ruhrmann & Demren 2000; Yildiz 2006; Irrgang 2011). Dies äußert sich unter anderem in einer Fokussierung bestimmter Aspekte und Diskurse (z. B. Problemdiskurs, Sicherheitsdiskurs, Kosten-Nutzen-Diskurs) bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Perspektiven und Inhalte wie z. B. positive Aspekte einer multilingualen und kulturell diversen Gesellschaft (vgl. Hintermann & Pichler 2017).

Stark geprägt wird der Migrationsdiskurs und damit unser Denken, Handeln und Sprechen zu und über Migration durch Sprachbilder. Kognitionswissenschaftlich werden bei der Bildung von Metaphern zwei Vorstellungsbereiche miteinander verknüpft, die an sich keinen semantischen oder inhaltlichen Zusammenhang aufweisen (vgl. Spieß 2017), also z. B. „Flucht“ und „Strom“. Durch die Verknüpfung, die Metaphorisierung, werden bestimmte Bedeutungen beider Bezeichnungen fokussiert, wodurch eine bestimmte „Perspektivierung des Sachverhaltes“ (ebd.: 3) entsteht. Spieß analysiert die im Migrationsdiskurs omnipräsenten Sprachbilder des „Flüchtlingsstroms“, der „Flüchtlingswelle“ oder der „Flüchtlingslawine“. Sie argumentiert, dass durch die Verwendung dieser Metaphern aus dem Bereich der Naturkatastrophen und des Wasserlaufs Assoziationen wie „große Gefahr“ oder „nicht endende, große“ Bewegung hervorgerufen und damit auch geflüchtete Menschen selbst sprachlich negativ konnotiert werden (ebd.: 5). Wehling interpretiert die Metapher der Wassermassen als politischen Frame, als Deutungsrahmen, der es einerseits ermöglicht die (vermeintlich immer schon an einem Ort) ansässige Bevölkerung semantisch zu Opfern zu machen und Geflüchteten die Rolle der Bedrohung zuzuschreiben, die „unser“ Land „überschwemmen“ und Schaden anrichten (Wehling 2016: 174f.). Der Frame der Wassermassen erlaube es, geflüchteten Menschen Gefühle, Menschlichkeit und Individualität abzusprechen. Wasser hat keine Gefühle wie Angst, Verzweiflung, Schmerz oder Hoffnung. Und Wassermassen, wie eine Flut, eine Welle oder gar ein Tsunami, lassen keinen Raum für Individualität (ebd.). Als weitere zentrale Metapher im Diskurs zu Migration und Flucht identifiziert Wehling jene der „Nation als Gefäß“ (ebd.: 172), als geschlos-

senen Container-Raum, dessen Fassungsvermögen quasi begrenzt ist. Innerhalb dieses Deutungsrahmens erscheint es logisch und konsequent Zuwanderung mit dem Argument abzulehnen, dass Ressourcen endlich seien. Dass manche Ressourcen ganz im Gegenteil ausbaufähig seien und immigrierte Menschen zu deren Auf- und Ausbau beitragen können, wird mit dieser Metapher ignoriert.

Verzerrende Repräsentationen des Themas Migration und Flucht fanden und finden sich nicht nur in Medien und in der öffentlichen politischen Debatte, sondern auch in deutschsprachigen Schulbüchern. In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, deren Ergebnisse in die gleiche Richtung zeigen (vgl. z. B. Höhne et al. 2005; Hintermann 2010, 2014, 2018; Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Hoogen 2014): Parallel zum öffentlichen Sprechen und Schreiben über Migration und Flucht dominieren auch in Schulbüchern einige wenige Aspekte und Perspektiven in der Darstellung. Überwiegend werden Migration und Flucht einseitig als Belastung und als Problem für die Gesellschaften der Zielländer dargestellt, im besten Fall als – aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht – nützlich. Auffallend sind die vielen Leerstellen und blinden Flecken. Vernachlässigt wird unter anderem die Interpretation von Migration als eine Form der räumlichen Mobilität, die charakteristisch ist für moderne Gesellschaften, die nicht unidirektional aus dem globalen Süden in den globalen Norden erfolgt, sondern viele Ausprägungen annehmen kann. Zusammenfassend kann aus der Studie der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration zitiert werden: Die Autorinnen und Autoren kommen für deutsche Schulbücher zu dem Schluss, dass der Themenbereich Migration „nur ungenügend“ abgebildet wird und „keine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema“ erlaube (ebd.: 15). Sie weisen auch darauf hin, dass die in Schulbüchern verwendeten Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrung und deren Nachkommen nicht zur Reflexion einladen, sondern ganz im Gegenteil stereotype „Wir“ und „Sie“-Dichotomien verstärken (ebd.: 36f.).

2.2 Flüchtlinge, Asylwerberinnen und Asylwerber oder Asylantinnen und Asylanten: Versuch einer Klärung

Anhand der Begriffe „Flüchtlinge“, „Asylwerberinnen und Asylwerber“, „Asylantinnen und Asylanten“ sowie „Personen mit subsidiärem Schutz“ wird beispielhaft gezeigt, welche semantischen und juristischen Unterschiede zwischen alltagssprachlich häufig synonym verwendeten Begrifflichkeiten bestehen können.

Die genannten Begriffe werden im Kontext von internationalem und österreichischem Recht voneinander abgegrenzt.

Das österreichische Asylgesetz (AsylG) kennt Asylwerber, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte. Ein Asylwerber wird in § 2 Abs. 1 AsylG definiert als: „ein Fremder ab Einbringung eines Antrags auf internationalen Schutz bis zum rechtskräftigen Abschluss, zur Einstellung oder Gegenstandslosigkeit des Verfahrens.“

Von Asylberechtigten spricht das österreichische Rechtswesen, wenn ein Asylantrag positiv entschieden wurde (Art. 2 Abs. 1 S. 13 AsylG). Mit diesem Status der Asylberechtigung werden Asylwerber/innen als Flüchtlinge anerkannt, womit eine befristete Aufenthaltserlaubnis von vorerst drei Jahren (Asyl auf Zeit) verknüpft ist.

Der Begriff des Flüchtlings wurde bereits 1951 in der Genfer Flüchtlingskonvention, die von Österreich 1955 ratifiziert wurde, definiert. Nach Art. 1 Abs. A S. 2 ist ein Flüchtling jede Person,

„die infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind², und aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“

Die Genfer Flüchtlingskonvention kennt kein Verfahren, mit dem sich Flüchtlinge um einen Aufenthaltsstatus bewerben müssen. Solche Verfahren wurden erst später ins Leben gerufen (Gil-Bazo 2006). So wird in der Richtlinie 2004/83 der EU „über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen, und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes“ ein „Antrag auf internationalen Schutz“ definiert.

In derselben Richtlinie 2004/83 wird das Konzept des subsidiären Schutzes im EU-Recht verankert. „Personen mit subsidiärem Schutz“ werden definiert als Personen, die zwar die Voraussetzungen für die

² Im Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 wird der Begriff auf alle Personen ausgeweitet, die unter die Begriffsbestimmung des Artikels 1 des Abkommens fallen, unabhängig davon, wann die Ereignisse, die zur Flucht geführt haben, eingetreten sind.

Anerkennung als Flüchtlinge nicht erfüllen, die aber Gefahr laufen, bei einer Rückkehr ins Herkunftsland einen „ernsthaften Schaden“ zu erleiden (vgl. Art 2 lit. e der Richtlinie). Als ernsthafte Schaden werden „die Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe“, „Folter oder unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Bestrafung eines Antragstellers im Herkunftsland“ oder „eine ernsthafte individuelle Bedrohung des Lebens oder der Unversehrtheit einer Zivilperson infolge willkürlicher Gewalt im Rahmen eines internationalen oder innerstaatlichen bewaffneten Konflikts“ bestimmt (vgl. Art. 15 der Richtlinie). Der Status von subsidiär Schutzberechtigten ist also vor allem für Personen entscheidend, die aus Kriegsgebieten flüchten müssen. In Österreich wird im Asylverfahren geprüft, ob die Voraussetzungen zur Anerkennung als Flüchtling erfüllt werden. Erst wenn dies nicht zutrifft, wird überprüft, ob die Voraussetzungen für einen subsidiären Schutzstatus vorhanden sind.

Im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet, aber in keiner Weise juristisch verankert oder definiert, ist der Begriff „Asylant/in“. Im Gegensatz zu den neutralen und beschreibenden Begriffen „Asylwerber/in“ oder „Asylsuchende“ hat der Begriff „Asylant/in“ eine abwertende Konnotation und ist mit negativen Assoziationen verbunden. Dies zeigt sich z. B. in Sprachschöpfungen wie „Scheinasylant/in“.

3 Das Wertequadrat

Das Wertequadrat ist die einzige Methode aus dem DIERCKE-Methoden-Band *Denken lernen mit Geographie* (Vankan et al. 2007), die ihr Vorbild nicht in einem der beiden britischen *Thinking Through Geography-Bände* (Leat 1998, Nichols & Kinninmonth 2001) hat. In Deutschland hat die ursprünglich in den Niederlanden entwickelte Methode nach ihrer Publikation im genannten Methodenband rasch Verbreitung gefunden (z. B. Pohlen & Rüllicke 2010; Franz & Trebbin 2012; Heinicke 2013; Hoogen 2014), wobei es allerdings auch zu einigen weniger überzeugenden Abwandlungen kam (z. B. Dillmann 2013; Coen & Wenz 2015; Chmiel 2016, Poppinga 2016). In diesem Beitrag nutzen wir die Methode für den sprachbewussten Unterricht in Österreich. Zu diesem Zweck nehmen wir ebenfalls Veränderungen an der ursprünglichen Methode vor, von denen wir aber hoffen, dass durch sie das eigentliche Ziel des Einsatzes eines Wertequadrats ebenfalls erreicht werden kann. Um unsere Veränderungen nachvollziehbar zu machen, sollen zunächst kurz das Original vorgestellt und bisher publizierte Abwandlungen diskutiert werden.

In der Originalversion wird mit dem Einsatz von Wertequadraten folgendes Ziel verfolgt: Schüler/in-

nen sollen erkennen, dass Menschen, die eine Meinung teilen, diese Meinung oft ganz unterschiedlich begründen und, dass umgekehrt, Menschen, die einen Wertmaßstab teilen, daraus ganz unterschiedliche Schlüsse für ihr Verhalten und ihr Handeln ziehen können. Durch die Reflexion vorgegebener Meinungen mithilfe des Wertequadrats können die Schüler/innen zudem ihre eigene Argumentationsfähigkeit trainieren (Vankan et al. 2007).

Technisch betrachtet besteht ein Wertequadrat aus einer waagerechten und einer senkrechten Linie. Die Endpunkte der horizontalen Linie bilden zwei entgegengesetzte Bewertungen eines Problems, z. B. *positiv* und *negativ*. Auf der vertikalen Linie werden die Endpunkte von zwei entgegengesetzten Bewertungsmaßstäben wie etwa *Ökonomie und Ökologie* (Pohlen & Rüllicke 2010; Heinicke 2013; Hoogen 2014) oder *Ökonomie und Soziales* (Franz & Trebbin 2012) oder – eher selten – *Soziales und Ökologie* gebildet. Auch Mischformen dieser Paare sind möglich, wenn etwa *Ökologie und Soziales* einen gemeinsamen Endpunkt bilden (Dillmann 2013). Die Anwendungsmöglichkeiten sind jedoch nicht auf die Nachhaltigkeitsdebatte beschränkt. Ebenso könnten verschiedene Ethiken genutzt werden, wie etwa *Tugendethik und Utilitarismus* oder *Diskursethik und Pflichtethik* (vgl. Holzmann 2015).

Als Arbeitsmaterial ist eine begrenzte Anzahl ausformulierter Meinungen notwendig. Diese Meinungen können fiktiv sein (Pohlen & Rüllicke 2010; Heinicke 2013), solange sie sich auf real mögliche Positionen beziehen. Je nachdem wie gut die Lesekompetenz der Schüler/innen ausgeprägt ist, können die Meinungen als kurze Statements oder als längere Texte präsentiert werden.

Für die Arbeit mit dem Wertequadrat erhält jede Gruppe entweder ein leeres DIN-A4-Blatt mit Rechenkästchen oder ein vorgefertigtes, kopiertes Wertequadrat sowie für alle Schüler/innen ein eigenes Arbeitsblatt mit den Meinungen von betroffenen Personen oder Menschen, die über eine Expertise auf dem Gebiet verfügen. Zunächst werden die Positionen der Personen auf der horizontalen Linie eingetragen. Dann werden die Personen entsprechend ihren Begründungen auf der vertikalen Linie eingetragen. Am Ende werden Schnittpunkte gebildet, um die Position der Personen im Wertequadrat zu bestimmen (Vankan et al. 2007).

Da sich die Einordnungen der Personen auf der horizontalen und der vertikalen Linie aufgrund verschiedener Textauslegungen durch die Schüler/innen zumindest graduell unterscheiden können, bietet der Vergleich der Wertequadrate Anlass zur Diskussion und damit zur Argumentation.

Weniger überzeugende Abweichungen vom Original finden sich insbesondere hinsichtlich der Benen-

nung der vertikalen Achse und der Ausgestaltungen der vorformulierten Meinungen, wenn entweder sich kaum ausschließende Gegensatzpaare genutzt werden oder die verwendeten Gegensatzpaare nicht explizit Wertmaßstäbe darstellen³.

Auch im vorliegenden Fall wandeln wir die Methode des Wertequadrats ab (siehe Abb. 1). Im Zentrum stehen nicht mehr Meinungen, sondern einzelne Begriffe. Rechtfertigen lässt sich diese Veränderung mit den breiten Debatten, die im Rahmen der Sprachbewusstheit oder des *politischen Framings* (Wehling 2016) über die Verwendung von Begriffen geführt werden (Papier 2016). Beide Facetten spielen im Kontext der Auseinandersetzungen um die Bewertung von Migrations- und Fluchtereignissen eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Eine erste Testung des Wertequadrats mit acht Studierenden eines Seminars zur GW-Didaktik erbrachte bereits aufschlussreiche Ergebnisse. Den Studierenden wurde ein Wertequadrat mit insgesamt 18 Begriffen vorgelegt⁴: *Asylant, Asylwerber, Ausländer, Auswanderer, Deserteur, Erasmus-Student, Flüchtling, Geflüchteter, Klimaflüchtling, Migrant, Neubürger, politisch Verfolgter, Saisonarbeiter, Scheinasylant, Vertriebener, Wahlösterreicher, Wirtschaftsflüchtling* und *Zuwanderer*. Diese sollten im Hinblick auf die eigene positive oder negative Bewertung sowie die Frage, ob es sich jeweils um eine eher freiwillige oder erzwungene Migration handelt, im Wertequadrat verortet werden. Nicht ganz überraschend werden verschiedene Gruppen als eher freiwillig handelnd und positiv bewertet betrachtet. Hierzu gehören etwa der *Erasmus-Student*, der *Wahlösterreicher*, der *Aus-* wie der *Zuwanderer* und der *Migrant* ganz allgemein. Als eher erzwungen handelnd und negativ bewertet erscheinen u. a. der *Asylant*, der *Asylwerber*, der *Flüchtling* und der *Vertriebene*, also Gruppen, die in der politischen Auseinandersetzung im Kontext der Fluchtereignisse 2015 eine besondere Rolle gespielt haben. Angesichts der Diskussion um die vermeintlich negativeren Konno-

³ Beispiele hierfür wären Erlebnisqualität versus Kosten (Chmiel 2016), oder „Schädigungen gravierend“ versus „Schädigungen zu vernachlässigen“ (Poppinga 2016: 23). Mit der veränderten Benennung der vertikalen Achse geht oft eine Veränderung des einzuordnenden Materials einher. In manchen Fällen wird dabei mit Originalzitate gearbeitet, die kaum für Schüler/innen erkennbare Wertmaßstäbe enthalten (Dillmann 2013; Coen & Wenz 2015; Chmiel 2016). In anderen Fällen werden gar keine Meinungen mehr präsentiert. Stattdessen sollen die Lernenden Belastungen durch die Schifffahrt im Wertequadrat anordnen (Poppinga 2016). In letzterem Fall kann genaugenommen nicht mehr von einem Wertequadrat gesprochen werden. Basten und Hoffmann (2013) nutzen dementsprechend mit „Beurteilungsquadrat“ einen anderen Begriff für diese nur formal ähnliche Form der Einordnung.

⁴ Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wurde in diesem Fragebogen bei Personenbezeichnungen nur die maskuline Form genutzt.

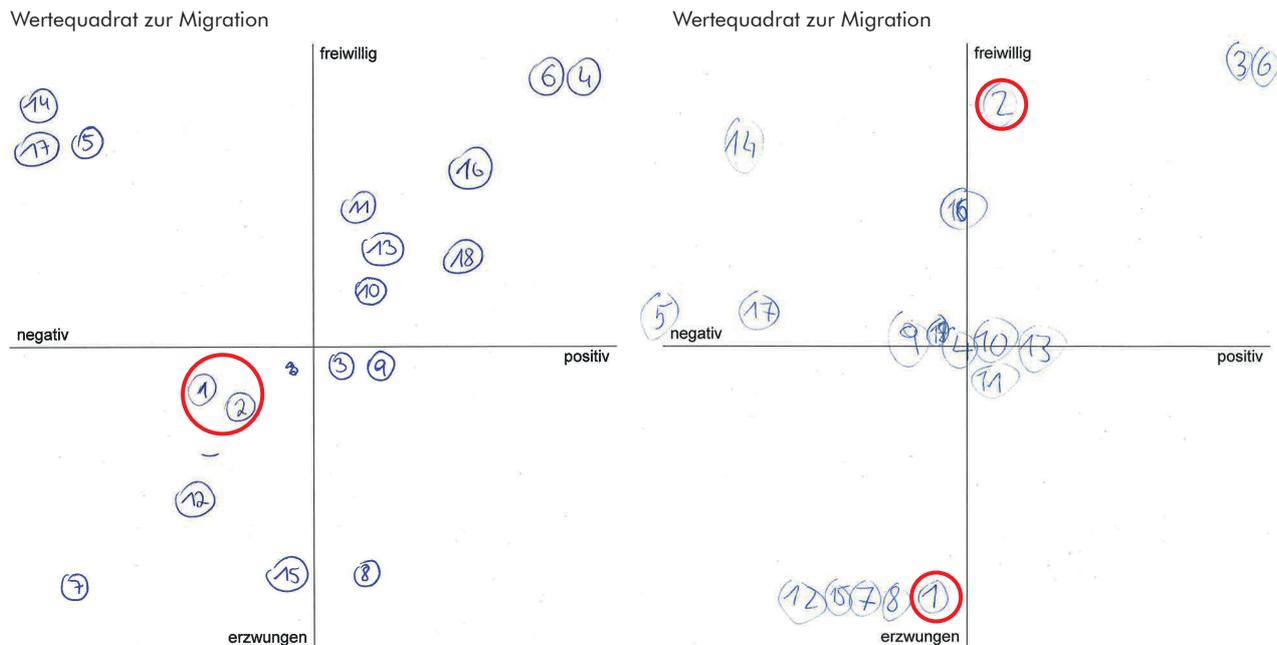


Abb. 1: Studentische Wertequadrate mit unterschiedlichen Zuordnungen der Begriffe „Asylant“ (= 1) und „Asylwerber“ (= 2)

tationen des Begriffes *Asylant* mag es erstaunen, dass fünf der acht Studierenden die Begriffe *Asylant* und *Asylwerber* in dem Wertequadrat direkt nebeneinander anordnen, also praktisch keinen Unterschied zwischen ihnen machen. Ein Student differenziert die beiden Begriffe deutlich, nimmt diese Differenzierung allerdings vor allem auf der Achse *freiwillig* (*Asylwerber*) vs. *erzungen* (*Asylant*) vor. Auf der Achse *positiv* vs. *negativ* bewertet ordnet dieser Studierende wie ein weiterer Kommilitone den *Asylanten* leicht in die negative Bewertung und den *Asylwerber* leicht in die positive Bewertung. Eine etwas erstaunliche Zuordnung findet sich im Wertequadrat eines anderen Studierenden: Hier wird der *Asylant* als weitgehend freiwillig handelnd und negativ bewertet gesehen, während der *Asylwerber* weder freiwillig noch erzwungen handelt und deutlich positiver (wenn auch immer noch insgesamt negativ) bewertet wird.

Allein diese Kurzauswertung deutet bereits auf ein Problem: Wenn zukünftige Lehrende selbst bereits andere Vorstellungen von Begriffen haben, als es beispielsweise in Rechtsnormen oder im politischen Framing der Fall ist, dann wird sprachbewusster Unterricht eine echte Herausforderung. Ebenfalls spannend wäre es deshalb zu wissen, ob und, wenn ja, wie sich das Begriffsverständnis der Lehrenden von dem der Lernenden unterscheidet.

4 Konzeption des Unterrichtsentwurfs

Der vorliegende Unterrichtsentwurf versteht sich als Grundstruktur für eine Unterrichtssequenz deren

konkrete Ausgestaltung variabel an unterschiedliche Zielsetzungen bzw. an die jeweilige Klassensituation angepasst werden kann. Das zentrale Anliegen des Entwurfs besteht darin, dass sich Schüler/innen über ihren eigenen Sprachgebrauch sowie ihre Verantwortung und Interventionsmöglichkeiten im Migrationsdiskurs bewusst werden und sich selbst als mitgestaltende Subjekte der Gesellschaft wahrnehmen. Die konkreten Aufgaben und der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen unterstützen die Schüler/innen in ihrer Reflexionsarbeit. Das Zeitfenster der unterrichtlichen Umsetzung ist situationsabhängig zu berechnen und je nach Aufgabenstellung flexibel handhabbar. Als Orientierungsrahmen ist ein zeitliches Minimum von etwa drei bis zu einem Maximum von fünf Unterrichtseinheiten einzuplanen.

4.1 Lehrplanbezug

Aufgrund der relativ hohen sprachlichen Anforderungen eignet sich die vorliegende Unterrichtskonzeption hauptsächlich für den Einsatz in der Sekundarstufe II. Zudem werden subjektive Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern gefordert, d. h. es wird ein gewisses Vermögen an Reflexivität verlangt, was wiederum eine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs voraussetzt.

Zieht man an dieser Stelle den semestrierten Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde der Allgemein höher bildenden Schulen (kurz ‚AHS‘) des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen (kurz ‚BMBWF‘) (2016) heran, so ergeben sich folgende Anknüpfungspunkte:

Lehrplanbezug (AHS)⁵:

- 5. Klasse (1. und 2. Semester: Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt): Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren
- 6. Klasse (3. Semester, Kompetenzmodul 3: Vielfalt und Einheit – Das neue Europa): Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern
- 7. Klasse (6. Semester, Kompetenzmodul 6: Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft): Demographische Entwicklungen und gesellschaftliche Implikationen beurteilen

Neben der Verortung im Lehrplan können die Basiskonzepte für Geographie und Wirtschaftskunde herangezogen werden. Es handelt sich dabei um verschiedene Konzepte, die als Orientierungshilfen, Andockmöglichkeiten und/oder als Relevanzfilter für Lehrplaninhalte fungieren (vgl. Jekel & Pichler 2017). Das Basiskonzept *Interessen, Macht und Konflikt* kann für den vorliegenden Entwurf als ein diesbezüglicher Anknüpfungspunkt angeführt werden. So spiegeln sich in der hegemonialen Verwendung und Durchsetzung von Begriffen und deren Konnotationen selbst gesellschaftliche Machtstrukturen und Interessen wider. Es gibt beispielsweise eine Vielzahl von Begrifflichkeiten, die allesamt für „Migrant/in“ stehen, die von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in den jeweiligen Diskursen mit bestimmten Absichten eingesetzt werden (vgl. Wodak 2012).

Da die unterrichtliche Umsetzung zentral darauf abzielt, Schüler/innen im Hinblick auf ihre eigene Begriffsverwendung zu sensibilisieren sowie Gleichgültigkeit bzw. Toleranz gegenüber abwertenden Begriffen zu hinterfragen und möglichst einzudämmen, kann auch auf die folgende Forderung des aktuellen GW-Lehrplans verwiesen werden: „Die Schüler/innen sollen sich über die Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können“ (BMBF 2016: 62). Ein weiterer Bezug besteht zum Basiskonzept der *Kontingenz*. Dieses sieht vor, keine monokausalen Erklärungen zu gewähren und betont das zentrale Anliegen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts, nämlich mehrperspektivisch und politisch bildend zu sein (Hinsch et al. 2014). Münzt man dies auf die vorliegende Unterrichtskonzeption um, so verdeutlicht es die Notwendigkeit, die Begrifflichkeiten und ihre Bedeutungsebenen zu reflektieren sowie aus verschiedenen Perspektiven darauf zu blicken.

⁵ Allgemein bildende höhere Schulen werden unterteilt in: Sekundarstufe 1 (1.–4. Klasse) und Sekundarstufe 2 (5.–8. Klasse).

Zwei zentrale Anknüpfungspunkte finden sich in den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien *Politische Bildung* und *Interkulturelle Bildung*. Politische Bildung zielt dezidiert darauf ab, Schüler/innen zu selbständigem Urteilen und sozialem Verständnis zu führen (vgl. BMBF 2015) und dabei ihre Lebens- und Erfahrungswelt verstärkt in den Unterricht miteinzu beziehen. Die Politische Bildung soll „[...] einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ leisten (BMBF 2015). Interkulturelle Bildung soll u. a. die „interkulturellen Analyse-, Methoden- und Handlungskompetenzen“ von Schülerinnen und Schülern stärken (BMBWF 2017). Auch dazu trägt der Unterrichtsentwurf bei. Beide Unterrichtsprinzipien sind in Österreich für den gesamten Fächerkanon verankert und ermöglichen es, den vorliegenden Entwurf auch fachfremd bzw. fächerübergreifend durchzuführen; beispielsweise im Fach Deutsch oder im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie fächerübergreifend in Zusammenarbeit der drei Fächer.

4.2 Kommentierter Ablauf

Der vorliegende Unterrichtsentwurf wurde als Online-Lernumgebung konzipiert, kann aber auch in analoger Form durchgeführt werden. Die Lehrperson stellt die Arbeitsaufgaben (AA) für die Schüler/innen über eine Lernplattform, wie beispielsweise *Moodle*⁶ oder als Ausdruck bereit. Zu Beginn erfolgt eine Erhebung der individuellen Präkonzepte der Schüler/innen in Bezug auf verschiedene Begriffe im Migrationsdiskurs (AA1) mittels einer abgewandelten Methode des Wertequadrates. Im vorliegenden Kontext geht es darum, die persönliche Wahrnehmung sowie die individuelle Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten zu evozieren. Die Schüler/innen platzieren jeden einzelnen Begriff nach ihrem individuellen Empfinden im Wertequadrat. Entlang der x-Achse findet sich die Bewertung „positiv“ und „negativ“; auf der y-Achse soll eine Einschätzung bzgl. des Grades der Freiwilligkeit der Migration vorgenommen werden („freiwillig“ vs. „erzwungen“). Die Schüler/innen reflektieren also in einem ersten Schritt ihre eigene Wahrnehmung und ihre individuelle Verwendung der Begriffe. Je nach Verfügbarkeit von internetfähigen Geräten, arbeiten die Lernenden entweder in Einzel- oder in Partnerarbeit. Um die Beschäftigung mit den eigenen Präkonzepten sicherzustellen, wäre unseres

⁶ Moodle ist eine Software für Lernplattformen im Internet, die sowohl Bildungseinrichtungen als auch Unternehmen als Kooperations- und Disseminationsplattform nutzen / betreiben können (vgl. Moodle 2019, unter: <https://moodle.de/mod/book/view.php?id=2916>, 26.02.2019).

Erachtens die Durchführung in Einzelarbeit als Sozialform besser geeignet.

In einem weiteren Schritt bekommen die Lernenden via Moodle einen der zuvor verorteten Begriffe zugeteilt, dessen Bedeutung sie in Partner/innenarbeit und mittels unterschiedlicher Quellen recherchieren und mögliche Definitionen notieren (AA2 a). Je nach Anforderungsniveau und Altersstufe erfolgt die Recherche frei oder mittels Suchpfaden, wie etwa durch die Bereitstellung von Links durch die Lehrperson. Unter Verwendung der Rechercheergebnisse sollen die Schüler/innen im Anschluss kurze Texte verfassen, die zu einem Glossar zusammengefügt werden (AA2 b). Sie können die Begriffe entsprechend ihrer rechtlichen, statistischen oder wissenschaftlichen Bedeutung beschreiben. Es wird dadurch auch klar, dass Begriffsdefinitionen nicht immer eindeutig sind. Die Aufgabe sieht vor, dass die Texte so frei wie möglich formuliert werden. In diesem Kontext kann zusätzlich die Notwendigkeit von Quellenangaben und Zitaten mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

In einer darauffolgenden Unterrichtseinheit lesen sie die Glossareinträge ihrer Mitschüler/innen aufmerksam durch (AA3 a). Auf Basis dieser Definitionen folgt eine erneute Verortung im Wertequadrat (AA3 b). Bei der Einordnung im Spektrum „positiv-negativ“ ist der Hinweis wichtig, dass es um die positiv oder negativ konnotierte Verwendung der Begriffe geht und nicht darum, ob sich der so bezeichnete Mensch in einer ‚positiven‘ oder ‚negativen‘ Situation, befindet. Bei der Abschlussreflexion in der Erprobungsklasse zeigte sich nämlich, dass der Begriff „Flüchtling“ als sehr negativ eingeschätzt wurde, ob-

wohl der Glossareintrag neutral formuliert war. Die Schüler/innen argumentierten diese Verortung mit dem Argument, dass sich eine Person, die flüchten muss, in einer negativen, im Sinne von einer schwierigen Situation, befindet.

Nach der individuellen Verortung der Begriffe im Wertequadrat und jener auf Basis der Glossareinträge, erfolgt als dritter Schritt eine Einordnung der Begriffe aufgrund ihrer medialen Verwendung. Diese kann z. B. mithilfe von Google News⁷ recherchiert werden (AA4 a). Nicht immer ist es notwendig, dass die Lernenden dafür ganze Artikel lesen müssen, manchmal können bereits durch Schlagzeilen und Einleitungen ausreichend Eindrücke erlangt werden. Da über erzwungene und freiwillige Migration häufig keine Aussage möglich ist, wird das Hauptaugenmerk auf die Ausprägung „positiv vs. negativ“ gelegt (AA4 b). Um Rückschlüsse in Bezug auf das Anforderungsniveau und potenzielle individuelle Wahrnehmungsveränderungen ziehen zu können, ist eine Evaluierung der Aufgaben empfehlenswert (AA5).

Abschließend werden alle drei durchgeführten Begriffsverortungen unmittelbar nebeneinander gezeigt und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert und reflektiert. Dafür bietet sich eine Diskussion und Reflexion in Kleingruppen an (AA6). Auch eine Besprechung im Plenum ist denkbar.

⁷ Dabei handelt es sich um ein Service des Unternehmens Google Inc., das aktuelle Meldungen unterschiedlicher Nachrichtenquellen aggregiert und veröffentlicht (vgl. Google News 2019). Eine alternative Suchmaschine ist News Reader, die jedoch nur Nachrichten aus ausgewählten deutschsprachigen Quellen sammelt (<https://news.feed-reader.net/>).

4.3 Planungsraster⁸

Zeit	Thema und Lernziele	Ablauf	Didaktische und methodische Anmerkungen
1. EH ⁹	<p>Abrufen von Präkonzepten durch eine individuelle Reflexion. Wie verwende ich die folgenden Begriffe?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Asylant/in</i> • <i>Asylwerber/in</i> • <i>Auswanderer/in</i> • <i>Flüchtling</i> • <i>Migrant/in</i> • <i>Vertriebene/r</i> • ... <p>Lernziel: Die SuS können ihre eigene Verwendung der Begriffe reflektieren.</p>	<p>AA1 Die SuS klicken auf folgenden Link: https://apps.katjamarso.at/wertequadrat/</p> <p>Die SuS tragen ihre Einschätzungen in die verschiedenen Wertequadrate ein. Jeder Begriff wird von den Schülerinnen und Schülern entsprechend der eigenen Wahrnehmung und Verwendung als positiv bzw. negativ bewertet (x-Achse) sowie als eine Form freiwilliger bzw. erzwungener Migration (y-Achse) eingeschätzt.</p>	<p>Die SuS wenden die Methode des Wertequadrats an.</p> <p>Gearbeitet wird vorzugsweise in Einzelarbeit.</p> <p>Benötigt werden internetfähige Geräte, wie Laptops, Computer oder Tablets etc.</p> <p>Je nach Verfügbarkeit der Geräte, ist auch eine Partner/innenarbeit denkbar.</p> <p>Falls keine Online-Lernumgebung zur Verfügung steht kann die Verortung auf Plakaten erfolgen, auf die die SuS einen Punkt kleben. Es ist dann erforderlich für jeden Begriff ein Plakat mit je einem Wertequadrat zur Verfügung zu stellen.</p>

⁸ Die vorliegende Unterrichtsplanung muss nicht zwingend digital durchgeführt werden.

⁹ EH steht für Einheit. Eine Einheit entspricht 50 Minuten.

Zeit	Thema und Lernziele	Ablauf	Didaktische und methodische Anmerkungen
	<p>Erarbeiten von Begriffsdefinitionen anhand verschiedener Quellen.</p> <p>Lernziele: Die SuS können die Begriffe entsprechend ihrer rechtlichen, statistischen oder wissenschaftlichen Bedeutung definieren.</p> <p>SuS können herausarbeiten und erläutern, dass es für manche Begriffe keine oder keine eindeutige Definition gibt.</p>	<p>AA2 a: SuS erarbeiten unter Verwendung verschiedener Quellen ein Begriffsglossar. Jedes SuS-Paar übernimmt einen Begriff. Die Lehrperson teilt die Begriffe zu.</p> <p>AA2 b: Mithilfe der vorliegenden Rechercheergebnisse erstellen die SuS einen kurzen Text für das Glossar.</p>	<p>Die SuS arbeiten vorzugsweise in Partner/innenarbeit.</p>
2. EH	<p>Reflexion der entwickelten Definitionen. Wie wirken die Begriffe aus dem Glossar auf mich?</p> <p>Lernziele: Die SuS können Begriffsdefinitionen erfassen.</p> <p>Die SuS können wissenschaftlich, juristisch oder statistisch definierte Begriffe reflektieren.</p>	<p>AA3 a: Die SuS lesen aufmerksam die Begriffsdefinitionen ihrer Mitschüler/innen.</p> <p>AA3 b: In einem weiteren Schritt verorten sie die Begriffe aus dem Glossar erneut in den Wertequadraten.</p>	<p>Die SuS lesen in Einzelarbeit die Definitionen aller Begriffe im Glossar.</p> <p>Je nachdem, welche Sozialform in der ersten Einheit für die Bearbeitung der Wertequadrate gewählt wurde, ist es auch hier sinnvoll sie einzusetzen. Für die analoge Durchführung wäre hier erneut für jeden Begriff ein Plakat mit je einem Wertequadrat zur Verfügung zu stellen.</p>
3. EH	<p>Medienanalyse & Evaluation Wie werden die Begriffe in Medien verwendet?</p> <p>Lernziele: Die SuS können mediale Inhalte auf die Verwendung der Begriffe und ihre Wertung hin analysieren.</p> <p>Die SuS können über den Grad ihrer persönlichen Wahrnehmungsveränderung reflektieren.</p>	<p>AA4 a: Die SuS geben die Begriffe nacheinander in „Google News“ ein und lesen Schlagzeilen und/oder kurze Textauschnitte.</p> <p>AA4 b: Die SuS tragen die Begriffe erneut in die Wertequadrate ein; diesmal im Hinblick darauf, wie die Begriffe ihrer Einschätzung nach in den Medien verwendet werden.</p> <p>AA5: Die SuS füllen einen kurzen Evaluationsbogen aus.</p>	<p>Die SuS arbeiten hier in Einzelarbeit.</p> <p>Einzelarbeit.</p>
4. EH	<p>Abschlussreflexion & Diskussion der Evaluationsergebnisse</p> <p>Lernziele: Die SuS können die Ergebnisse der Wertequadrate vergleichen, Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten erläutern.</p>	<p>AA6: Als Abschluss werden die Wertequadrate aus allen drei Einheiten verglichen und die Ergebnisse diskutiert und reflektiert.</p>	<p>Die SuS vergleichen und besprechen in Kleingruppen ihre Ergebnisse.</p>

4.4 Anleitung für die Online-Anwendung „Wertequadrate“

Die Online-Anwendung ist unter folgendem Link öffentlich verfügbar: <https://apps.katjamarso.at/wertequadrat/>. Sie funktioniert auch auf Smartphones oder Tablets und kann mit Smartphone- bzw. Tablet-Unterstützung auch im Klassenraum durchgeführt werden. Falls Tablets oder Smartphones nicht zur Verfügung stehen, ist ein PC-Raum für die ersten drei Einheiten notwendig.

Die Anwendung ist so aufgebaut, dass die Lehrperson zuerst eine „Klasse“ erstellen muss und so ein sechstelliger Zufallscode generiert wird. Dieser Code

ist nur an dem Tag gültig, für den er angelegt wird und wird von den Schülerinnen und Schülern zum Starten der Anwendung benötigt. Alle Eingaben, die unter Verwendung dieses Codes erfolgen, werden für die Lehrperson in einer Auswertung dargestellt. Sämtliche Eingaben erfolgen durchgängig anonymisiert, Rückschlüsse auf die jeweilige reale Klasse oder von Einzelpersonen sind nicht möglich. Um eine Klasse anzulegen, muss die Lehrperson vorab folgende Seite öffnen: <https://apps.katjamarso.at/wertequadrat/admin>.

Beim Anlegen der Klasse können wahlweise die vordefinierten Begriffe verwendet werden oder aber einzelne Begriffe gelöscht oder durch andere ersetzt werden. Wichtig ist, dass die Begriffe durch ein Semi-

kolon getrennt werden. Insgesamt können max. zehn Begriffe eingegeben werden. Nach Klicken auf *Start* gelangt man zu einer Bestätigungs-Seite, welche den Klassencode sowie den Link zur Auswertung beinhaltet. Zur Auswertung gelangt man auch, wenn man auf der oben erwähnten Admin-Seite den Klassencode und das zugehörige Datum eingibt.

Die Lernenden gelangen nach Eingabe des Klassencodes direkt zum Wertequadrat und können den ersten Begriff verorten. Wenn ein Begriff verortet wurde, erscheint an der entsprechenden Stelle ein farbiger Punkt, und der nächste Begriff erscheint oberhalb des Wertequadrats. Wenn die Schüler/innen eine Eingabe widerrufen möchten, kann der Zurück-Button des Browsers angeklickt und der Begriff erneut verortet werden. Achtung: Der vorher gesetzte Punkt bleibt sichtbar und wechselt erst bei erneutem Klicken den Platz! Wenn die Lernenden den letzten Begriff eingegeben haben, erscheint für sie eine Meldung, dass sie fertig sind.

Die Lehrperson kann jederzeit unter Eingabe von Datum und Klassencode (oder direkt über den Report-Link) die Eingaben aller Schüler/innen einsehen. Indem man auf „Seite drucken“ geht (mit rechter Maustaste oder Shortcut) kann ein PDF generiert werden, in dem ein Wertequadrat mit den gesammelten Eingaben sowie je ein Wertequadrat pro Begriff angezeigt werden. Dieser Report kann über die Admin-Seite jederzeit erneut aufgerufen werden.

4.5 Ausgewählte Ergebnisse einer ersten Erprobung im Unterricht

Erprobt wurde die Unterrichtseinheit im Schuljahr 2018/19 in einem 3. Jahrgang einer Höheren Bildungslehreanstalt für wirtschaftliche Berufe. Die Klasse war mit 14 Schülerinnen und Schülern eher klein, was ein Arbeiten in Einzelarbeit bei gleichzeitig guter Betreuung ermöglichte. Insgesamt wurden, wie unter 4.3 beschrieben, vier Unterrichtseinheiten für die Sequenz verwendet.

Das Ausfüllen der Wertequadrate nach persönlicher Einschätzung wurde von den Schülerinnen und Schülern rasch erledigt. Für die Erarbeitung des Begriffsglossars, das auf Moodle erstellt wurde, bekamen die einzelnen Lernenden(gruppen) von der Lehrperson jeweils einen Begriff zugeteilt. Die Zuteilung anstelle der freien Wählbarkeit ist im unterschiedlichen Leistungsniveau der Lernenden begründet. Denjenigen, die beim freien Verfassen von Texten kaum Probleme haben, wurden Begriffe zugeteilt, zu denen weniger Quellen und Texte zu finden sind, wohingegen Lernende, die eher Hilfestellung beim eigenen Schreiben benötigen, zu Begriffen wie „Migrant/in“ gearbeitet haben, zu denen zahlreiche Textstellen gefunden werden können. Je nach Lernenden-Gruppe kann

die Vorgangsweise von der der jeweiligen Lehrperson natürlich adaptiert werden. Wichtig ist hier wiederholt darauf hinzuweisen, dass sämtliche Quellen notiert werden müssen, aus denen Informationen oder Textteile übernommen werden. Die meisten Schüler/innen wurden im Lauf der ersten Unterrichtseinheit mit der Recherche und den eigenen Texten gut fertig. Einige wenige stellten ihren Text zu Hause fertig und luden ihn vor Beginn der nächsten GWV¹⁰-Einheit auf Moodle hoch.

In der ersten Version der Online-Anwendung, wie sie hier beschrieben wird, war auch der Begriff „Austausch-Student/in“ enthalten. Bei der Recherche zu diesem Begriff stießen die Schüler/innen unter anderem auf Seiten mit pornographischen Inhalten, weswegen dieser Begriff gestrichen wurde.

Die zweite Unterrichtseinheit diente dazu, die Begriffsdefinitionen der anderen Gruppen aufmerksam zu lesen und anschließend wieder eine Verortung der Begriffe auf Basis der Definitionen in den Wertequadraten vorzunehmen. Zeitlich gesehen waren die 50 Minuten dazu mehr als ausreichend.

Die dritte Unterrichtseinheit wurde für eine (sehr kurze) Medienanalyse verwendet, an deren Ende erneut eine Verortung der Begriffe im Wertequadrat stand. Den Schülerinnen und Schülern wurde vorgegeben, die Suchmaschine *Google News* zu verwenden. Um diese Analyse zu vertiefen und auf andere Informationskanäle auszuweiten, müsste eine weitere Unterrichtseinheit eingeplant werden.

Am Ende dieser Einheit füllten die Lernenden außerdem einen kurzen Evaluationsabschnitt aus, der folgende Aussagen enthielt, die nach dem Schulnotensystem bewertet werden sollten. Die Klammerausdrücke entsprechen den durchschnittlichen Bewertungen für jedes Statement¹¹.

- Die Internet-Recherche ist mir leichtgefallen. (1,64)
- Ich konnte mit den Glossar-Einträgen meiner Mitschüler/innen gut arbeiten. (1,36)
- Ich konnte den Zeitplan einhalten. (1,14)
- Die Lautstärke in der Klasse ermöglichte ein konzentriertes Lernen. (1,14)
- Ich habe etwas über die verschiedenen Begriffe zum Thema „Migration“ dazugelernt. (1,29)
- Ich verwende die Begriffe in Zukunft anders als bisher und denke mehr darüber nach, welchen Begriff ich in welchem Zusammenhang verwende. (1,93)

In der vierten und abschließenden Unterrichtseinheit wurden der Klasse einzelne Ergebnisse der Wertequadrate in folgender Form präsentiert (die gesamten Er-

¹⁰ Die Abkürzung GWV steht für das Unterrichtsfach „Globalwirtschaft, Wirtschaftsgeographie und Volkswirtschaft“.

¹¹ Schulnote 1–5, wobei 1 als „sehr zutreffend“ und 5 als „gar nicht zutreffend“ zu interpretieren ist.

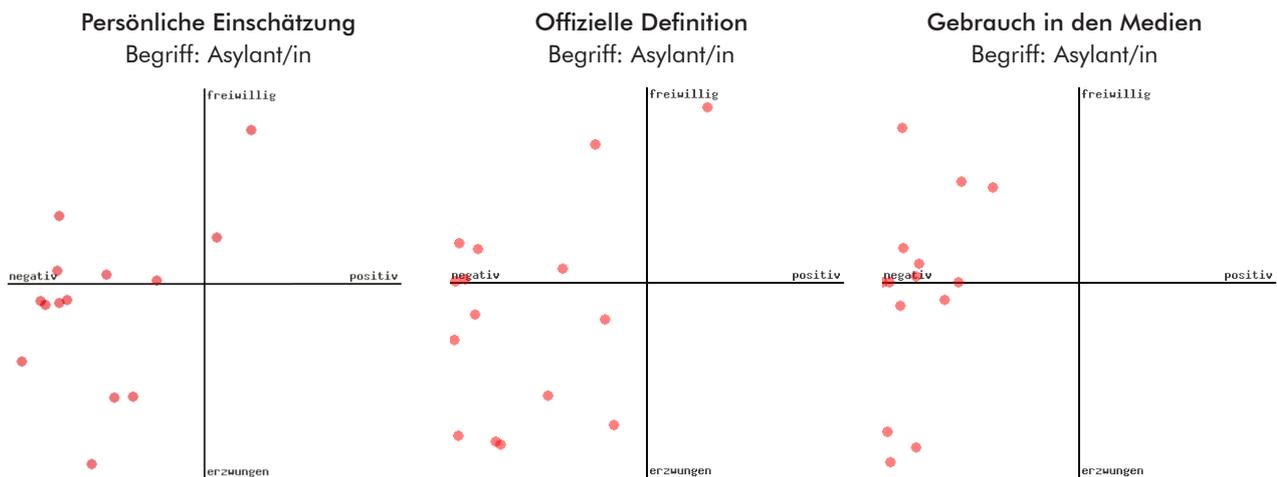


Abb. 2: Wertequadrate der Schüler/innen mit unterschiedlichen Zuordnungen des Begriffes „Asylant/in“¹²

gebnisse konnten sie auf Moodle aufrufen): Zu jedem Begriff wurden die drei Wertequadrate, die zuvor entstanden sind, nebeneinander gestellt und verglichen (siehe Abb. 2). Die Online-Anwendung erlaubt es, dies mit minimalem Aufwand zu Hause als Power-Point vorzubereiten. In dieser Phase der Unterrichtseinheit hatten die Lernenden die Möglichkeit die Verortungen der Begriffe ausführlich zu begründen sowie unterschiedliche Begriffswahrnehmungen und die eigenen Bewertungen der Ausprägungen *positiv* und *negativ* zu diskutieren.

Im Anschluss daran, wurden die Ergebnisse der Evaluation in Form von arithmetischen Mittelwerten präsentiert und besprochen. Auffallend war die Beurteilung der letzten Aussage (siehe oben), die zwar immer noch gut aber relativ zu den anderen Aussagen schlechter bewertet wurde, was von einigen Schülerinnen und Schülern so erklärt wurde, dass sie auch schon bisher darüber nachdachten, welcher Begriff in welchem Kontext angemessen erscheint.

5 Fazit

Das in Österreich in allen Unterrichtsfächern umzusetzende fächerübergreifende Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung zielt u. a. auf „eine kritische Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“ (BMBWF 2017). Dieses Ziel liegt auch dem vorliegenden Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II zugrunde. Mittels der Methode Wertequadrat, die für den konkreten Fall angepasst

wurde, werden Begrifflichkeiten im Migrationsdiskurs in den Blick genommen und mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet und reflektiert. Im Sinne eines multiperspektivischen Ansatzes werden „offizielle“ Begriffsdefinitionen, ihr medialer Gebrauch sowie jener der Schüler/innen aufbewertende Konnotationen hin befragt und durch die Gegenüberstellung reflektiert. Dabei geht es nicht darum, Schüler/innen moralisierend auf bestimmte Begriffsverwendungen einzuschwören, sondern sie dafür zu sensibilisieren, dass mit der Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten unterschiedliche (Be)Wertungen einhergehen, die nicht folgenlos bleiben, sondern sie als „Sprecher/innen“ den gesellschaftlichen Diskurs, im konkreten Fall rund um das Thema Migration, mitbestimmen. Eine erste analoge Erprobung mit Studierenden und die Umsetzung der hier beschriebenen Online-Anwendung mit Schülerinnen und Schülern hat zu intensiven Diskussionen rund um die Verwendung, Wahrnehmung und Bewertung von Begriffen geführt. Wir hoffen, dass die hier zur Verfügung gestellte Online-Lernumgebung vielfach genutzt wird und freuen uns über Rückmeldungen.

Acknowledgement

Diese Publikation wurde aus Mitteln des Open-Access Publikationsfonds der Universität Wien kofinanziert.

6 Literatur

Basten, T. & K. W. Hoffmann (2013): Kapverde – vom Passat geprägt. Ein schüler- und kompetenzorientierter Zugang. In: Praxis Geographie 43 (7–8). S. 44–50.

¹² „Offizielle Definition“ bezieht sich im Fall des Begriffes *Asylant/in* auf Einträge und Begriffserklärungen in Online-Wörterbüchern, welche die Schüler/innen zur Bearbeitung herangezogen haben. Eine juristische oder wissenschaftliche Definition des Begriffes *Asylant/in* gibt es nicht, worauf im Unterricht auch hingewiesen wurde.

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.
- Blätte, A., S. Gehlhar, J. Gehrman, A. Niederberger, J. Rakers & E. Weiler (2018): Migrationspolitik im Bundestagswahlkampf 2017 – die Kluft zwischen Entscheidungs- und Darstellungspolitik, MIDEM-Policy Paper 02/18. https://forum-midem.de/cms/data/fm/download/MIDEM_PolicyPaper_2018-2.pdf (30.09.2019)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.html (26.02.2018)
- Bundesministerium für Bildung (2016): Lehrplan der AHS-Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt Nr. 219 v. 19.8.2016. S. 59–67. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (20.10.2018)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Interkulturelle Bildung – Grundsatzentwurf 2017. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html (30.10.2019)
- Chmiel, A. (2016): Rock am Ring ins Wasser gefallen – Festivalabsage als Bewältigungsstrategie? In: Praxis Geographie 46(12). S. 25–31.
- Coen, A. & H. Wenz (2015): Tourismus in Venedig. In: Praxis Geographie 45(11). S. 32–37.
- Dillmann, J. (2013): Fiji Water Export – Chance oder Schande für die Fidschi Inseln? In: Praxis Geographie 43(9). S. 14–18.
- FPÖ (2017a): Plakate. <https://www.vfreiheitliche.at/wahl-2017/kampagne> (30.09.2019)
- FPÖ (2017b): FPÖ-Plakate als Kampfansage gegen Islamisierung und rotes Bonzentum. <https://www.fpoe.at/artikel/fpoe-plakate-als-kampfansage-gegen-islamisierung-und-rotes-bonzentum/> (30.09.2019)
- Franz, M. & A. Trebbin (2012): Supermärkte in Indien als Entwicklungschance. Eine Frage der Perspektive. In: Praxis Geographie 42(9). S. 24–28.
- Gil-Bazo, M.-T. (2006): Refugee status, subsidiary protection, and the right to be granted asylum under EC law. <http://www.unhcr.org/455993882.pdf> (09.04.2017)
- Google News (2019). <https://news.google.com/?hl=de&gl=AT&ceid=AT:de> (25.02.2019)
- Heinicke, N. (2013): Der Trianel-Windpark Borkum West II. Die Bewertung eines Wirtschaftsraums mithilfe des Wertequadrats. In: Praxis Geographie 43(10). S. 20–24.
- Hinsch, S., H. Pichler, T. Jekel, L. Keller & F. Baier (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: GW-Unterricht 136. S. 51–61.
- Hintermann, C. (2010): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern. In: GW-Unterricht 119. S. 3–18.
- Hintermann, C., C. Markom, H. Weinhäupl & S. Üllen (2014): Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 6(1). S. 79–106.
- Hintermann, C. & H. Pichler (2017): Sprache Macht Migration: Migration und Flucht im Geographieunterricht verhandeln. In: *Geographie heute* 335. S. 10–13 (plus Online-Materialien).
- Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)Präsentation & blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Migration und Geographische Bildung*. S. 109–122.
- Höhne, T., T. Kunz & F.-O. Radtke (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Books on Demand GmbH, Frankfurt am Main.
- Holzmann, R. (2015): *Wirtschaftsethik*. Springer, Wiesbaden.
- Hoogen, A. (2014): Nicaraguakanal – Konkurrenz für den Panamakanal? Analyse der Argumentation zum Großprojekt mithilfe des Wertequadrats. In: *Praxis Geographie* 44(7–8). S. 52–56.
- Hoogen, A. (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie (= *Geographiedidaktische Forschung* Bd. 59). Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- Irrgang, U. (2011): Beyond Sarrazin? Zur Darstellung von Migration in deutschen Medien am Beispiel der Berichterstattung in SPIEGEL und BILD. In: *Global Media Journal (German Edition)* 1(2). https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00024460/GMJ2_Irrgang_final.pdf (21.09.2018)
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15.
- Leat, D. (1998): *Thinking Through Geography*. Chris Kington Publishing, Cambridge.
- Moodle (2019). <https://moodle.de/mod/book/view.php?id=2916> (26.02.2019)
- Nichols, A. & D. Kinninment (Hrsg.) (2001): *More Thinking Through Geography*. Chris Kington Publishing, Cambridge.
- Papier, H.-J. (2016): Asyl und Migration. Recht und Wirklichkeit. <https://verfassungsblog.de/asyl-und-migration-recht-und-wirklichkeit/> (23.07.2019)
- Pohlen, P. & B. Rüllicke (2010): Erlebnistourismus am Nürburgring. Kooperative Meinungsanalyse eines Problems. In: *Praxis Geographie* 40(12). S. 22–26.
- Poppinga, H. (2016): Internationale Seeschifffahrt und Umweltschädigungen. In: *Praxis Geographie* 46(10). S. 19–23.
- Ruhrmann, G. & S. Demren (2000): Wie Medien über Migranten berichten. In: Schatz H., C. Holtz-Bacha & J. Nieland (Hrsg.): *Migranten und Medien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 69–81.
- Spieß, C. (2017): Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlings-tsunami? Metaphern als Meinungsbildner. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung,

- Praxis und Diskurs 31. S. 1–5. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf> (21.09.2018)
- Vankan, L., G. Rohwer & S. Schuler (2007): *DIERCKE-Methoden – Denken lernen mit Geographie*. Westermann, Braunschweig.
- Wehling, E. (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Halem, Köln.
- Weisskircher, M. (2017): *Die österreichische Nationalratswahl 2017. MIDEM-Bericht 01/17*. https://forum-midem.de/cms/data/fm/user_upload/MIDEM_Bericht_2017-1.pdf. (30.09.2019)
- Wodak, R. (2012): *Vorurteil, Rassismus und Diskurs*. In: Pelinka, A. (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Walter de Gruyter, Berlin/Boston.
- Yildiz, E. (2006): *Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft*. In: Butterwegge, C. & G. Hentges (Hrsg.): *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 37–54.