

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2024

14 Sprache

Simone Baumann

Andrea Bicsar, Barbara Schrammel, Katharina Ogris,

Eva Hartmann & Daniel Wutti

Julia Maria Kutrowatz

Thomas Leitgeb & Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Martin A. Hainz

Martin Krenn

Leo Levnaic-Iwanski

Lukas Pallitsch

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Anja Werfring

Diana Millendorfer

Rene Authried

Jennifer Jakob & Elif Medeni

Impressum

phpublico | Heft 14 | Dezember 2024
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14242521>

Herausgeber:innen

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Viktoria Berzsényi-Schweitzer

Verlag und Erscheinungsort

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck

Druckzentrum Eisenstadt GmbH, A-7000 Eisenstadt

ISBN

978-3-85253-834-1

Redaktionsteam

Viktoria Berzsényi-Schweitzer, Martin A. Hainz, Martin Krenn, Lukas Pallitsch,
Claudia Schneider, Georg Schöller-Petz, Sabrina Schrammel, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout

Lisa Berger

Alle Rechte bei den Autor:innen.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Zentrum für Forschung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Wissenschaft

- Simone Baumann
Sprache und Kognition – Eine mehrperspektivische Reflexion 10
- Andrea Bicsar, Barbara Schrammel, Katharina Ogris, Eva Hartmann & Daniel Wutti
„Es ist eine wahnsinnige Arbeit dahinter“: Kompetenzentwicklung im Erstsprachenunterricht 21
- Julia Maria Kutrowatz
**Von der Sprachbildung zur Sprachenbildung
Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung bilingual realisiert** 30
- Thomas Leitgeb & Viktoria Berzsenyi-Schweitzer
**Professionalisierung von Pädagog:innen zur Stärkung der frühen Sprachentwicklung
in burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen** 39
- Lukas Pallitsch
Politiklogans zwischen Sakralisierungsstrategie und Einflussangst 53
- Martin A. Hainz
**Rammstein – zum Problem, was Freiheit u. a. im Sprachgebrauch der
Kunst meinen könne/dürfe** 64
- Martin Krenn
Rechtliche Normative zu Gleichbehandlung, Gleichstellung und Antidiskriminierung
Mit besonderem Augenmerk auf die Situation im Land Burgenland und an der
Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland 75
- Leo Levnaic-Iwanski
Rechtliche Aspekte zur Änderung der Geschlechtszugehörigkeit 92
- Viktoria Berzsenyi-Schweitzer
**Das Freizeitverhalten der Jugendlichen der BHAK/BHAS Oberwart in Bezug auf
die körperliche Betätigung** 96
- ## Aus der Praxis
- Anja Werfring
**Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in elementaren
Bildungseinrichtungen** 107
- Diana Millendorfer
Zur aktuellen Situation von Kindern im Autismus-Spektrum im Schulsystem. 112
- Rene Authried
Sprachsensible Bibeldidaktik
Ein praktisches Unterrichtsbeispiel aus dem Religionsunterricht an einer Mittelschule
zum sprachsensiblen Fachunterricht 120

Jennifer Jakob & Elif Medeni

**Dem Zuhören Raum geben – Perspektiven zur Bedeutung von Sprache
in interreligiösen Gesprächen und Begegnungen**

127

Rezensionen

Martin A. Hainz

**Leseempfehlung: Philipp Hübl, Bullshit-Resistenz Sprache in interreligiösen
Gesprächen und Begegnungen**

132

Autor:innenverzeichnis

136

Martin A. Hainz & Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Dieses Editorial ist eines des Übergangs, denn dieses Heft wurde vom einen – Martin A. Hainz – konzipiert und wird nun von der anderen – Viktoria Berzsenyi-Schweitzer – fertiggestellt, im Zuge der Übernahme des neu benannten Zentrums für Forschung, dem die Verantwortung auch für unser Periodikum *phpublico* zugehört; das neue Organigramm hierzu (Stand Dezember 2024) findet sich unter <https://tinyurl.com/43wdzp5p>.

Thema des Heftes ist die Sprache – oder sind Sprachen. Hiermit beginnt etwas, wobei dieses Beginnen nie aufhört. Und zugleich deren wesentlich erfundene Anfänge nicht tragfähig sind: Denn jede Sprache ist und bleibt Begegnung zwischen Sprechenden, ob innerhalb dessen, was eine Sprache sein soll, oder über Grenzen hinweg. Das dogmatische Festhalten an einer einsprachigen Norm verkennt also die Realität, wie der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ – Gogolins (2008) Befunde ab den 1990ern sind leider unvermindert aktuell – auch auf etwas hinarbeiten würde, was den Anspruch einer modernen Gesellschaft und geradezu sogar der Sprache(n) verfehlte. „Ausländerisch“ (Rosner 2016, S. 76) spricht man nur in den Augen des fremdenfeindlichen Menschen, der – wenn überhaupt – nur eine Sprache beherrscht. Mehr- und damit Fremdsprachigkeit oder auch nur ein ungewohnter Klang sind aber, wie Amy Chua schreibt, nur dies: Zeichen des Muts. „Never ever make fun of foreign accents“, formuliert sie: „Do you know what a foreign accent is? It’s a sign of bravery.“ (Chua 2012, S. 86) Sprache ist ihre (u.a. grenzüberschreitende-kosmopolitische) Wirksamkeit, die Verantwortung ihr und anderen gegenüber, wenn man sich der Sprache bedient, die Möglichkeit von Diversität, kurzum: das, was ein gezieltes und respektvolles Miteinander gestattet.

Auch bezeichnend ist, dass es Sprache eigen ist, mitzuteilen, und zwar damit zu verbinden. Ihr

wohnt „kein Zerstörungsfaktor inne“, wo sie dem entspricht, dass „Gefühle [...] geteilt werden“ wollen: „Geteilte Freude ist doppelte Freude und geteiltes Leid ist halbes Leid“; ihr Gegenteil aber ist Hass, die Ausschließung: „Hass wird in der Gemeinschaft [...] nicht geteilt, sondern potenziert“, schreibt Fischer: „Hass schliesst aus [...] der Beziehung aus“ (2021, S. 39). Man könnte sagen, dass darum Sprache Bildungsgerechtigkeit – Bildung und Teilhabe durch sie – fordert; jedenfalls ist Sprache wesentlich für dies. Eine differenzierte Sprache und dann angemessene, diasituativ adäquate Realisationen, samt Fachsprachen und Bildungssprachlichkeit, sind Vorbedingung von Erziehung, Bildung und Ausbildung. Dagegen ist „die Sprache des vereinfachenden Staccatos, der Vernichtung von Unterscheidungen [...], des plakativen Gebrauchs unscharfer Begriffe und der Unduldsamkeit anderen Wörtern gegenüber, die Zweifel säen könnten“, wie Bieri schreibt, eine „Sprache der Gehirnwäsche“ (2017, S. 142).

Pluralität: Sprache bedeutet Sprachen; Sprachen aber sind wieder so etwas wie die Sprache. Und Mehrsprachige haben ein aggregiertes, gesamt-sprachliches Repertoire, das sie situationselastisch und integriert einsetzen, der Weg dorthin ist anspruchsvoll und verlangt Besinnung auf die Rollen Lehrender wie auch der Kinder und Jugendlichen, insbesondere, wenn mehrsprachige Kinder in die Rolle von Übersetzer:innen gedrängt werden. Vieles ist sie, die Sprache. Sie schleppt dabei viele falsche, destruktive Vorstellungen von dem mit, was sie sei und sein solle – und was rundum sein solle. Dagegen soll, wie Bieri schreibt, schon eine „Sprache der Verbundenheit, des geteilten Lebens und der Solidarität [...] das Leben reicher machen und ihm Tiefe geben“ (Bieri 2017, S. 268). Mit ihr beginnt ein Lernen; und Schule beginnt mit dieser Sprache als einem angemessenen Erfassen von dem, was sei und sein könne und solle; und es führt zu dem angemessen

Fassen dessen, was sein könne und solle, zum respektvollen Ausverhandeln der Zukunft, immer wieder. Sprache, Sprachen: zentrales Problem und wesentliche Chance.

Sprache und Sprachen sind Thema des Heftes, aber mit einem Verstummen müssen wir es beginnen. Frau HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria Burger war uns eine wichtige und auch liebe Stimme, die uns seit dem 4. August 2024 bitter fehlt. Eva hat immer das Richtige zu sagen gewusst, das, was notwendig war, und das, was ihrer Freundlichkeit entsprach, stets beides: die Sache ernstnehmend, aber ebenso das Gegenüber – man kann es wohl auch nicht trennen. Michaela Auner, Sylvia Kompiller und Markus Reiter haben den Nachruf verfasst. Liebe Eva, du fehlst uns!

Auf die zentrale Bedeutung der Sprache bei der Schaffung neuronaler Strukturen durch die Verzahnung sprachlicher, kognitiver und inhaltlicher Ziele wird im Beitrag von Simone Baumann eingegangen, auch die Studie von Andrea Bicsar, Barbara Schrammel, Katharina Ogris, Eva Hartmann und Daniel Wutti unterstreichen die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts für die Entwicklung der Schüler:innen und beschreibt die Herausforderungen, die der Unterricht für die Lehrkräfte mit sich bringt.

Der Ansatz der durchgängigen Sprachbildung mittels eines von der Arbeitsgruppe FÖRMIG entwickelten Konzepts im bilingualen Kontext wird von Julia Kutrowatz in den Fokus gerückt. Thomas Leitgeb und Viktoria Berzsenyi-Schweitzer widmen sich der Frage, wie Sprachförderprogramme in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen aufgebaut sind und wirken.

Kritisch betrachtet Lukas Pallitsch religiösen Sprachgebrauch in Wahlkampfslogans. Sprache kann verbinden, verletzen, aber auch trennen. Inwiefern Sprache als Kunst oder Nicht-Kunst angesehen wird, behandelt Martin A. Hainz' Beitrag.

Die Auseinandersetzung mit rechtlichen Normativen zum Thema Gleichbehandlung bzw. Gleichstellung sucht Martin Krenn in seinem Artikel,

wobei die Situation an der PPH Burgenland einer genaueren Betrachtung unterzogen wird. Rechtliche Aspekte im Zusammenhang mit Änderungen der Geschlechtszugehörigkeit in Österreich werden ausgehend vom Symposium „Geschlechtsidentität/en – Geschlechterrolle/n“ von Leo Levnaic-Iwanski beleuchtet.

Viktoria Berzsenyi-Schweitzers Beitrag widmet sich der Bedeutung von Bewegung und Sport im Zuge einer Umfrage an Schüler:innen der BHAK/BHAS Oberwart. Die Autorin gibt Einblicke in die Evaluationsergebnisse.

Welche Haltung von Elementarpädagog:innen eingenommen werden sollte, um den Kindern dieser Bildungseinrichtungen ihrem Kinderrecht auf Partizipation nachkommen zu können, formuliert Anja Werfring. Diana Millendorfer befasst sich mit der aktuellen Situation von Kindern im Autismus-Spektrum im Schulsystem.

Abgerundet wird dieses phpublico mit Artikeln die den Fokus nochmals auf die Sprache legen. Ein praktisches Unterrichtsbeispiel aus dem Religionsunterricht an einer Mittelschule zum sprachsensiblen Fachunterricht bringt Rene Authried. Jennifer Jakob & Elif Medeni zeigen auf, wie Sprache, Raum, Perspektivität und das Zuhören zusammenspielen, damit interreligiöse Gespräche und Begegnungen wachsen können und Martin A. Hainz' Rezension weist darauf hin, wie Sprache ausgenutzt und missinterpretiert werden kann.

Ein Dank von Herzen an alle, die zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen haben, an die Autor:innen, die durch ihre Artikel informieren sowie zum Nachdenken anregen, an das Redaktionsteam, unsere Layouterin und an alle weiteren Unterstützer:innen, ohne die das Erscheinen nicht möglich wäre.

Und last but not least geht der Dank von der einen – Viktoria Berzsenyi-Schweitzer – an den anderen, Martin A. Hainz.

Literaturverzeichnis

Bieri, P. (2017). Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Chua, A. (2012). *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London [...]: Bloomsbury.

Fischer, J. (2021). *Hass*. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann 2021 (=Nexus 106).

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (=Internationale Hochschulschriften, vol. 101).

Rosner, M. (2016). Faschiertes für Ausländer. In: F. Wallner (Hg.), *Wir schreiben Geschichte(n)*. Wien: M.A.D., S. 75–76.

Nachruf



Hätte man Eva gefragt, wie ihr Nachruf aussehen sollte, hätte sie wahrscheinlich gesagt: „Kurz und knackig.“ Doch das wird ihrer facettenreichen Persönlichkeit nicht gerecht, denn ihr Leben und Wirken lässt sich nicht in wenigen Worten zusammenfassen. Eva zeichnete sich durch ihre wertschätzende, kritische und realitätsbezogene Denkweise aus. Mit ihrer humorvollen Art und ihrer positiven Ausstrahlung war sie ein unverzichtbarer Teil unseres Lebens. Ihre Empathie zeigte sich im beruflichen Alltag auf allen Ebenen. Sie war eine hervorragende Zuhörerin, und Gespräche mit ihr dauerten mitunter länger als erwartet, da ihre natürliche Sympathie die Menschen anzog. Trotz mehrerer Schicksalsschläge blieb Eva stets optimistisch und ließ sich nicht von der Bitterkeit des Lebens überwältigen. Sie war niemals launisch oder mürrisch und bewahrte immer ihre Würde. Diese außergewöhnliche Stärke und Lebensfreude, selbst in schweren Zeiten, sind ein bleibendes Vermächtnis, das uns als Vorbild dient. Sie liebte ihre Arbeit sowohl im Pflichtschul- als auch im tertiären Bereich. Für sie war ihre Tätigkeit Berufung – nicht Job. So lebte sie es. Im Umgang mit den Studierenden entwickelte sich tiefes Vertrauen, das unter anderem Ausdruck fand in einer Vielzahl an Beratungsgesprächen und Betreuung von Qualifizierungsarbeiten. Ihre hohen fachlichen Ansprüche an die Studierenden waren getragen von Gerechtigkeit und Wohlwollen.

Wenn Eva sich in einer Konferenz zu Wort meldete, Fragen stellte, dann niemals, um sich in den Mittelpunkt zu stellen, sondern um zu verhindern, dass etwas übersehen werden könnte, das für die Studierenden, für die Lehrenden, für die Institution entscheidend war. Sie kannte ihre Kapazitäten und Grenzen und scheute sich dennoch nicht, im Bedarfsfall diese zu überschreiten, wenn Not war. Als Vorgesetzte durfte man sich ihrer Loyalität gewiss sein und wenn etwas nicht stimmig war, suchte sie das Gespräch. Eva zeichnete sich durch ihre stetige Verlässlichkeit und unvoreingenommene Haltung aus. Mit starkem Rückgrat und der Fähigkeit, auch bei Gegenwind standhaft zu bleiben, bewahrte sie in herausfordernden Zeiten immer Ruhe und den Blick aufs Ganze. Innovativ und offen für Neues vertrat sie stets gut begründete Meinungen, wobei der Fokus jeweils auf der Institution und nicht auf der eigenen Person lag. Diskussionen scheute sie nicht, und ihre Handschlagqualität war ein Markenzeichen ihrer überlegten Handlungsweise. Bei wichtigen Fragestellungen trat sie oftmals einen Schritt zurück, um sorgfältig abzuwägen, bevor Entscheidungen getroffen wurden. Ihre hohe fachliche und soziale Kompetenz zeigte sich in der praxisnahen Anwendung ihres Wissens und einer breiten Expertise, die sie nie zur Schau stellte.

Könnten wir Eva jetzt fragen, ob sie mit diesem Nachruf einverstanden ist, würde sie vielleicht antworten: „Kurz und knackig ist er nicht, aber ich bin fein damit.“

Liebe Eva, danke für die gemeinsame Zeit.

Simone Baumann

Sprache und Kognition – Eine mehrperspektivische Reflexion

Sprache ist zentral für die (V)Erarbeitung und Organisation von Informationen (Truscott & Sharwood Smith 2019) und spielt eine entscheidende Rolle für Bildungserfolg. Die sprachliche Umgebung, u. a. die sprachlogische Komplexität, im Elternhaus ist – unabhängig von der Erstsprache – prägend für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern (Bernstein 1971; Hart & Risley 2003). Mit Eintritt in das Bildungssystem treten Kinder mit unterschiedlichen kognitiven und (intra)sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten auch in eine neue (bildungs)sprachliche Umgebung ein (Gogolin & Lange 2011). Im Kontext dieser nicht neuen Gegebenheiten diskutiert der Beitrag, wie durch die Verzahnung sprachlicher, kognitiver und inhaltlicher Ziele neuronale Strukturen (von Lernenden) simultan zur sprachlichen Entwicklung gestärkt werden können (Hebb 1949) – nicht nur im (Fremd)Sprachunterricht.

1 Einleitung

Sprache ist einerseits ein abstraktes Symbolsystem kanonisierter Bezeichnungs-Bedeutungs-Assoziationen, das es Menschen einer Gemeinschaft ermöglicht, miteinander zu kommunizieren – Sprache drückt sich dann in konkretem Handeln, dem Sprachgebrauch, aus (Saussure 1916). Sprache ist andererseits essenzieller Bestandteil menschlicher Kognition und spielt eine zentrale Rolle bei der (V)Erarbeitung und Organisation von Informationen (z. B. Truscott & Sharwood Smith 2019). Sprache ermöglicht daher nicht nur Kommunikation und das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, sondern auch das Reflektieren (Denken), Lernen und Verstehen komplexer Sachverhalte. Diese Doppelrolle der Sprache, als Kommunikationsmedium und integrativer Teil kognitiver Strukturierung, ist besonders im Bildungsbereich von großer Bedeutung. Wie Kinder lernen und sich entwickeln, hängt in hohem Maße von ihrer sprachlichen Umwelt ab. Bereits in den 1960er Jahren weisen Studien auf die Bedeutung der sprachlichen Sozialisation hin, die – unabhängig von der Erstsprache – sowohl für die sprachliche als auch für die kognitive Entwicklung von Kindern prägend ist.

Wenn Kinder in das Bildungssystem eintreten, betreten sie damit auch eine neue sprachliche Umgebung, ein neues sprachliches Register, das sich in unterschiedlicher Ausprägung von den sprachlichen Umgebungen ihrer familiären/sozialen

Herkunft unterscheidet (Cummins 2008) – das gilt nicht nur für Kinder, deren Erstsprache nicht die Mehrheitssprache (hier: Deutsch) ist.¹ Die u. a. mit divergenten sprachlichen Sozialisationen einhergehenden unterschiedlichen kognitiven und (intra)sprachlichen Entwicklungen resp. Fähig- und Fertigkeiten der Kinder (u. a. Bernstein 1971; Hart & Risley 1995) werden im Kontext dieser anderen (bildungs)sprachlichen Umgebung (Gogolin 2009; Gogolin & Duarte 2016) u. a. im Hinblick auf (sprachlichen) Lernerfolg bedeutsam (z. B. Cummins 2000).

Angesichts aktueller Anliegen, u. a. vor dem Hintergrund zunehmender Sprachenpluralität, gerät die explizite Berücksichtigung von Sprache und heterogenen Sprachentwicklungen und -voraussetzungen von Kindern (auch) im (Fach-)Unterricht (Goschler & Butler 2019), u. a. in Mehrsprachigkeitsansätzen (Gogolin 2009; Peskoller & Hirzinger-Unterrainer 2024), wieder verstärkt in den Blick. Sprachliche Vielfalt und heterogene sprachliche sowie damit verbundene kognitive Voraussetzungen sind jedoch kein neues Thema für bildungswissenschaftliche und -gestalterische Fragen, die nicht nur mit Blick auf Kinder, deren Erstsprache nicht die Mehrheitssprache ist, eine große Bedeutung hat. Sprache und die sozialen Strukturen, in die sie eingewoben ist, beeinflussen kognitive Fähigkeiten und schulischen Bildungserfolg (u. a. Bernstein 1971; Cummins 1992, 2000).

Dieser Beitrag nimmt die mit der kognitiven Entwicklung verwobene sprachliche Entwicklung aller² Lernenden in den Blick, die auf Grund ihrer familiären/sozialen Herkunft heterogene sprachliche und kognitive Voraussetzungen in die bildungssprachliche Umgebung Schule ‚mitbringen‘. Aus einer interdisziplinären Perspektive angewandter Sprachwissenschaften, insbesondere der kognitiven Linguistik und dem kognitiv-interaktionistischen Ansatz, sowie lernpsychologischen Grundlagen und soziologischen Theorien wird die Verwobenheit von Sprache und Kognition beleuchtet und im Hinblick auf formale Bildungssettings reflektiert. Ausgehend von Hebb's Arbeiten zur neuronalen Plastizität (z. B. 1949) wird erörtert, wie durch eine gezielte Verbindung und Orientierung an sprachlichen, kognitiven und inhaltlichen (Lern)Zielen neuronale Strukturen (von Lernenden) simultan zu ihrer sprachlichen Entwicklung³ im Register der (Ziel)Bildungssprache gestärkt werden können – nicht nur im (Fremd)Sprachunterricht.

2 Theoretische Grundlagen aus der (angewandten) Sprachwissenschaft

2.1 Sprache als (kognitives) System und Mittel zur Teilhabe

Sprache ist ein Mittel zur Assoziation von Bedeutung mit auditiven und visuellen Zeichen und Gestiken (z. B. Sharwood Smith 2017), die unsere Art zu Denken und unsere Wahrnehmung beeinflusst (Sapir 1921)⁴. Sie ist ein Symbolsystem (ebd.), bei dem jedes Symbol aus einem *signifiant* – ein bezeichnendes Laut-/Schriftbild und/oder eine Gestik – und einem *signifié* – eine bezeichnete, dem *signifiant* zugehörige Bedeutung – besteht (Saussure 1916). Die Beziehung zwischen *signifiant* und *signifié* ist durch soziale Konventionen einer Gesellschaft festgelegt (ebd.) und zudem abhängig vom jeweiligen Sprachregister (u. a. Biber 1995; Halliday 1978). Innerhalb eines von einer Gemeinschaft geteilten Sprachsystems existieren also weitere Sprachsubsysteme, die wiederum kontextspezifischen (adaptierten) Konventionen unterliegen.

Als vielschichtiges abstraktes System von Regeln und Konventionen – bestehend aus weiteren Subsystemen (Phonetik & Phonologie, (Morpho)Syntax, Semantik, Pragmatik, Lexik, z. B. Gass et al. 2020, S. 1–18) – die von einer Sprachgemeinschaft geteilt werden, bildet Sprache (*la langue*) den systematischen Rahmen für sprachliche Entwicklung und Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft, die je nach Individuum durch dessen individuelles konkretes hör- und/oder sichtbares Handeln (Sprachgebrauch, bezeichnet als *parole*) Interaktion resp. Teilhabe und -sein ermöglicht.

2.2 Sprache und Kognition

Damit Menschen aktiv in einer Gemeinschaft (bspw. in einer Lerngruppe) partizipieren können, müssen sie sich im entsprechenden Bezeichnung-Bedeutungs-Assoziationssystem bewegen⁵ und entwickeln können. Das bedeutet, sie müssen lernen, aus (aneinandergereihten) Bezeichnungen Bedeutung(en) zu decodieren, fähig werden, sprachlichen Input zu verstehen und (weiter) zu verarbeiten (Gass 2007; Sharwood Smith 2017). Das impliziert die kognitive (V)Erarbeitung der decodierten Informationen (Harden 2006; Piaget 1976; Sharwood Smith 2017). Für eine (Re)Aktion in einer Interaktion mit anderen Individuen müssen die verarbeiteten sprachlichen Bezeichnungen und konzeptionellen Assoziationen wiederum zu sprachlichem Output in hör-/sichtbares Handeln überführt, d. h. encodiert, werden (u. a. Gass et al. 2020, S. 271; Swain 2005). Das erfordert kognitive Fähigkeiten und Prozesse, die den vernetzten (systemischen) Aufbau bedeutungstragender Repräsentationen mit den zugehörigen sprachlichen Symbolen, d. h. mit der Bezeichnung-Bedeutungs-Assoziation, im kognitiven System ermöglichen (Sharwood Smith & Truscott 2014; Truscott & Sharwood Smith 2019; Sharwood Smith 2017). Und für die sprachliche Produktion, die u. a. als Übung und Möglichkeit (meta)sprachlicher Bewusstwerdung eine bedeutende Rolle in der sprachlichen Entwicklung einnimmt (u. a. Schmidt 1990; Swain 2005), müssen die sprachlich-kognitiven Verarbeitungsprozesse zudem in physiologische Muster übersetzt werden (können), die (registerspezifische) Äußerungen ermöglichen.

Die Verbindung von Wahrnehmung, Denken/Reflektieren und Sprache, von Sprache und Kognition, die bereits Sapir (1921) hervorhob, wurde inzwischen vielfach untersucht, und es wurde argumentiert, dass menschliches Denken und Verstehen in grundlegender Weise durch Metaphern strukturiert ist, die oft sprachlich codiert sind und unser Verständnis der Welt formen (Lakoff & Johnson 1980). Sprache wird also nicht nur als Ausdruck von Gedanken betrachtet, sondern auch als Medium, durch das Denken organisiert und strukturiert, überhaupt erst möglich wird. Sprache ist also auch ein kognitives System, das es uns ermöglicht, abstrakte Konzepte zu verarbeiten und zu kommunizieren (Langacker 2008).

In der Kognitionswissenschaft haben Studien zur Beziehung zwischen Sprache und Gedächtnis gezeigt, dass sprachliche Strukturen tief in kognitive Prozesse eingebettet sind. Baddeley (z. B. 2010) bspw., beschreibt in dem Zusammenhang ein Arbeitsgedächtnismodell, in dem Sprache eine wesentliche Rolle für die Manipulation und Konsolidierung von Informationen spielt. Die phonologische Schleife, eine der Hauptkomponenten des Arbeitsgedächtnisses, ermöglicht es, verbale Informationen kurzfristig zu speichern und zu ver-

arbeiten. Diese Kapazität ist entscheidend für den Aufbau neuer Schemata sowie deren Anpassung (vgl. Assimilation und Akkommodation, u. a. Piaget 1976).

Eine detaillierte Beschreibung sprachlich-kognitiver Verarbeitung und Entwicklung bietet ein Modell der kognitiven Linguistik, das *Modular Cognition Framework* (MCF), das interdisziplinäre Zugänge verzahnt (Sharwood Smith & Truscott 2014; Truscott & Sharwood Smith 2019; Sharwood Smith 2017, 2021). Das MCF modelliert menschliche Kognition als „Map of the Mind“ (Sharwood Smith 2017, S. 23), wobei der menschliche Verstand/Geist (engl. *mind*) als komplexes und sich stetig wandelndes System dargestellt wird, das wiederum aus komplexen, dynamischen Subsystemen besteht (vgl. Abb. 1). Die an der kognitiven und sprachlichen Verarbeitung beteiligten Systeme werden im MCF als Module (Systeme) bezeichnet. Sie bilden den internalen Kontext eines Individuums und sind die intramentale Grundlage für (sprachliche) Lernprozesse (Sharwood Smith 2017, 2021). Die Interaktionen der vielfältigen kognitiven Subsysteme im internalen Kontext sind in Abb. 1 durch die Pfeile gekennzeichnet.

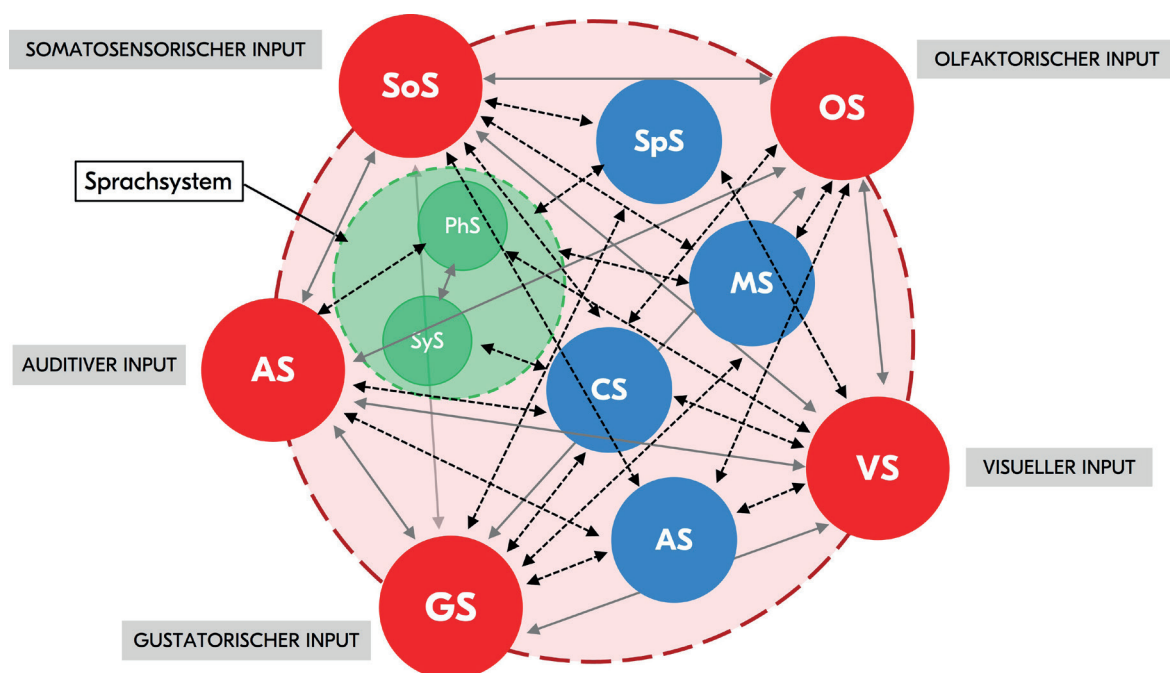


Abb. 1: Das *Modular Cognition Framework* (eigene Darstellung nach Truscott & Sharwood Smith 2019, S. 275; Baumann 2025/under review)

Im MCF werden die in der Umgebung verfügbaren und wahrgenommenen unterschiedlichen Reize, resp. der multisensorische Input, im perzeptuellen System aufgenommen. Das perzeptuelle System umfasst das auditive (AS), das somatosensorische (SoS), das visuelle (VS), das gustatorische (GS) und das olfaktorische (OS) Wahrnehmungssystem (Sharwood Smith 2017, Kap. 2, 4). Die je verschiedenen Formen wahrgenommener Reize (aus dem somatosensorischen, gustatorischen, olfaktorischen, visuellen und auditiven Input) werden darin zu Repräsentationen verarbeitet. Durch die Interaktion der perzeptuellen Systeme (AS, OS, GS, SoS, VS) und deren Verbindungen mit dem konzeptuellen System (CS) wird aus den perzeptuellen Erfahrungen Bedeutung konstruiert (ebd.). Ein Konzept (*signifiant*, Saussure 1916) wird natürlicherweise immer multisensorisch, durch alle diese, einen Kontext konstituierenden, Reize wahrgenommen.

Im affektiven System (AS) findet dann die emotionale Verarbeitung konzeptueller Assoziation statt, werden die mit Bedeutung verknüpften perzeptuellen Repräsentationen mit einem Wert (negativ, positiv) und Emotionen verknüpft (Sharwood Smith 2017, Kap. 5; Truscott & Sharwood Smith 2019, S. 30). Im räumlichen System (SpS) bekommt ein Konzept zudem eine räumliche Assoziation.

Sprache wird im MCF als immanenter Teil der Kognition, als intramentales System, beschrieben, das sich in Interaktion mit der Umgebung des Individuums entwickelt. Dieses intramentale Sprachsystem, das wiederum zwei Subsysteme, eines zur phonologischen (PhS) und eines zur syntaktischen (SyS) Verarbeitung und Speicherung, umfasst, verarbeitet konzeptuelle Repräsentationen (Bedeutungen) sprachlich und verknüpft sie mit Symbolen des Sprachsystems einer Gemeinschaft (*la langue*). Dadurch wird es einem Menschen ermöglicht, über die für ihn relevanten Konzepte, Werte und Bedeutungszusammenhänge zu reflektieren und zu kommunizieren. Für sprachliche Teilhabe müssen die multisystemisch, sprachlich und kognitiv verarbeiteten Informationen – und das schließt emotionale Verarbeitung ein – zudem im motorischen System (MS) in sprachliche Äußerungen überführt werden.

Alle diese kognitiven Systeme stehen in engem Zusammenhang miteinander und bilden ein ganzheitliches System, das für die kognitive Verarbeitung und Entwicklung, die grundsätzlich immer auch sprachliche (und affektive) Verarbeitung und Entwicklung impliziert, zentral ist. Die wesentliche Ressource für kognitive und sprachliche Entwicklung ist demnach der in einer Umgebung verfügbare (nicht nur sprachliche) Input, der sich auf alle zu einem Kontext gehörenden Wahrnehmungen, die einen Menschen unmittelbar umgeben, bezieht (Truscott & Sharwood Smith 2019, S. 10). Entwicklung resultiert dabei einerseits aus der intermentalen Interaktion des Individuums mit der Umgebung und andererseits aus der intramentalen Interaktion der an der Verarbeitung beteiligten kognitiven Systeme (Abb. 1). Eine kognitiv linguistische Perspektive steht daher auch in Verbindung mit Ansätzen des kognitiven Interaktionismus (z. B. Loewen & Sato 2018) und entwicklungspsychologischen Modellen (z. B. Bronfenbrenner 1977) sowie soziologischen (z. B. Bernstein 1971) resp. soziokulturellen Theorien (Vygotsky 1962, 1978), wobei sprachlich-kognitive Entwicklung als integrativer Teil der menschlichen Entwicklung in einem *Developmental Context/System* (Lerner 2007) betrachtet wird, die sich in Interaktion mit der Umgebung, beeinflusst durch verschiedene (soziale) proximale und distale Faktoren (Kersten 2023) vollzieht (Baumann 2025/*under review*).

3 Die Rolle sozialer Faktoren und sprachlicher Umgebungen für die sprachlich-kognitive Entwicklung

Vygotsky (1962, 1978) hat den Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition im Kontext seiner Theorie zur „Zone proximaler Entwicklung“ hervorgehoben und aufgezeigt, wie Sprache als Werkzeug des Denkens fungiert und wie Kinder durch sprachliche Interaktionen mit erfahreneren Gesprächspartner_innen kognitive (und sprachliche) Fähigkeiten entwickeln (vgl. hierzu u. a. auch Loewen & Sato 2018). Lernprozesse vollziehen sich nicht isoliert, sondern immer in einem sozialen und sprachlichen Kontext.

Bereits ab Ende der 1950er Jahre haben zahlreiche Studien den Zusammenhang zwischen sozialen Faktoren und familiären Interaktionspraktiken untersucht, wobei aufgezeigt wurde, inwiefern diese Faktoren die sprachliche Kommunikation zwischen Eltern und Kindern und wiederum schulische Lernerfolge der Kinder beeinflussen. Wegweisende Arbeiten stammen vor allem von Bernstein (u. a. 1958, 1962a, 1962b, 1964, 1970, 1971), der versuchte, soziologische, psychologische und sprachwissenschaftliche Elemente zu verzahnen und die Beziehungen zwischen sozialer Schicht⁶, innerfamiliärer Interaktion und der dabei verwendeten sprachlichen Strukturen mit dem Lernerfolg in der Schule und der Entwicklung von Identität zu untersuchen. Bernstein stellte fest, dass die Art und Weise, wie Sprache (in Familien) verwendet wird, einen bedeutenden Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern hat. Die soziale Schicht hat demnach einen erheblichen Einfluss auf das Sprachregister (Biber 1995; Halliday 1978) resp. auf die soziolinguistischen Codes, die in Kommunikationen verwendet werden.

Codes sind in erster Linie kulturell bedingte Positionierungsmittel. Im Detail fungieren klassenregulierte Codes als Mittel der Positionierung von Subjekten in Bezug auf dominante und dominierte Kommunikationsformen sowie auf die Beziehungen zwischen diesen (Bernstein 1981, S. 327). Bernstein (ebd., S. 328) beschreibt einen solchen Code als ein stillschweigend angenommenes regulatives Prinzip, das relevante Bedeutungen, Formen ihrer Realisierung sowie evozierende Kontexte auswählt und integriert. Die Einheit für die Analyse von Codes bildet demnach nicht eine abstrakte Äußerung oder ein einzelner Kontext, sondern die Beziehungen *zwischen* Kontexten. Der Code fungiert als Mittler, als Instrument zur Steuerung der Beziehungen zwischen Kontexten und der Beziehungen innerhalb von Kontexten (ebd.). Bernstein differenziert dabei zwischen restringierten und elaborierten sprachlichen Codes. Restringierte Codes werden eher in informellen Umgebungen verwendet (in damals sog. ‚Arbeiterfamilien‘), sie sind kontextgebunden, d. h. stark auf die unmittelbare Situation bezogen, Grammatik und Wortschatz sind einfacher und weniger variabel und die Kommunikation ist stark

von non-verbalen Hinweisen und geteiltem Hintergrundwissen abhängig. Elaborierte Codes werden hingegen eher in formellen Kontexten verwendet. Sie sind abstrakter und kontextunabhängiger, Satzstrukturen sind komplexer und der Wortschatz reichhaltiger, Kommunikationen sind detaillierter und weniger abhängig von Kontext und nonverbalen Hinweisen (Cummins 2008). Die Sozialisation in einer ‚Mittelschichtfamilie‘ (höherer SES) ermöglicht/bedingt eher das Ausbilden/die Verwendung elaborierter Codes. Durch seine Untersuchungen konnte Bernstein zeigen, dass Kinder aus Familien mit höherem SES, im Vergleich zu Kindern mit niedrigerem SES, eher komplexe Sprachstrukturen und einen reichhaltigeren Wortschatz (elaborierte Codes) verwenden.⁷

Ergebnisse der weitreichend zitierten und anerkannten (u. a. Shonkoff & Phillips 2000; Wasik & Hindmann 2011) Studie von Hart und Risley (1995, 2003), die die *30 Million Word Gap* zwischen Kindern aus sozioökonomisch privilegierten und benachteiligten Familien aufdeckte, illustriert die Diskrepanzen in familiären sprachlichen Umgebungen, die mit sozioökonomischen Faktoren zusammenhängen (können), noch konkreter. Hart und Risley konnten zeigen, dass Kinder aus wohlhabenderen Familien bis zu dreimal mehr Wörter als Kinder aus ärmeren Familien hören – in den ersten drei Lebensjahren bedeutet das eine Diskrepanz von 30 Millionen Wörtern. Sie zeigten auch, dass sich nicht nur die Menge der gehörten Wörter, sondern auch die Qualität der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern in den Familien unterscheidet.⁸ Die Ergebnisse der Studie hatten weitreichende Konsequenzen für Bildungsprogramme, insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung, und führten zur Konzeption von Initiativen und Förderprogrammen, wie beispielsweise *Early Head Start*, wobei die sprachliche Förderung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien im Fokus stehen (Love et al. 2005).

Unterschiedliche sprachliche Umgebungen können nicht nur im Hinblick auf sprachliche, sondern auch mit Blick auf kognitive Fähigkeiten von Kindern zu erheblichen Unterschieden führen (vgl.

hierzu die obigen Darstellungen des MCF), wobei die hierfür maßgebende Komplexität und Reichhaltigkeit der in einer Familie gesprochenen Sprache in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status steht. Die Ergebnisse der Studie von Sheridan et al. (2012) untermauern einmal mehr, dass Komplexität und Reichhaltigkeit innerfamiliärer sprachlicher Interaktionen sowohl mit der Aktivierung von Sprachzentren als auch mit der Aktivierung des präfrontalen Cortex zusammenhängen. Sie zeigen u. a., dass Kinder aus Familien mit einer reichhaltigeren sprachlichen Umgebung bei kognitiven Aufgaben bessere Leistungen erbringen, was die Bedeutung der Sprachexposition für die kognitive Entwicklung einmal mehr unterstreicht. Die Ergebnisse der Studie stützen daher einmal mehr die Annahme, dass reichhaltige sprachliche Umgebungen einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben.⁹

Die u. a. durch die sprachliche Umgebung bedingte (sprachliche und kognitive) Benachteiligung setzt sich oft im Schulsystem fort (z. B. Hoff 2006). Das kann u. a. mit den Anforderungen der in formalen Bildungskontexten vorherrschenden sprachlichen Codes, dem bildungssprachlichen Register zusammenhängen, das nicht im Einklang mit den sprachlichen Fähigkeiten (sprachlichen Codes) ist, die die Lernenden in diese Umgebung mitbringen (Gogolin 2009; Gogolin & Duarte 2016). Mit dem Eintritt in das Bildungssystem betreten Kinder (aus unterschiedlichen sozialen Umgebungen kommend) also auch eine neue (bildungs)sprachliche Umgebung, die sie vor kognitive und sprachliche Herausforderungen stellt. Während einige Kinder auf ein reiches sprachliches Repertoire zurückgreifen und im bildungssprachlichen Register interagieren können, kämpfen andere mit den sprachlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden – unabhängig von ihrer Erstsprache. Unterschiedliche sprachliche (und u. a. damit verbundene kognitive) Ausgangsbedingungen sind dementsprechend nicht nur mit Blick auf Kinder, die nicht in der Mehrheitssprache sozialisiert sind, zu berücksichtigen, sondern sollten generell vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergründe und den damit einhergehenden sprachlichen und kognitiven Disparitäten ein grundlegendes Prinzip für die Gestal-

tung kognitiv und sprachlich aktivierender Lernumgebungen sein.

4 Hebbs Regel und die Stärkung neuronaler Strukturen durch sprachensible Lernumgebungen

Studien zur Neuroplastizität (z. B. Draganski et al. 2004) haben gezeigt, dass das Gehirn nicht statisch ist, sondern sich kontinuierlich an neue Erfahrungen anpasst. Die obigen Überlegungen legen nahe, dass Kinder, die in einer stimulierenden, sprachlich reichhaltigen Umgebung aufwachsen und regelmäßig mit komplexen sprachlichen Strukturen und damit verknüpften Inhalten konfrontiert werden und somit zahlreiche sprachliche Erfahrungen machen, bessere Voraussetzungen haben, kognitive Fähigkeiten weiterzuentwickeln, sprachliche und kognitive (komplexe) Aufgaben zu bewältigen. Erfahrungen multisensorischer Wahrnehmung von reichhaltigem und kontextualisiertem Input sowie Gelegenheiten für intramentale und intermentale sprachliche Erfahrungen sind für die sprachliche und kognitive Entwicklung zentral (vgl. Abschnitt 2 und 3). Im Lichte dieser für das Lernen bedeutsamen vernetzten Erfahrungen soll – unter besonderer Berücksichtigung der Verwobenheit von Sprache und Kognition, von sprachlicher und kognitiver Entwicklung – der Blick auf Hebbs Theorie zur neuronalen Plastizität gelenkt werden.

Die Hebb'sche Lernregel (Hebb 1949) beschreibt, wie Synapsen in neuronalen Netzwerken durch Erfahrungen und damit verbundene wiederholte und anhaltende Aktivität verstärkt werden und wie Lernen durch die dadurch hervorgerufene Stärkung neuronaler Verbindungen erfolgt. Hebb hebt dabei die simultane Aktivierung zweier Neuronen besonders hervor: Je häufiger bestimmte Neuronen gemeinsam ‚feuern‘, d.h. gemeinsam aktiviert werden/aktiv sind, desto stärker wird die Verbindung zwischen ihnen: Wenn ein Neuron A ein anderes Neuron B regelmäßig zur Aktivierung bringt, wird die synaptische Verbindung zwischen ihnen gestärkt, und daher kann es zu Wachstumsprozessen in beiden Zellen kommen (ebd., S. 63–71). Diese durch Koinzidenz

von Aktivität evozierte synaptische Verstärkung ist die Basis für die Vorstellung, dass Zellen, die häufig zusammen aktiviert werden, assoziiert werden. Hebbs Theorie zur Neuroplastizität (1949) legt nahe, dass neuronale Netzwerke durch Lernprozesse geformt werden, indem Neuronen, die synchron aktiv sind, stärkere Verbindungen zueinander aufbauen. Insbesondere im Lichte der synaptischen Verstärkung durch Koinzidenz von Aktivität kann Hebbs Theorie zur neuronalen Plastizität im Kontext von Sprache und Kognition für die Gestaltung sprachlich und kognitiv aktivierender Lernumgebungen wertvoll sein, da dieser Aspekt grundlegende Mechanismen beschreibt, die für simultanes Lernen inhaltlicher und sprachlicher Gegenstände wesentlich sind.

5 Implikationen – Was können wir von Bernstein und Hebb fürs Lernen lernen?

Bernsteins Arbeiten – sowie weitere wegweisende Studien zur Rolle sozialer Einflussfaktoren im sprachlichen und kognitiven Entwicklungsprozess (u. a. Hart & Risley 1995; Sheridan et al. 2012) – zeigen auf, dass die sprachliche Umwelt, in der Kinder aufwachsen von entscheidender Bedeutung für ihre sprachliche und kognitive Entwicklung ist. Sie legen dar, inwiefern sprachliche Voraussetzungen, die einen Prädiktor für schulischen Lernerfolg darstellen (u. a. Cummins 2008; Hoff 2006), heterogen sind, unabhängig von ihrer Erstsprache. Daraus lernen wir zunächst einmal, dass wir für alle Kinder heterogene sprachliche Voraussetzungen, die auf Grund unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergründe auch für Kinder gelten, die in der Mehrheitssprache sozialisiert sind, annehmen und anerkennen müssen. Und das impliziert, dass wir im Kontext formaler Bildungssettings Lernumgebungen gestalten müssen, die es allen Kindern ermöglichen, nicht nur kognitive Fähig- und Fertigkeiten weiterzuentwickeln und in fachspezifischen Inhalten ‚gebildet‘ zu werden, sondern dass wir dabei auch – unter Berücksichtigung des für viele von ihnen ‚fremden‘ (ziel)bildungssprachlichen Registers (elaborierter Code) – ihre sprachliche Entwicklung explizit in den Blick nehmen, die Bedeutung von Sprache in

der Bildung ernst nehmen müssen. Nebst fachspezifischer Bildung sollten formale Lehr-Lernkontexte also auch darauf fokussieren, Wortschatz und Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, insbesondere für Lernende aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status, die noch nicht mit einem elaborierten Sprachcode, wie dem bildungssprachlichen Register, vertraut sind.

Wie bedeutungsvoll die Vernetzung multisensorischer Aktivierung zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung ist, zeigen Modelle der kognitiven Linguistik, wie das MCF (vgl. 2.2). Hebbs Theorie zur Neuroplastizität (1949) resp. zur Koinzidenz neuronaler Aktivität zur Stärkung neuronaler Verbindungen (=Lernen) kann hierzu aus einer neurowissenschaftlichen Perspektive weitere wertvolle Hinweise liefern und führt zu einer logischen, mit einer Forderung eingehenden Schlussfolgerung: Durch die Verzahnung sprachlicher, kognitiver und inhaltlicher Ziele könn(t)en neuronale Strukturen (von Lernenden) simultan zur sprachlichen Entwicklung gestärkt werden – nicht nur im (Fremd)Sprachunterricht. Ein, vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeitsansätzen wieder hervortretender¹⁰ Ansatz hierzu ist der sprachensible Fachunterricht (z. B. Butler & Goschler 2019). Sprache soll dabei nicht nur als Medium für die Vermittlung und Verhandlungen von Inhalt(en) fungieren, sondern selbst als Lerngegenstand, kohärent zum Inhalt, berücksichtigt werden (Doppelfunktion von Sprache, Grotjahn 2000). Das impliziert Angebote zur (meta)sprachlichen Bewusstwerdung im (Fach)Unterricht ebenso wie die Fokussierung auf sprachliche Lernziele (*focus on form*, Long 1991). Eine gezielte Fokussierung auf Sprache an und durch Inhalte(n) kann es Lernenden ermöglichen, sprachliche Strukturen kontextualisiert und explizit wahrzunehmen und tiefgreifender zu verarbeiten. Gemäß Hebbs Theorie kann das auch zu einer tiefgreifenderen Verarbeitung der inhaltlichen Strukturen führen. Für die Gestaltung von Lernumgebungen (bspw. der Konzeption von Aufgabenstellungen) bedeutet das, dass kognitive, inhaltliche und sprachliche Anforderungen und Ziele gleichermaßen und kohärent bedacht werden (sollten). Ein vielversprechender Ansatz zur Orientierung und Vertiefung bietet der

Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL, Coyle et al. 2013) sowie die Arbeit mit/durch komplexe/n Aufgaben (z. B. Ellis 2003), wobei Sprache Gegenstand und Medium der Auseinandersetzung zugleich ist und als Werkzeug zur vertieften Auseinandersetzung mit einem Inhalt dient (siehe auch Baumann 2025/under review).

Literaturverzeichnis

- Baumann, S. (2025/under review). Kognitive Aktivierung im sprachsensiblen (Fach-)Unterricht durch komplexe Aufgaben. *K:ON – Kölner Online-Journal für Lehrer*innenbildung*.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20 (4), R136–R140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–72.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: An enquiry into sub-cultural differences. *The British Journal of Sociology*, 9 (2), 159–174.
- Bernstein, B. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and Speech*, 5 (1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/002383096200500104>
- Bernstein, B. (1962b). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5 (4), 221–240. <https://doi.org/10.1177/002383096200500405>
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66 (6), 55–69.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. (J. B. Thompson, Hrsg.; G. Raymond & M. Adamson, Übers.). Oxford: Polity.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2013). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1992). Language development and academic learning. In L. Malavé & G. Duquette (Hrsg.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (S. 161–175). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (S. 487–499). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Ditton, H., & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, B. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 229–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_17
- Draganski, B., et al. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427 (6972), 311–312.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (2007). Input and interaction. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 224–255). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

- Gogolin, I. (2009). Mehrsprachigkeit im Bildungssystem: Bildungserfolg und sprachliche Vielfalt. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Grotjahn, R. (2000). Sprachbezogene Kognitivierung. In H. Düwell, C. Gnutzmann & F. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik* (S. 83–106). AKS-Verlag.
- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, Spring, 4–9.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55–88.
- Kersten, K. (2023). The proximity of stimulation hypothesis: Investigating the interplay of social and instructional variables with the cognitive-linguistic skills of young L2 learners. In K. Kersten & A. Winsler (Hrsg.), *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition* (S. 131–159). New York: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lerner, R. M. (2007). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 1–17). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51 (3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fuligni, A. S., Schochet, P. Z., Paulsell, D., & Vogel, C. (2005). The effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41 (6), 885–901. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885>
- Peskoller, J., & Hirzinger-Unterrainer, E.-M. (2024). Das Potenzial von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35 (2), 169–172.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen: Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Mineola & NY: Dover Publications.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Sharwood Smith, M. (2017). *Introducing language and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316591505>

Sharwood Smith, M. (2021). Internal context, language acquisition and multilingualism. *Second Language Research*, 37 (1), 161–170. <https://doi.org/10.1177/0267658319877673>

Sharwood Smith, M., & Truscott, J. (2014). *The multilingual mind: A modular processing perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sheridan, M. A., Sarsour, K., Jutte, D., D'Esposito, M., & Boyce, W. T. (2012). The impact of social disparity on prefrontal function in childhood. *PLoS One*, 7 (4), e35744.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Hrsg.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 471–483). Mahwah: L. Erlbaum Associates.

Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2019). The internal context of bilingual processing. In J. Truscott & M. Sharwood Smith (Hrsg.), *Bilingual processing and acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Vollmer, H. J. (2006). Language across the curriculum: Ein integrierter Ansatz für die Entwicklung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit in der Schule. In S. Förster (Hrsg.), *Sprachförderung im Fachunterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Hrsg.), *Readings on the development of children* (S. 34–40). Scientific American Books.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language: Translation newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge & London: MIT Press.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>

Endnoten

¹In diesem Zusammenhang spreche ich hier von intrasprachlichen Unterschieden.

²Dabei wird explizit von exkludierenden Mechanismen Abstand genommen, die sich m. E. auch dadurch ergeben können, dass die sprachliche Vielfalt und damit einhergehenden Bedürfnisse von Kindern, die in der Mehrheitsprache sozialisiert sind, in aktuellen Debatten aus dem Blick geraten kann.

³Die zunehmende gesellschaftliche Pluralität geht mit einer Vielfältigkeit sprachlicher Hintergründe und Entwicklungsverläufe einher, sodass traditionelle Dichotomien angewandter Sprachwissenschaften (z. B. Spracherwerb vs. Sprachlernen, Fremdsprache vs. Zweitsprache) zunehmend fragwürdig sind (The Douglas Fir Group 2016, S. 23). In diesem Beitrag wird daher ein integrativer Ansatz verfolgt und allgemein von sprachlicher Entwicklung die Rede sein.

⁴Siehe hierzu Sapir-Whorf-Hypothese.

⁵Im metaphorischen Sinne.

⁶Bernstein spricht von engl. class, was sich als Schicht übersetzen lässt. Im weiteren Verlauf beziehe ich mich auf die Containervariable Sozioökonomischer Status (SES), die verschiedenen Dimensionen sozialen und ökonomischen Lebens umfasst und unterschiedlich operationalisiert wird. Der SES impliziert u. a. Aspekte wie Einkommen, Bildungsniveau und berufliche Stellung, wodurch typischerweise die berufliche Stellung der Eltern erfasst wird, die Hinweise auf finanzielle Mittel, Macht oder Prestige geben kann (z. B. Baumert et al. 2003; Ditton & Maaß 2015)

⁷Das Konzept des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1991) spielt auch eine Rolle dabei, inwiefern sich die soziale Schicht auf die Kommunikation auswirkt. Familien mit höherem kulturellem Kapital verfügen mit größerer Wahrscheinlichkeit über sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse, die eine effektive Kommunikation erleichtern und damit die Bildungschancen ihrer Kinder verbessern (Thorlindsson 1987, S. 711–713).

⁸Die Studie zeigte u. a., dass Kinder aus Familien mit höherem SES im Gegensatz zu Kindern aus Familien mit niedrigerem sechsmal so viel ermutigt/gelobt werden, während letztere doppelt so viel getadelt/entmutigt werden. Soziale Faktoren, mediiert über sprachliche Eltern-Kind-Interaktionen, die sich auf die sprachliche (und kognitive) Entwicklung von Kindern auswirken, können gleichzeitig also auch einen Einfluss auf die persönliche Entwicklung bspw. des Selbstkonzepts haben.

⁹Sheridan et al. (2012) zeigten in diesem Zusammenhang zudem, dass das Stresslevel (was u. a. mit sozioökonomischen Faktoren wie geringem Einkommen zusammenhängen kann) in einer Familie die kognitive Entwicklung beeinflusst.

¹⁰Das ist keine ‚neue‘ Idee. Bestrebungen, Sprache und Inhalte im Fachunterricht zu verzahnen, gab es schon vor einigen Jahren, bspw. durch das Konzept des „Language across the curriculum“ (Vollmer 2006).

Andrea Bicsar, Barbara Schrammel, Katharina Ogris, Eva Hartmann & Daniel Wutti

„Es ist eine wahnsinnige Arbeit dahinter“: Kompetenzentwicklung im Erstsprachenunterricht

Der Erstsprachenunterricht in Österreich ist ein freiwilliges Angebot für alle Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache und zielt darauf ab, die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern und deren mehrsprachige Identitätsentwicklung zu unterstützen. Die hier in Abrissen vorgestellte Studie aus dem Forum-Primar-Projekt „Muttersprachlicher Unterricht/Erstsprachenunterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen“ beleuchtet die Umsetzung des Erstsprachenunterrichts in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark. Durch Fokusgruppeninterviews mit 14 Lehrpersonen wurden die Herausforderungen und Chancen der Förderung sprachlicher Fertigkeiten vor dem Hintergrund der neuen Lehrpläne analysiert. Die Studie zeigt, dass die Kompetenzbereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben vernetzt vermittelt werden sollen, wobei der mündlichen Kommunikation besondere Bedeutung zukommt. Trotz der Kompetenzorientierung der Lehrpläne erweist sich die praktische Umsetzung als herausfordernd, insbesondere aufgrund der heterogenen Sprachniveaus der Schüler:innen. Die befragten Lehrpersonen betonen die Notwendigkeit, den Unterricht kontinuierlich anzupassen und zu individualisieren. Zudem wird die Arbeit an der Grammatik und dem Wortschatz als wesentlich erachtet, um die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen zu fördern. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts für die kognitive und sprachliche Entwicklung der Schüler:innen und betonen die Notwendigkeit, die im Lehrplan verankerten Prinzipien in der Praxis zu verankern, um eine umfassende sprachliche Bildung zu gewährleisten.

1 Einleitung

Der Erstsprachenunterricht ist bereits seit 1992 Teil des österreichischen Regelschulwesens. Mit der Verordnung neuer Lehrpläne im Jahr 2023 sowie durch weitere Initiativen zur Qualitätsentwicklung, wie dem Kompetenzprofil für Lehrer:innen des Erstsprachenunterrichts (ESUKompP) (BMBWF & BIMM 2023), hat der Erstsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Umsetzung der neuen Lehrpläne bietet für dieses Bildungsangebot neue Chancen, stellt es aber auch vor Herausforderungen. Das erklärte Ziel des Erstsprachenunterrichts ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in den Erstsprachen systematisch zu fördern sowie auszubauen und ihre mehrsprachige Identitätsentwicklung zu unterstützen (BMBWF 2023, S. 113). Dem Erstsprachenunterricht kommt dabei sowohl in Bezug auf die kognitive als auch die sprachliche Entwicklung von Schüler:innen eine wichtige Rolle zu.

Statistisch gesehen ist der Stand des Erstsprachenunterrichts in Österreich gut dokumentiert (siehe Gouma 2020, Garnitschnig 2019). Allerdings fehlen aktuellere, umfassendere Studien, die spezifischere Fragestellungen behandeln. Auch in den deutschsprachigen Nachbarländern wie der Schweiz und Deutschland gibt es erst seit Kurzem Bemühungen, detaillierte empirische Untersuchungen zum Erstsprachenunterricht durchzuführen (vgl. Caprez-Krompák 2011; Lengyel & Neumann 2017; Yıldız, Topaj, Thomas & Gülzow 2017).

Um aktuelles Wissen zu diesem Forschungsdesiderat zu generieren, wurde von vier Pädagogischen Hochschulen ein Forum-Primar-Projekt zum Erstsprachenunterricht in den drei Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark initiiert. Die beforchten drei Regionen können exemplarisch für Österreich abseits der Bundeshauptstadt Wien gesehen werden: Es handelt sich um ländliche Regionen mit geringer Urbanisierung (Kärnten und das Burgenland) mit einem städtischen Ballungszentrum

(Graz) in der Steiermark. Die hier präsentierten Teilergebnisse des Projekts basieren auf einem qualitativen Forschungsansatz und beleuchten Perspektiven von Erstsprachenlehrer:innen hinsichtlich der Fokussierung auf die sprachlichen Kompetenzbereiche im Erstsprachenunterricht der Primarstufe vor dem Hintergrund der neuen Lehrpläne.

2 Die Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht

Bereits seit 1992, mit der Eingliederung des Muttersprachlichen Unterrichts in das Regelschulwesen, wurden Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe I verordnet. Im Zuge der Neugestaltung der Lehrpläne für die Primarstufe und alle Fächer der Sekundarstufe I, wurden auch die Lehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht neu konzipiert. Mit dieser Neugestaltung erfolgte auch eine Veränderung der Bezeichnung dieses schulischen Angebots, das seit der Verordnung der neuen Lehrpläne im Jänner 2023 als Erstsprachenunterricht bezeichnet wird.

Die neuen nun vorliegenden Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht folgen der gleichen Struktur wie die Lehrpläne aller anderen Fächer und zeichnen sich durch Kompetenzorientierung aus. Über Lehrplanbereiche wie die Zentralen Fachlichen Konzepte, das Kompetenzmodell und die Kompetenzbereiche ist mit dieser Generation der Lehrpläne eine stärkere Annäherung des Erstsprachenunterrichts an andere Sprachenfächer möglich. So finden sich in den Lehrplänen des Erstsprachenunterrichts aktuelle Themen der sprachlichen Bildung, wie die Verknüpfung von Sprache und Fach, die diagnosebasierte Sprachförderung sowie ein Fokus auf Lesen. Diese Themen sind auch in den Lehrplänen der anderen Sprachenfächer zentral und ermöglichen, zumindest in der Theorie, die Zusammenarbeit aller Sprachenfächer im Rahmen eines Gesamtkonzepts der sprachlichen Bildung. In der Praxis wird diese Zusammenarbeit allerdings dadurch erschwert, dass der Erstsprachenunterricht häufig in Kursform am Nachmittag nach dem regulären Unterricht stattfindet.

Die Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht sind sprachensübergreifend formuliert. Es gibt also keine sprachenspezifischen Ausformulierungen, sondern sie gelten für alle derzeit oder zukünftig im Erstsprachenunterricht angebotenen Sprachen. In der Praxis bedeutet das einen beträchtlichen Mehraufwand, da Erstsprachenlehrer:innen die sprachenspezifische fachdidaktische Umsetzung der Lehrplaninhalte selbst vornehmen müssen. Auch Fort- und Weiterbildungsangebote für Erstsprachenlehrer:innen waren bisher in der Mehrzahl sprachensübergreifend konzipiert, jedoch nehmen in den letzten Jahren Angebote zu, die sprachenspezifisch ausgerichtet sind und Erstsprachenlehrer:innen im Kompetenzaufbau zu fachdidaktischen Themen und in der Umsetzung der Lehrpläne unterstützen.

Das zentrale Ziel der neuen Lehrpläne des Erstsprachenunterrichts ist es, „die individuellen Sprachen der Schüler:innen um die Standardsprache ihrer Erstsprache, Zweitsprache bzw. Alltags- und/oder Familiensprache zu erweitern“ (BMBWF 2023, S. 113). Damit verknüpft soll der Erstsprachenunterricht eine mehrsprachige Identitätsentwicklung unterstützen (BMBWF 2023, S. 113). Konkret soll die zwei- und mehrsprachige Kommunikationsfähigkeit ausgebaut werden, wobei die Schüler:innen „vom Aufbau alltagssprachlicher Grundkompetenzen hin zur altersgerechten (Weiter-)Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen (mündlich und schriftlich) begleitet“ (BMBWF 2023, S. 113) werden sollen. Die Anbahnung von bildungssprachlichen Fähigkeiten soll vor allem auch durch die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen, also der Bezugnahme auf andere Unterrichtsgegenstände, unterstützt werden.

Im Lehrplan konkret angesprochen werden die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler:innen, die im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Es wird festgehalten, dass die im Erstsprachenunterricht unterrichtete Sprache für die Schüler:innen Erstsprache, Zweitsprache, Alltags- oder Familiensprache sein kann (BMBWF 2023, S. 113). Dadurch, dass der Erstsprachenunterricht „klassen-, schulstufen- und schulstandortübergreifend

in additiver oder integrativer Form“ (BMBWF 2023, S. 113) stattfinden kann, ergibt sich weiteres Potential für durchaus heterogene Lernendengruppen.

Anders als andere Lehrpläne der Pflichtschule, ist der Lehrplan des Erstsprachenunterrichts die „Grundlage für den Unterricht auf allen Schulstufen“, d.h. die Lernziele werden nicht nach Schulstufen, sondern individuell nach Alter, Entwicklungs- und Lernstand sowie der Dauer der Teilnahme am Erstsprachenunterricht definiert (BMBWF 2023, S. 113). Die im Lehrplan formulierten Kompetenzen in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Linguistische Kompetenzen sollen schrittweise, je nach Lernausgangslagen der Schüler:innen, erreicht werden. Das im Lehrplan formulierte Zielniveau basiert auf der Annahme, dass der Unterricht im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden (BMBWF 2023, S. 23) über vier Schuljahre hinweg besucht wird. In der Praxis ist solch eine Implementierung des Lehrplans nicht immer gegeben, da nicht überall die vorgesehene Mindestanzahl von zwei Wochenstunden umgesetzt wird. Um die Erstsprache adäquat zu fördern, ist es dennoch wichtig, dass in den neuen Lehrplänen durchaus hohe Unterrichtsziele formuliert werden. Die Entwicklungsrichtung der kommenden Jahre müsse Ogris et al. (in Druck) zufolge sein, die Rahmenbedingungen des Unterrichts so zu verändern, dass sie die Erreichbarkeit der Lehrplanziele unterstützen (Ogris et al., 2024).

Ein weiterer Aspekt, der mit der Umsetzung der neuen Lehrpläne eng verknüpft ist, betrifft die Frage, welche Lehrmittel im Erstsprachenunterricht eingesetzt werden können, um die neuen methodisch-didaktischen Inhalte und Ziele zu erreichen. Nicht erst mit der Verordnung neuer Lehrpläne stellt sich die Frage nach adäquaten Lehr- und Lernmaterialien für den Erstsprachenunterricht. Bisher wurde aufgrund von fehlenden geeigneten Lehrmitteln wiederholt auf Lehrmaterialien aus anderen Ländern zurückgegriffen, die in ihren Zielanforderungen aber von anderen sprachlichen Ausgangslagen der Schüler:innen und einem deutlich höheren Stundenausmaß für den Unterricht ausgehen, als dies für den Erstsprachenunterricht gegeben ist. Die

Entwicklung von adäquaten Lehrmaterialien sowie Angebote, die Erstsprachenlehrer:innen dabei unterstützen, bestehende Lehr- und Lernmaterialien an die Inhalte und Ziele der neuen Lehrpläne anzupassen bzw. neue Materialien zu entwickeln, stellt einen wesentlichen Faktor für die erfolgreiche Umsetzung der neuen Lehrpläne dar. Denn die Auswahl und Ausrichtung der verwendeten Lehr- und Lernmaterialien hat maßgeblichen Einfluss auf die Förderung und Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen.

3 Studie zur Rolle sprachlicher Kompetenzbereiche im Erstsprachenunterricht

Wie bereits erläutert, orientieren sich die Lehrpläne für den Erstsprachenunterricht an anderen bestehenden Lehrplänen und zeichnen sich durch eine klare Kompetenzorientierung aus. Die darin festgelegten fünf zentralen Kompetenzbereiche – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Linguistische Kompetenzen – sind dabei nicht hierarchisch, sondern vernetzt zu vermitteln (BMBWF 2023, S. 113-114). Die praktische Umsetzung stellt sich jedoch, wie bereits angedeutet, in der Praxis vielfach als herausfordernd dar. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle diese Kompetenzbereiche in der sprachdidaktischen Gestaltung des Erstsprachenunterrichts einnehmen und welche Bedeutung Erstsprachenlehrer:innen den jeweiligen sprachlichen Fertigkeiten beimessen. Zwar existieren vereinzelte Studien, die bestimmte Aspekte des Erstsprachenunterrichts analysieren (z. B. Hawlik 2021; Schrammel & Geldner 2022; Unterköfler-Klatzer et al. 2022), doch sind bislang keine empirischen Arbeiten bekannt, die die didaktische Umsetzung des Erstsprachenunterrichts untersuchen. Der vorliegende Artikel soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen, indem er die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorstellt, die unter anderem das Ziel verfolgt, die Bedeutung der genannten Kompetenzbereiche im Kontext des Erstsprachenunterrichts in der Primarstufe zu erfassen.

Da dieses Erkenntnisinteresse die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrpersonen

umfasst, wurde eine qualitative Erhebungsmethode mittels eines leitfadengestützten Fokusgruppeninterviews als methodisches Instrument gewählt (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 308), um der Frage nachzugehen, mit welchem sprachdidaktischen Fokus Erstsprachenlehrer:innen den Unterricht in der Primarstufe umsetzen. Insgesamt nahmen 14 Erstsprachenlehrer:innen, die in Bezug auf Dienstjahre und unterrichtete Sprachen heterogen zusammengesetzt waren, an der Erhebung teil, die in vier Fokusgruppeninterviews in Kärnten, der Steiermark und im Burgenland erfolgte. Für die Analyse der aufgenommenen und anschließend transkribierten Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) angewandt. Dabei wurden zunächst auf Grundlage des Erkenntnisinteresses Kategorien deduktiv festgelegt und anhand spezifischer inhaltsanalytischer Zuordnungsregeln entsprechenden Textpassagen zugeordnet. Parallel dazu wurden zusätzliche Kategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt und in den Analyseprozess eingebunden. Diese Kombination aus deduktiver und induktiver Herangehensweise ermöglichte eine systematische und zugleich flexible Auswertung der Daten (Mayring & Fenzl 2019). Die im Folgenden skizzierten Ergebnisse beziehen sich einerseits auf den Umgang mit den Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen sowie Schreiben und beleuchten andererseits die Rolle des Kompetenzbereichs Linguistische Kompetenzen im Erstsprachenunterricht. Des Weiteren werden Fördermaßnahmen und weitere Kompetenzbereiche dargestellt.

3.1. Die Kompetenzbereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Erstsprachenunterricht

Die befragten Lehrpersonen messen den vier sprachlichen Fertigkeiten unterschiedliche Relevanz bei, wobei dem mündlichen Ausdrucksvermögen der Schüler:innen in ihrer Erstsprache besondere Bedeutung zugesprochen wird. Der Fertigungsbereich Sprechen nimmt im Erstsprachenunterricht der Befragten eine zentrale Rolle ein: „Und viel, viel, viel reden. Das ist für mich jetzt zum Beispiel das Wichtigste.“ (GI3: 190); „Es ist wichtig (...), dass sie (...) kommunizieren können.“ (GI2: 404); „Weil es geht mir immer darum, wir reden zuerst“ (GI4: 165).

Einerseits soll damit die allgemeine Sicherheit in der mündlichen Kommunikation der Schüler:innen gefördert werden, andererseits werden Spezifika in der Aussprache geschult. Über die Sprechfertigkeit wird von den befragten Lehrerinnen indirekt auch der jeweilige Sprachstand erhoben: „(...) dann weiß man auch, wo das Kind steht“ (GI2: 446). So werden beispielsweise auch notwendige Differenzierungsmaßnahmen identifiziert. Über die mündliche Kommunikation werden ebenso sprachbiographische Hintergründe der Lernenden sichtbar: „Dann reden sie halb Slowenisch, halb Bosnisch, eigentlich keine Sprache gescheit und dann, wenn sie mit dir reden, dann merkst du eigentlich, sie können ihre Muttersprache überhaupt nicht richtig“ (GI2: 460). Mangelnde Ausdrucksfähigkeiten sowie die Dominanz der Umgebungssprache führen in bestimmten Unterrichtssituationen des Erstsprachenunterrichts dazu, dass Schüler:innen eher die deutsche Sprache verwenden.

Auch dem Bereich des Hörverstehens wird von den Befragten eindeutig Bedeutung zugemessen. So scheint es den Lehrpersonen notwendig zu sein, ihre Schüler:innen an unterschiedliche inner-sprachliche Variationen zu gewöhnen. „Wenn ich das gleiche Wort noch einmal sage, auf dem richtigen Akzent, dann Aha. Dann ist es das, dann verstehen sie das“ (GI1: 669). Wenn ein Kind nur einen Dialekt hört und spricht, verstehe es oft die entsprechende standardsprachliche Variation gar nicht. „(...) dann muss man erklären“ (GI1: 570). Eigentlich müsste dem Aspekt des Hörverstehens mehr Bedeutung zukommen, meinte dazu explizit eine Lehrperson (GI3: 165). Die Kinder hätten oft nur „ein Gehör fürs Deutsche“ (GI4: 145).

Der Einfluss des Lesens sowie des Leseverstehens auf die allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten in der Erstsprache wird von mehreren Lehrerinnen betont: „(...) also am wichtigsten ist eigentlich der aktive Wortschatz und Lesefertigkeiten, weil das ist ganz wichtig. Das habe ich jetzt seit zwei Jahren festgestellt, man muss ganz viel lesen“ (GI1: 171). Es werden Märchen vorgelesen (GI2: 150), Geschichte und Texte gelesen und dazu Fragen beantwortet (GI2: 154; GI2: 168). Es werden aber auch authenti-

sche Texte wie Literatur und Artikel aus Tageszeitungen aus den jeweiligen Ländern, in denen die Sprachen gesprochen werden, bearbeitet (GI 4: 89). Lesestrategien und die damit einhergehende Alphabetisierung in der Erstsprache werden parallel zu jener im Deutschunterricht aufgebaut, abschließend werden die Buchstaben erarbeitet, die es im Deutschen nicht gibt. „Und dann lesen sie sofort gut.“ (GI3: 170) Nicht immer gelingt der Aufbau der Lesekompetenz, was mitunter mit ihrer Komplexität und der dafür fehlenden zeitlichen Ressourcen in Verbindung gebracht wird: „Für mich ist (...) nur wichtig, dass sie viel sprechen, dass sie viel reden. Lesen und Schreiben so mit Grammatik, mit Fällen, das – da fang ich nicht an“ (GI3: 186).

Eine große Hürde im Erstspracherwerb stellt die schriftliche Sprachproduktion dar, die von den befragten Lehrpersonen beispielsweise als „Endphase“ (GI2: 404), „letzte Phase“ (GI2: 412), „sehr weit weg“ (GI4: 63) oder als „wirklich eine Herausforderung“ (GI4: 173) beschrieben wird. Teilweise wird sie aufgrund des begrenzten Stundenausmaßes des Erstsprachenunterrichts sogar als überhaupt nicht bewältigbar eingestuft. Während das bloße Abschreiben bzw. Übertragen im Unterricht oft praktiziert wird, stößt man beim selbstständigen Verschriftlichen von Sätzen bzw. Wortgruppen oder längeren Texten auf Schwierigkeiten. Auch hierfür fehle es an zeitlichen Ressourcen: „Schreiben, muss ich ehrlich sagen, schaffe ich mit diesen zweimal 50 Minuten (...) in der Woche nicht, dass meine Schülerinnen und Schüler richtig schreiben können“ (GI 3: 114); „Wir haben wirklich keine Zeit, dass wir dann alles verschriftlichen“ (GI2: 635). Auch möchte man keinen Druck auf die Schüler:innen ausüben, weshalb nicht unbedingt verlangt wird, dass alles korrekt geschrieben wird. Eine weitere Herausforderung im Fertigungsbereich Schreiben stellt in manchen Fällen natürlich eine neu zu erlernende Schrift – bspw. die kyrillische Schrift – dar. Die kyrillische Schrift wird etwa in Serbien bzw. Teilen Bosniens verwendet und erfordert somit eine weitere Differenzierungsebene im Erstsprachenunterricht für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (BKS).

3.2. Der Kompetenzbereich Linguistische Kompetenzen im Erstsprachenunterricht

Neben den Fertigkeiten aus den Teilbereichen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben wird von den befragten Lehrpersonen auch dezidiert die Arbeit an der Grammatik der Erstsprache in den Fokus der methodisch-didaktischen Überlegungen gestellt, was dem Kompetenzbereich Linguistische Kompetenzen im Lehrplan entspricht. Aus den Interviewsegmenten lässt sich zusammenfassen, dass eine differenzierte Zugangsweise auch in diesem Kontext von großer Bedeutung ist und das gesamte Planen und Handeln der Erstsprachenlehrerinnen leitet. Neben den Anpassungen an verschiedene (Vor-)Kenntnisse der Erstsprache(n) der Schüler:innen und den Individualisierungen im Bereich der Methoden und Materialien greifen die Befragten in der Unterrichtsvorbereitung auch auf ihre eigenen Sprachkenntnisse zurück. Ein Zugang, der die Vielsprachigkeit der Lernendengruppe berücksichtigt, lässt sich mit Hilfe mehrerer Interviewpassagen belegen. So berichtet eine befragte Person, dass sie die Grammatik in ihrem Unterricht nicht nur in der Erstsprache der Kinder, also Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, erklärt, sondern auch auf Deutsch; teilweise beides (GI2:353).

Aus ihrem Grammatikunterricht berichtet eine Lehrerin, dass sie das Niveau der Grammatik bewusst sehr hoch ansetzt, damit die Schüler:innen – so ihre Annahme – die Grammatik des Deutschen durch mögliche Vergleiche auch leichter lernen bzw. diese Vergleichsmöglichkeiten überhaupt geboten sind (GI3:114). Über den Sprachvergleich mit dem Deutschen arbeitet auch eine andere Erstsprachenlehrerin und bestätigt: „(...) und oft ist es tatsächlich so, dass ich dann Deutschgrammatik zuerst erklären muss, damit sie (die Schüler:innen; Anm. d. Verf.) dann auch verstehen, worum es geht (...)“ (GI1: 490). An dieser Stelle wird auch auf die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer:innen hingewiesen und auf den Vorteil einer inhaltlichen Abstimmung. Die Befragte beschreibt weiters ihren Grammatikunterricht – mit einem Augenzwinkern – als „brutal“ und „beinhart“, da sie dafür Lehrbücher aus der Mittelschule in der jeweiligen

Erstsprache verwendet, und begründet ihre Ernsthaftigkeit, sich diesem Kompetenzbereich zu widmen, damit, dass es sehr wichtig sei, „dass sie (die Schüler:innen; Anm. d. Verf.) eine Struktur haben und dass sie wissen, aus welchen Teilen ihre Sprache besteht“ (GI4: 89). Grammatik wird allerdings nicht immer explizit gelehrt, sondern auch über andere Kompetenzbereiche, wie zum Beispiel das Hören oder Sprechen „additiv“ (K:276) vermittelt. So benennen die Lehrerinnen das Arbeiten mit Rätseln oder Gedichten als eine Strategie, Grammatik zu lehren, oder das Lernen über Literatur – hier am Beispiel Märchen. Eine Pädagogin beschreibt, wie sie sich über Diskussionen grammatikalischen Inhalten nähert (GI4: 169) und damit auch den Wortschatz der Schüler:innen erweitert, denn die Arbeit am Wortschatz ist bedeutend: „Sie (die Schüler:innen; Anm. d. Verf.) können die Alltagssprache“, aber dieser Wortschatz ist in der Wahrnehmung der Lehrerinnen „total begrenzt“ (GI4:63). Sie berichtet auch darüber, dass diese differenzierte Arbeit mit den Kindern unglaublich viel Energie und Engagement benötigt.

3.3 Fördermaßnahmen und weitere Kompetenzen

Individualisierte Fördermaßnahmen sind wichtige Komponenten, um den Erstsprachenunterricht überhaupt durchführen zu können. Auf Grundlage der Interviews kann durchwegs festgestellt werden, dass die heterogenen Sprachkenntnisse der Schüler:innen dies erfordern. Arbeitsblätter und andere Materialien werden immer wieder genannt als Beispiele für einen hohen Differenzierungsgrad, welcher nicht nur unterschiedliche sprachliche Niveaus abzudecken hat, sondern auch inhaltliche Differenzierungsstufen. Eine Interviewte beschreibt weiters folgende Herausforderung: Die Schüler:innen kommen mit einem „guten“ Vokabular in die Schule, welches sich aber reduziert, wenn es nicht entsprechend gefördert wird, „dann verlieren sie das auch“ (GI4: 102). Die fortführende Förderung der Erstsprache in der Schule ist daher essentiell, da nur dadurch der Auf- und Ausbau dieser garantiert werden kann. Diese Lehrerin verwendet als pädagogische Leitlinie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der

auch als Kompetenzmodell den neuen Lehrplänen zugrunde liegt, und achtet ihrem Bericht nach sehr darauf, jede Woche alle Kompetenzbereiche abzudecken und so zu einem ganzheitlichen und vielfältigen Erstsprachenunterricht beizutragen (GI4: 102). Eine Befragte erzählt als weitere Fördermaßnahme von einer „extra (...) Übungsschiene, und das jeden Tag in der Früh (...) von 7:45 bis 08:15“ (GI2: 831-833), in welcher die Schüler:innen individuelle Fragen stellen können; als konkretes Beispiel führt sie an, dass sie selbst dann Mathematik in ihrer Erstsprache erklärt und belegt damit, dass Erstsprachenpädagog:innen ein umfangreiches Aufgabenfeld wahrnehmen (Ogris et al., in Druck).

Den befragten Erstsprachenlehrerinnen ist wichtig, dass ihre Schüler:innen den Wert ihrer eigenen Erstsprachen, aber grundsätzlich auch den Wert von Mehr- und Vielsprachigkeit per se kennenlernen und zu schätzen wissen. Dazu kann auch vor allem der integrative Erstsprachenunterricht beitragen, wie zum Beispiel eine Lehrperson meint (GI2 1013-1020), da so alle Schüler:innen mit verschiedenen Sprachen in Berührung kommen und über das Hören anderer Sprachmelodien oder Ausdrücke die Mehrsprachigkeit akzeptieren lernen. Als eine weitere konkrete Möglichkeit, um die Mehrsprachigkeit zu fördern, wird die tägliche Begrüßung in verschiedenen Sprachen genannt (GI2: 1013-1020), welche laut der befragten Lehrperson die Akzeptanz dieser im Klassensetting steigert. Das Bewusstmachen, dass „es etwas Wertvolles ist“ (GI2: 1264-1267), mehrere Sprachen und vor allem auch andere Sprachen als Deutsch zu sprechen, können die befragten Lehrerinnen auch aus ihrem privaten Umfeld, nicht zuletzt aus der Erfahrung mit ihren eigenen Kindern, beitragen. Eine methodische Möglichkeit, den Wert von Sprachen aufzuzeigen, ist auch, die Kinder dezidiert auf ihre erstsprachlichen Kompetenzen anzusprechen, indem beispielsweise gefragt wird: „Wie heißt das auf Slowakisch? Wie heißt das auf Türkisch?“ – die Lehrerinnen nehmen die Freude der Kinder wahr und fassen zusammen: „Sie müssen stolz sein auf ihre Sprache und auf Ihre Identität (...)“ (GI1: 291)

Alle Befragten geben an, dass das Arbeiten mit der Kultur der Schüler:innen essentiell für den Erstsprachenunterricht ist und kulturelle Inhalte über methodisch-didaktische Überlegungen einfließen. Ein konkreter Kulturbegriff kann aus den Inhalten der Gespräche nicht festgemacht werden, zusammengefasst lässt sich dieser aber am ehesten mit Traditionen, Bräuchen und Lebensweisen beschreiben: Gedichte, Musik, Theaterstücke oder, wie zuvor bereits erwähnt, die Arbeit mit Literatur. Die Erstsprachenlehrerinnen versuchen „Mut zu machen“ (GI3: 271), Kultur zu präsentieren und geben auch das Versprechen ab, die Schüler:innen dabei zu unterstützen. Dabei sehen die Lehrerinnen auch einen motivationalen Aspekt, denn die Arbeit mit diesen Themen weckt das Interesse und den Stolz, sie sehen auch den „Reichtum“ (GI3: 271) abseits des Sprachenlernens. Nicht zuletzt wird dabei genannt, dass diese Inhalte ein bedeutender Teil der Identität dieser Kinder sind (z. B. GI4:101).

Angesprochen wird in diesem Zusammenhang auch das Thema der Religion, welches deutlich zurückhaltender diskutiert wird – was auch der Tatsache geschuldet ist, dass der Erstsprachenunterricht nicht für das Vermitteln religiöser Inhalte zuständig ist. Dennoch versuchen die Erstsprachenlehrerinnen einen positiven Zugang zu allen Religionen zu vermitteln und verlangen dabei die Anpassung der Schüler:innen an die Normen und Werte der Gesellschaft, wie zum Beispiel eine Lehrerin berichtet: „(...) jetzt kann ich nicht mitten im Unterricht (...) den Teppich ausrollen, ich kann auch nicht anfangen da einfach zu beten“ (GI2: 988). Hier sollen Schüler:innen respektvolle Zurückhaltung üben. Eine Pädagogin schließt mit folgendem Wunsch: „Alle Ethik-Unterricht. [...] Wir sind alle Menschen, wir sollten diese Gesellschaft gemeinsam leben. Das wäre sehr toll“ (GI4: 401).

4. Diskussion und Fazit

In der hier skizzierten empirischen Studie wurde die didaktische Umsetzung des Erstsprachenunterrichts beleuchtet. Dabei hat sich gezeigt, dass das Hörverstehen sowie die mündliche Kommunikati-

on einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz einnehmen. Diese Erkenntnis deckt sich einerseits mit dem Lehrplan des Erstsprachenunterrichts der Primarstufe, der insbesondere die rezeptive Textkompetenz als zentrale Voraussetzung „für das Gelingen von Kommunikation“ definiert (BMBWF 2023, S. 114) und andererseits mit dem Verlauf des natürlichen Spracherwerbs, der zunächst die Entwicklung des Hörverstehens voraussetzt (z. B. Lightbown & Spada 2013, S. 165), was insbesondere in der Primarstufe die (Fremd-)Sprachdidaktik prägt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Untersuchung hervorgehoben wurde, ist die Entwicklung verschiedener sprachlicher Register, einschließlich der Bildungssprache in der Erstsprache. Diese Kompetenz ist nicht nur für die gesamtsprachliche Entwicklung entscheidend, sondern steht im engen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler:innen (Wegner & Dirim 2016; Gogolin 2020) und wird im Lehrplan als wesentlicher Bestandteil des Erstsprachenunterrichts definiert (BMBWF 2023, S. 113). Darüber hinaus wurde der identitätsstiftende Charakter der Erstsprache (z. B. Krumm 2020; Baker 2001, S. 51) sowie die Berücksichtigung kultureller Aspekte in den Interviews angesprochen. Auch dies findet sich im Lehrplan wieder, der alle Sprachen mehrsprachiger Lernenden als „identitätsbildend“ anerkennt (BMBWF 2023, S. 114).

Zudem zeigen die Interviews, dass sich die befragten Lehrpersonen häufig mit einer hohen Heterogenität des Sprachstands ihrer Schüler:innen konfrontiert sehen, was sie dazu bewegt, den Unterricht stets anzupassen, zu differenzieren und zu individualisieren. Auch dieser Anspruch entspricht dem Lehrplan, der davon ausgeht, dass es im Erstsprachenunterricht unterschiedliche „Sprachausgangslagen [...] und Lernvoraussetzungen“ zu berücksichtigen gilt (BMBWF 2023, S. 113). Nichtsdestotrotz sind die befragten Lehrpersonen bemüht, im Rahmen des Erstsprachenunterrichts wichtige metasprachliche Kompetenzen bei den Schüler:innen zu fördern, wie etwa durch Sprachreflexion und Sprachvergleiche, was nicht nur für den Spracherwerb von Bedeutung

ist, sondern auch zur allgemeinen kognitiven und sozialen Entwicklung der Lernenden beiträgt (z. B. Tajmel 2017).

Nicht zuletzt haben die befragten Lehrerinnen den Anspruch geäußert, fächerübergreifend zu arbeiten. Dieser integrative Ansatz ist von großer Bedeutung, um den Lernenden ein umfassendes sowie vernetztes Verständnis von Sprache zu vermitteln und sie in ihrer ganzheitlichen sprachlichen Bildung zu fördern (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Studie die Notwendigkeit unterstreichen, die im Lehrplan verankerten Prinzipien in der Praxis zu verankern. Die Herausforderungen, vor denen Lehrkräfte im Erstsprachenunterricht stehen, erfordern ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden und ihnen die bestmögliche Unterstützung auf ihrem sprachlichen Weg zu bieten.

Literaturverzeichnis

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters: Clevedon.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer: Berlin und Heidelberg.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) & Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). (2023). *Erstsprachenunterricht – Kompetenzprofil für Pädagog:innen (ESUKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>, (Letzter Zugriff: 28.10.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Lehrplan der Volksschule*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7FoAA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig, (Letzter Zugriff: 28.10.2024).

Caprez-Krompák, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpod bildungspolitik*, Heft 174, S. 9–11.

Garnitschnig, I. (2019). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2019. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2017/18*. https://pubshop.bmb.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190418_statistik_mu_1718_final.pdf, (Letzter Zugriff: 31.10.2024).

Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer VS: Wiesbaden.

Gouma, A. (2020). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf (Letzter Zugriff: 31.10.2024).

Hawlik, R. (2021). How do teachers of mother tongue tuition in Austria perceive their role? *Education in the North*, 28(1). <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/636/>, (Letzter Zugriff: 26.02.2024).

Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Springer VS: Wiesbaden.

Lengyel, D., & Neumann, U. (2017). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 109(3), S. 273–282.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press: Oxford.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag: Weinheim.

Aus der Wissenschaft

Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer VS: Wiesbaden.

Ogris, K., Schrammel, B., Hartmann, E., Bicsar, A., Lanzmaier-Ugri, K., Chevalier, E., & Wutti, D. (2024). Der Erstsprachenunterricht in Österreich: Eine mehrperspektivische Studie zur Erhebung und Sichtbarmachung des Ist-Standes in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark. *PH Wien*, Band 16.

Schrammel, B., & Geldner, A. (2022). Der Muttersprachliche Unterricht als Teil der sprachlichen Bildung in Österreich. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38(1+2), S. 175–188. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.175>

Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS: Wiesbaden.

Unterköfler-Klatzer, D., Ressmann, M., & Wutti, D. (2020). Lehrerinnen des Muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten/Koroška: Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische Beiträge zur sprachlichen Bildung* (S. 273–283). Lit: Wien.

Wegner, A., & Dirim, I. (2016). Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 11–26). Verlag Barbara Budrich: Opladen.

Yıldız, C., Topaj, N., Thomas, R., & Gülzow, I. (Hrsg.). (2017). *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Peter Lang Edition: Frankfurt am Main.

Julia Maria Kutrowatz

Von der Sprachbildung zur Sprachenbildung Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung bilingual realisiert

Sprache ist das wahrscheinlich wichtigste Werkzeug von Schule und Unterricht. Beim genaueren Hinsehen entpuppen sich vor allem Kompetenzen das sprachliche Register Bildungssprache betreffend als unerlässlich für ein Zurechtkommen und Voranschreiten innerhalb des schulinstitutionellen Kontexts. Bildungssprachliche Fähig- und Fertigkeiten sind sowohl Ziel der schulischen Bildung als auch die Grundvoraussetzung für den formalen Bildungserfolg.

Bei der durchgängigen Sprachbildung handelt es sich um ein von der Arbeitsgruppe FÖRMIG entwickeltes Konzept bildungssprachlichen Unterrichts. Der vorliegende Beitrag widmet sich der bilingualen Realisierung des Konzepts. Auf der Basis einer Masterarbeit an der Universität Wien wurden Unterrichtseinheiten, die konzeptionell und methodisch-didaktisch den Prinzipien durchgängiger Sprachbildung entsprechen, geplant, in einer zweisprachigen Wiener Volksschule durchgeführt und mithilfe von Sprachtests evaluiert. Auf diese Weise konnte nicht nur ein Einblick in die Möglichkeiten der bilingualen Umsetzung gewährt werden, sondern es ließ sich zusätzlich ein Mehrwert hinsichtlich des Aufbaus von Bildungssprache verzeichnen. Die Ergebnisse der empirischen Forschung geben Aufschluss darüber, dass die sprachbewusste und sprachensible Herangehensweise positive Effekte auf die Sprachentwicklung in beiden Unterrichtssprachen hat.

Die Sprache ist unser bedeutendstes Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Sie ermöglicht zudem Denk-, Verständnis- und Handlungsprozesse. Die Beherrschung von Sprache befähigt das Individuum dazu, sich mitzuteilen, zu interagieren und dadurch am gesellschaftlichen Miteinander teilzuhaben.

Sprache darf in diesem Kontext allerdings nicht auf die simple Einteilung in ein System von Einzelsprachen als klar abgrenzbare und in sich homogene Entitäten beschränkt werden. Ein solches Verständnis würde die Komplexität des Phänomens Sprache unterschlagen. Unter plurizentrischer Perspektive existiert über die äußere Mehrsprachigkeit hinaus auch innere Mehrsprachigkeit (Busch 2012, S. 7). Neben der anerkannten Standardsprache gibt es ein Varietätenbündel von Umgangssprache, Dialekt, Regiolekt, Soziolekt und Fachsprache. Darüber hinaus gilt es auch intrasprachlich verschiedenste Modi von Kommunikation zu beachten, weil Gesprochenes stets in Begleitung jeweiliger Prosodie, Mimik und Gestik interpretiert werden muss (ebd,

S. 11; Blommaert 2012, S. 3).

Für den vorliegenden Beitrag ist – wie sich schon aus dem Titel schließen lässt – das Sprachregister 'Bildungssprache' von besonderer Relevanz. Wenn die Sprache im allgemeinen Sinne zur sozialen Partizipation befähigt, lässt sich die Bildungssprache als das Handwerkszeug schlechthin für das Zurechtfinden in der schulischen Welt verstehen.

1 Bildungssprache als Voraussetzung für den Schulerfolg

Besonders im schulischen Kontext ist Bildungssprache¹ allgegenwärtig. Sie kann sowohl als ein „sprachliches Register, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, als auch das Register, in dem Kinder und Jugendliche die erfolgreiche Aneignung eben jenes Wissen nachweisen“ (Dobutowitsch et al. 2013, S. 12) beschrieben werden.

In Unterrichtssituationen ist es mit zunehmender Schulstufe notwendig, auf abstraktere Art und Weise und kontextabgelöst von etwas zu sprechen, weil die Unmittelbarkeit zu den Inhalten nicht immer gegeben ist. Unter einem linguistischen Blickwinkel lässt sich Bildungssprache durch bestimmte Merkmale auf lexikalisch-semantischer Ebene (z. B. viele Präfixverben, Reflexivpronomen, Komposita, Fach- und Fremdwörter), morphosyntaktischer Art (u. a. Relativsätze, Infinitivphrasen, Konjunktionen, Passivkonstruktionen) und über eine bestimmte diskursive Struktur (v. a. monologische Textsorten wie Bericht, Erörterung, Aufsatz etc.) charakterisieren (Reich 2008 zit. nach Gogolin & Lange 2011, S. 113f.; Tajmel 2013, S. 242).

Bildungssprachlichkeit ist nicht nur ein bedeutendes Lernziel, sondern bereits eine Vorbedingung von Bildung² und gleichsam erweist sich die kontinuierliche Erweiterung von Bildungssprache als essentiell für den Bildungserfolg. Es mag nicht weiter verwundern, dass somit Heranwachsende aus einem weniger bildungsnahen Umfeld automatisch benachteiligt sind. Am Beispiel des Phänomens Bildungssprache zeichnet sich sehr eindeutig die Koppelung des Schulerfolgs an die sozio-ökonomische Herkunft ab. Die Schließung dieser Kluft zwischen schulinstitutionellen Anforderungen und sprachlichen Kompetenzen mit Anspruch auf mehr Bildungsgerechtigkeit ist ein Hauptziel von Sprachfördermaßnahmen und bildungssprachförderlichem Unterricht.

2 Durchgängige Sprachbildung als Konzept für bildungssprachförderlichen Unterricht

Das Konzept von durchgängiger Sprachbildung stammt von der Förmig-AG und zielt auf einen systematischen und kontinuierlichen Aufbau von Bildungssprache über ausnahmslos alle Lerngegenstände hinweg ab. Die Sprachbildung als konstante Maßnahme richtet sich daher einerseits an alle Lehrenden und andererseits an alle Lernenden. Lange und Gogolin (2010, S. 18) betonen überdies die Durchgängigkeit in vertikaler (über die Schnittstelle hinweg) und horizontaler Hinsicht (auch im

außerschulischen Bereich und über Elternarbeit).

Für den sprachbildenden Unterricht an sich bieten sich methodisch-didaktisch beispielsweise folgende Wege und Mittel an: sprachliche Vorentlastung mithilfe von Stützmaßnahmen (Mindmaps, Kreuzworträtsel, Einsatz von Lesetechniken) (Krechel 2003, S. 201ff.), stetiger Wortschatzaufbau in expliziter und impliziter Weise und Scaffolding (Bereitstellung sprachlicher Mittel – also sprachlicher Gerüste) (Lange & Gogolin 2010; Tajmel 2013; Quehl & Trapp 2013).

2.1. Durchgängige Sprachbildung im bilingualen Kontext


Mehrsprachigkeit ist sowohl gesellschaftliche als auch schulische Realität. Dennoch wird im Schulunterricht zumeist starr an Monolingualismus festgehalten, was weder den Anforderungen einer zeitgemäßen Gesellschaft noch der Lebenswelt von Schüler:innen³ entspricht. Entgegen dem Beharren auf eine einsprachige Norm gibt es allerdings auch Bestrebungen in Form von mehrsprachig organisierten Schul- und Unterrichtsmodellen.

Im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien wurde die Umsetzung des Konzepts von durchgängiger Sprachbildung im bilingualen Kontext näher betrachtet. Konkret ist mit dem bilingualen Kontext eine private zweisprachige Schule im Raum Wien gemeint. In dieser Bildungsinstitution wird versucht, in allen Unterrichtsfächern bilingual zu unterrichten. Zum einen passiert dies durch bilinguales Lehrpersonal und zum anderen im bilingualen Team. Eine Ausnahme diesbezüglich stellen nachvollziehbarerweise die Sprachgegenstände dar, allerdings bedarf es speziell von den Unterrichtenden der Sprachen einer engen kollegialen Zusammenarbeit im Vorbereitungsprozess ihres Unterrichts. Besonders bei der Alphabetisierung und der Grammatikvermittlung wird Wert darauf gelegt, dass bestimmte Unterrichtsinhalte möglichst parallel thematisiert werden. Eine enge Verzahnung und stetige Bezugnahme sollen ermöglichen, dass Brücken geschlagen werden können und die Lernenden Querverbindungen erkennen und somit das

Gelernte sprachübergreifend und damit in weiterer Folge nachhaltiger verinnerlichen können. Die Unterrichtssprachen⁴ der beschriebenen Schule sind v. a. Deutsch und Tschechisch. Daneben, dass beide gleichermaßen Medium und Ziel des Lernens sind, wird die Zweisprachigkeit auch stets von der Sprachgemeinschaft, welche die Bildungsinstitution trägt, durch zahlreiche Projekte, Feste und allgemeine Vereinsarbeit gelebt, wodurch (weiterer) Spracherwerb auf ganz natürliche Weise passiert und ein Teilaspekt der horizontalen Durchgängigkeit automatisch erfüllt wird.

auswirkt. Das Forschungsvorhaben zeichnete sich dadurch ab, dass Unterrichtseinheiten mit dem Hauptziel von Bildungssprachaufbau geplant, durchgeführt und evaluiert wurden. Konkret handelte es sich um Mathematikstunden einer 4. Klasse Volksschule, die von einem bilingualen Team unterrichtet wurden. Dass die Wahl auf den Unterrichtsgegenstand Mathematik fiel, lässt sich damit begründen, dass mathematische Aufgabenstellungen mit sprachlichen Erfordernissen - in Form von oft wortwörtlich geforderten Sprachhandlungen wie Argumentieren, Nennen, Erklären, Vergleichen, Erzählen und Beschreiben – vollgepackt sind. Zusätzlich ist das Verständnis von Fachvokabular und

Tab. 1: Beispiel für einen Konkretisierungsraaster zur bildungssprachlichen Analyse einer mathematischen Aufgabenstellung

Klasse: 4.	Thema: Symmetrieachsen	Fach: M
Aufgabenstellung (Praxishandbuch zu den Bildungsstandards 2017, S. 63)	Hier ist ein Zeichen abgebildet. a) Zeichne mit Geodreieck die Symmetrieachse ein. 	
Mathematische Kompetenz	Problemlösen	
Sprachhandlungen	nennen, graphisch darstellen	
Ausformulierter Erwartungshorizont	Symmetrie liegt vor, wenn die eine und die andere Seite eines Zeichens komplett gleich wie bei einem Spiegelbild aussieht. Die Symmetrieachse ist die Trennungslinie der beiden gleichen Hälften. Aus diesem Grund gibt es bei dem obigen Zeichen genau genommen zwei Symmetrieachsen – eine senkrechte und eine waagrechte Symmetrieachse.	
Sprachliche Mittel	Wortebene	Satz- und Textebene
	das Zeichen, die Symmetrieachse, die Symmetrie, die Hälfte, das Geodreieck, zeichnen, gleich	Symmetrieachse zeichnen, es ist etw. abgebildet, gleich wie..., zwei gleiche Hälften, senkrecht - waagrecht

3 Die bilinguale Realisierung von durchgängiger Sprachbildung

Es existieren diverse literaturbasierte Arbeiten und empirische Forschungsstudien zur Konzeption, Umsetzung und Evaluierung von durchgängiger Sprachbildung (u. a. Salem 2013; Tajmel 2013).

In der im Zuge der Masterarbeit durchgeführten empirischen Forschung galt es zu erheben, inwiefern sich durchgängige Sprachbildung im bilingualen Kontext auf die Kenntnis der Unterrichtssprache(n)

bestimmter allgemeinbildungssprachlicher syntaktischer Strukturen eine wichtige Voraussetzung für eine adäquate Bearbeitung von mathematischen Aufgaben. Inkorrekte Lösungen sind nicht immer auf das Unvermögen, mathematische Operationen auszuführen, zu beziehen, sondern werden oft durch das unzureichende Durchdringen von Bildungssprache bedingt. Dabei zeigt sich wiederum eingängig, warum sich Sprachfördermaßnahmen und Sprachbildung nicht nur auf den Sprachunterricht beschränken lassen.

Ausgangspunkt für die Konzeption der Unterrichtseinheiten war eine Erhebung des momentanen bildungssprachlichen Stands der Lernenden mithilfe einer C-Testung (nach Baur et al. 2013)⁵ in beiden Unterrichtssprachen sowie eine Sammlung von für diese Schulstufe relevantem bildungssprachlichen Vokabular.

Auf der Basis dieser zielgruppengerechten Standortbestimmung erfolgte die Durchführung der sprachintensiven Mathematikeinheiten im Sommersemester 2018 zu den Themen „Grundbegriffe der Geometrie“, „Geometrische Körper“, „Orientierung im Zahlenraum“, „Festigung der Maßeinheiten zur Zeit“ und „Begriffe zu den Grundrechnungsarten“.

Tab. 2: Beispiel einer bildungssprachförderlichen Mathematikeinheit nach der Struktur eines Planungsrahmens zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung nach Tajmel & Hägi-Mead 2017

Sprachbildende Unterrichtseinheit			
Unterrichtsgegenstand:		Mathematik	
Unterrichtsthema:		Geometrische Körper	
Zielgruppe:		4. Klasse Grundschule	
Unterrichtsziele:		geometrische Körper und ihre Eigenschaften benennen Unterschiede zwischen Körpern verschriftlichen	
Bezug zum Lehrplan:		Erfassen und Beschreiben geom. Körper	
Bezug zu den Bildungsstandards:		AK 2.1, IK 4.1., IK 4.2.	
Aktivitäten und Sprachhandlungen:			
Fertigkeit		Sprachstrukturen	Vokabular
Hören	Körperrätsel verstehen und lösen, Erklärungen von Aufgabenstellungen umsetzen	Der Körper hat..., Der Körper besteht aus..., Der Körper bildet..., Man kann den Körper...	der Körper, die Kante, die Seite, die Ecke, die Fläche, die Spitze,
Sprechen	ein Körperrätsel nach einem bestimmten Muster formulieren, Präsentation	Die Form, deren / dessen... Man nennt die Form..., Sie erinnert an...	der Würfel, die Pyramide, der Quader, die Kugel, der Zylinder, der Kegel
Lesen	Aufgabenstellungen, Phrasen für das Rätsel	Den geometrischen Körper, dessen Eigenschaften an eine / einen ... erinnert, nennt man...	
Schreiben	Gemeinsamkeiten und Unterschiede festhalten	Zu den Gemeinsamkeiten / Unterschieden zählen...	unterschiedlich, viel(e), hat / haben
Unterrichtsablauf im Detail			
Zeit	Inhaltlich-methodische Umsetzung	Medien und Materialien	Anmerkungen
10 min.	1) Einstieg: Rätsel – Geometrische Körper Lehrpersonen lesen abwechselnd das Rätsel vor und danach werden die wichtigsten Merkmale der Körper hervorgehoben.	Rätsel geometrische Körper und Wortkärtchen	Kärtchen werden zum jeweiligen geometrischen Körper gelegt.
10 min.	2) Geometrische Körper im Alltag: Kinder ziehen sich ein Kärtchen und stellen ein Rätsel nach diesem Muster: <i>„Den geometrischen Körper, dessen Eigenschaften an eine/en... erinnert, nennt man...“</i> sowie <i>„Geometrické těleso, které připomíná ..., se nazývá...“</i> und die anderen Kinder raten	Bildkärtchen von Schachtel, Kerze, Perle, Keks, Ball, Kirchturm... Tafel mit Phrasen zur Hilfestellung	Kärtchen sind mit einem Punkt gekennzeichnet und je nachdem soll das Rätsel in Deutsch (rot) oder Tschechisch (grün) sein.
5 min. 15 min.	3) Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Körpern in ganzen Sätzen verschriftlichen - Gruppenfindung - EA (5 min.) → PA (5 min.) → GA (5 min.) Finalisierung in GA	Bildkärtchen zur Gruppeneinteilung Arbeitsblatt	Ausfeilung der schriftlichen Erklärung in verschiedenen Sozialformen Betreuung von zwei Gruppen durch eine Sprachlehrperson
10 min.	4) Sicherung des Unterrichtsertrags: Präsentation der Erklärungen	Differenzierung: lexikalische Hilfsmittel	

Auf den Abbildungen 1 bis 3 finden sich Arbeitsprodukte, die innerhalb der sprachlernfördernden Unterrichtaktivitäten von den Schüler:innen hergestellt wurden.

Rechnen mit der Zeit - Počítání s časem

Wir beschreiben das Diagramm der Klasse!
Popisujeme diagram třídy!

↗

↖

↖

↗

mehr als... / více než...
länger als... / delší než...

weniger als... / méně než...
kürzer als... / kratší než...

genauso lange /
kurz wie... /
stejně dlouho /
krátce jako...

Anna ist länger unterwegs als Jakob. Martinova cesta do školy je ...

*Anes fährt kürzer als Max. Anes jede kratší do
nez Nikolaus. 10 Kinder fahren länger als
eine $\frac{1}{4}$ Stunde. 6 děti jede delší než $\frac{1}{2}$ hodiny.*

Abb. 1: Arbeitsblatt - Rechnen mit der Zeit

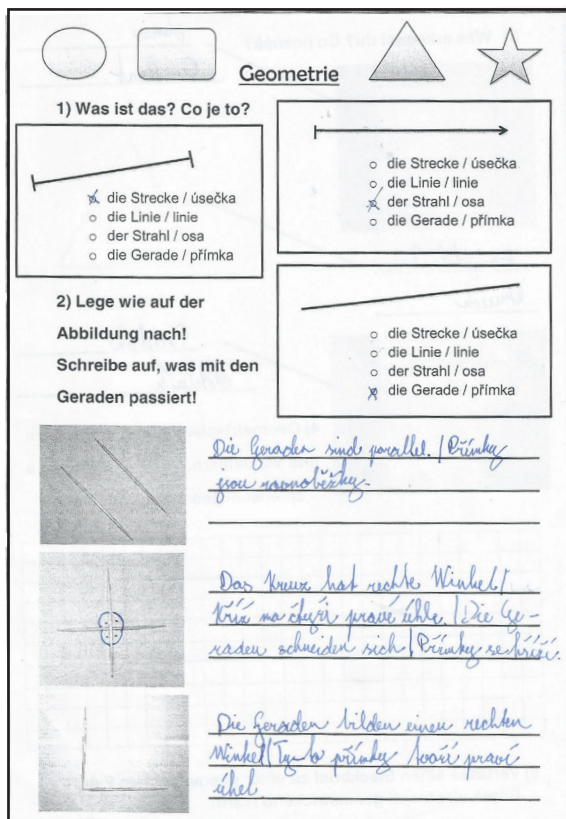


Abb. 2: Arbeitsprodukt - Grundbegriffe der Geometrie

Im Zuge einer zweiten C-Testung wurden eventuelle Auswirkungen des sprachbildenden bilingualen Unterrichts überprüft, welche nachfolgend dargestellt werden.

3.1 Ergebnisse aus den Sprachtestungen

Bei der Auswertung eines C-Tests werden für gewöhnlich drei Ergebniswerte bestimmt. Zum einen der RFW (= Richtig-Falsch-Wert) und zum anderen der WEW (=Worterkennungswert), der sich auf die semantische Entsprechung eines sprachlichen Items ohne formalsprachliche Korrektheit bezieht. Der Differenzwert als dritter steht für das Verhältnis dieser beiden Werte.

Da für das Unterrichtsfach Mathematik die orthografisch und grammatikalisch korrekte Kenntnis von Bildungssprache zweitrangig ist und es demgegenüber mehr darum geht, dass bildungssprachliche Begriffe und Phrasen auf der Satzebene und im speziellen Fachkontext verstanden und in Verbin-

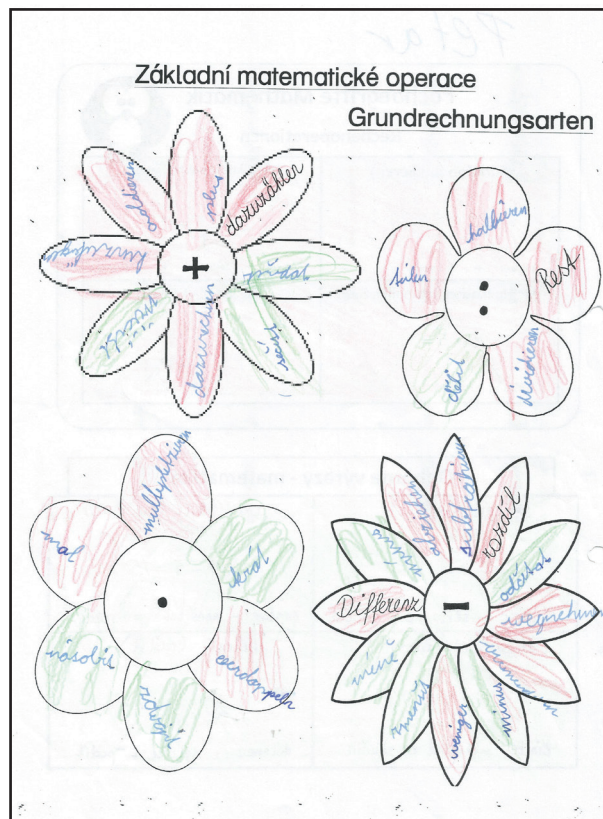


Abb. 3: Wortschatzblumen - Grundrechnungsarten

dung mit mathematischen Operationen und logischen Denkprozessen interpretiert werden können, wurde primär der WEW in den Fokus genommen.

Tab. 3: Prozentuelle Gegenüberstellung der Worterkennungswerte beider C-Testungen

	C – Testung auf Deutsch		C – Testung auf Tschechisch	
	WEW CT1	WEW CT2	WEW CT1	WEW CT2
S1	30%	77,97%	16,67%	74,55%
S2	78,75%	76,27%	52,78%	67,27%
S3	56,25%	62,71%	33,33%	50,91%
S4	53,75%	62,71%	41,67%	58,18%
S5	88,75%	84,75%	45,83%	67,27%
S6	38,75%	49,15%	27,78%	56,36%
S7	57,5%	66,1%	68,06%	74,55%
S8	72,5%	86,44%	61,11%	70,91%
S9	55%	44,07%	8,33%	27,27%
S10	78,75%	86,44%	54,17%	72,73%
S11	67,5%	81,36%	50%	58,18%
S12	73,75%	89,83%	48,61%	65,45%
S13	75%	88,14%	52,78%	67,27%
S14	75%	83,05%	56,94%	74,55%

In der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus beiden C-Tests wird ein eindeutiger Lernfortschritt in bildungssprachlicher Hinsicht augenscheinlich. Aus Tabelle 4 lässt sich herauslesen, wie viel Prozent von in authentischen Texten ausgemerzter Bildungssprache die 14 getesteten Schüler:innen reproduzieren konnten. Dabei zeigt sich, dass beinahe alle Lernenden einen Zuwachs zwischen 47,97 % und 6,46 % an deutscher Bildungssprachkenntnis und 6,49 % bis 57,88 % innerhalb des tschechischen Sprachbildungsprozesses erlebten. Bemerkenswerte individuelle Verbesserungen gab es vor allem im Bereich der Unterrichtssprache, die von den Kindern im Vorhinein als schwächere Sprache angegeben wurde. Hierbei wäre denkbar, dass die zweisprachige Beschäftigung mit ein und demselben bildungssprachlichen Pensum begünstigte, auf die Kenntnisse der eigentlich stärker ausgeprägten Sprache zugunsten der Weiterentwicklung in der anderen leichter aufzubauen.

Die Tatsache, dass zwischen den beiden C-Testungen nur wenige sprachbildende Mathematikeinheiten im bilingualen Team lagen, verleiht der Wirkung einer Fokussierung auf Bildungssprache Ausdruck. Nachdem sich bildungssprachliche Entwicklungen in beiden Unterrichtssprachen verzeichnen lassen, kann zudem festgehalten werden, dass einer Orien-

tierung am Konzept von durchgängiger Sprachbildung auch in bilingualer Hinsicht Rechnung getragen wird.

4 Resümee und Ausblick

Abschließend gilt es nochmals zu betonen, dass Sprachbildung eine selbstverständliche Intention von Schulunterricht sein sollte, wobei ein konstanter Aufbau von Bildungssprache nur dann gelingen kann, wenn die Lehrpersonen aller Fächer über ein Bewusstsein für sprachliche Anforderungen verfügen und mit einem nötigen Maß an Sprachsensibilität vorgehen.

In der Auseinandersetzung mit dem Ansatz der durchgängigen Sprachbildung im bilingualen Kontext stellte sich heraus, dass sich sprachbildende Maßnahmen auch mehrsprachig denken und umsetzen lassen. Selbst im Umfeld herkömmlicher Regelschulen, in welchen im Interesse von mehr Chancengleichheit vorrangig die (Weiter-)Entwicklung der Bildungssprache Deutsch angestrebt wird, birgt lebensweltliche Mehrsprachigkeit ein hohes Potential in sich. Kommunikative Ressourcen jeder Art können den Lernenden Transfergelegenheit bieten und als Brücke und Hilfestellung dienen,

wodurch in Folge ein Beitrag zur Erweiterung des gesamtsprachlichen Repertoires geleistet werden kann. Eingedenk all dessen lässt sich zusammengefasst in jeglichem schulischen Kontext zugunsten einer erfolgreichen Sprach(en)bildung für mehr Sprachbewusstheit und Sprachsensibilität gepaart mit Offenheit für und Wertschätzung gegenüber Sprachenvielfalt plädieren.

Literaturverzeichnis

- Baur, R. S., Goggin, M., & Wrede-Jackes, J. (2013). Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf. (Letzter Zugriff: 28. Oktober 2024).
- Baur, R. S., & Goggin, M. (2017). Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9. (4. vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 560–576). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blommaert, J. (2012). Citizenship, language & superdiversity: Towards complexity. https://www.academia.edu/6341787/WP95_Blommaert_2012_Citizenship_language_and_superdiversity_Towards_complexity. (Letzter Zugriff: 20. Oktober 2024).
- Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Wien: Drava Verlag.
- Christ, H. (2010). Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 244–257). Münster: Waxmann Verlag.
- Dobutowitsch, F. et al. (2013). Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungnetzwerke. *Förmig Material Band 6*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krechel, H. L. (2003). Bilingual Modules. Flexible Formen bilingualen Lehrens und Lernens. In H. Wildhage & E. Otten (Hrsg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (S. 194–216). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kutrowatz, J. (2019). Durchgängige Sprachbildung im bilingualen Kontext. Masterarbeit, Universität Wien.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von D. Griebach. Münster: Waxmann Verlag.
- Praxishandbuch zu den Bildungsstandards (2017). *Praxishandbuch für Mathematik. 4. Schulstufe*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_m_vs_praxishandbuch_mathematik_4_2011-08-22.pdf. (Letzter Zugriff: 04. Mai 2019)
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann Verlag.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Salem, T. (2013). Zur Einführung: Sprachbildungsnetzwerke für Bildungserfolg. In T. Salem et al. (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele*. *Förmig Material Band 5* (S. 9–12). Münster: Waxmann Verlag.
- Tajmel, T. (2013). Bildungssprache im Fach Physik. In I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 239–256). Münster: Waxmann Verlag.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann Verlag.

Endnoten

¹Bereits Habermas (1977) traf in Anlehnung an Scheler (1960) eine Unterscheidung in der Triade „Umgangssprache, Bildungssprache und Wissenschaftssprache“ (Christ 2010, S. 244).

²Bildungssprachliche Kompetenzen werden schon im vorschulischen Bereich angelegt (Tajmel 2013, S. 252), beispielsweise über die Beschäftigung mit Sachthemen und die Auseinandersetzung mit Geschichten und vor allem mit Büchern, weil Bildungssprache vor allem von Schriftlichkeit geprägt ist.

³Auch in diesem Zusammenhang wird der Terminus Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich im Sinne von Einzelsprachen gedacht. Busch (2012) bringt mit ihrer Aussage „Niemand ist einsprachig“ zum Ausdruck, dass sich individuelle Mehrsprachigkeit schon in der Verwendung unterschiedlicher Arten des Sprechens abzeichnet – selbst, wenn damit kein Wechsel der Sprache an sich verbunden ist (ebd., S. 7). Je nach kommunikativer Situation und sozialer Umgebung gibt es Unterschiede im Gebrauch einer Sprache. Multilingualität ist somit kein Ausnahme-, sondern der Normalfall.

⁴Eine Unterrichtssprache ist die Sprache der Instruktion, Materie und Kommunikation.

⁵Der C-Test gilt als hoch praktikables und ökonomisches Instrument zur Sprachstandsdiagnose (Baur & Goggin 2017; Rösch 2011). Die Aufsetzung des C-Tests für die durchgeführte empirische Studie stützte sich auf die Inhalte des Rahmenlehrplans und auf eine Analyse von Aufgabenstellungen in approbierten Mathematiklehrbüchern und standardisierten Testungen mithilfe von Konkretisierungsrastern. Mit Blick auf dabei herausgefilterte sprachliche Anforderungen wurden Lücken in kurze authentische Texte eingefügt, die es von Lernenden im Rahmen der Testung zu füllen galt. Je nach Sprachenstärke erhielten die Kinder den Test zuerst in der Sprache des schwächeren Sprachvermögens, damit sich der individuelle Aufholbedarf besonders klar herauskristallisierte. Die zweite Testversion, die als Endtest fungierte, war natürlich anders gestaltet und hatte andere authentische Texte als Grundlage.

Thomas Leitgeb & Viktoria Berzsényi-Schweitzer

Professionalisierung von Pädagog:innen zur Stärkung der frühen Sprachentwicklung in burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung von Sprachfördermaßnahmen in burgenländischen elementarpädagogischen Einrichtungen und soll einen Beitrag zur Verknüpfung zweier zentraler Bereiche leisten: der frühkindlichen Sprachförderung und der entsprechenden Weiterbildung von Pädagog:innen. Im Mittelpunkt stehen sowohl theoretische als auch praktische Forschungsdesiderate, deren empirische Untersuchung zur Verbesserung und effektiven Umsetzung von Sprachförderprogrammen beitragen kann. Die Private Pädagogische Hochschule Burgenland (PPHB) beschäftigt sich seit vielen Jahren mit Maßnahmen zur Sprachförderung. Vom Zentrum für Elementarpädagogik ausgehend werden seit dem Jahr 2008 für den Bereich der Elementarpädagogik der Hochschullehrgang "Frühe sprachliche Förderung" (FSF), der verpflichtend für alle burgenländischen Elementarpädagog:innen ist, mit einem weiteren vertiefenden Hochschullehrgang bzw. auch klassische eintägige Fortbildungsveranstaltungen angeboten.

Die frühkindliche Sprachentwicklung stellt einen entscheidenden Faktor für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern dar (Cunningham et al. 2023). In den ersten Lebensjahren, einer Phase hoher neuronaler Plastizität (Schwarze et al. 2024), üben sprachliche Reize einen intensiven Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung aus (Nielsen et al. 2023; Dittrich 2022). Elementarpädagogische Bildungseinrichtungen nehmen hierbei eine zentrale Rolle ein. Durch eine gezielte Förderung der körperlich-motorischen, seelischen, geistigen, sprachlichen, ethischen und sozialen Kompetenzen unterstützen sie die Entwicklung der Kinder in Hinblick auf die Schulreife und die erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten (BMBWF 2020). Im Burgenland wurde gemäß Art. 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG) eine Vereinbarung zwischen dem Bund und den österreichischen Bundesländern getroffen, welche konkrete Maßnahmen, Qualitätsstandards sowie finanzielle Ressourcen für die frühkindliche Sprachförderung definiert (BGBl. I Nr. 148/2022). Im Rahmen der implementierten Maßnahmen wurden Sprachreferentinnen und Sprachreferenten in elementarpädagogischen Einrichtungen eingesetzt, um den individuellen Sprachförderbedarf zu diagnostizieren und darauf basierend gezielte Fördermaßnahmen anzubieten.

Seit dem Jahr 2008 wird an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland der verpflichtende Hochschullehrgang "Frühe sprachliche Förderung" (HLG) angeboten. Der Lehrgang, der durch eintägige Fortbildungsveranstaltungen ergänzt wird, zielt darauf ab, die fachlichen Kompetenzen von Elementarpädagog:innen im Bereich der Sprachförderung zu vertiefen. Empirische Studien belegen die Relevanz von Maßnahmen zur Professionalisierung im Hinblick auf die erfolgreiche Umsetzung sprachfördernder Programme (Brunsek et al. 2020; Markussen-Brown et al. 2017). Obgleich etablierte Programme und eine verpflichtende Ausbildung bestehen, fehlen spezifische Studien, welche die tatsächliche Wirkung des Hochschullehrgangs auf die praktische Umsetzung, insbesondere im burgenländischen Bildungskontext, untersuchen. Es besteht jedoch weiterhin Unklarheit darüber, welche spezifischen Methoden und Strategien von den Sprachreferent:innen im Alltag als besonders effektiv empfunden werden und warum (Pak et al. 2023). Die bisherige Forschung liefert allgemeine Empfehlungen, beispielsweise von Hoff (2006), Justice et al. (2008) und Dittrich (2022), jedoch nur wenige empirische Daten zum Praxistransfer der Pädagog:innen. Daher wird im Forschungsdiskurs die Notwendigkeit umfassenderer Maßnahmen betont, um nachhaltige Fortschritte in der frühen sprachli-

chen Förderung zu erzielen (Markussen-Brown et al. 2017). Es besteht folglich ein Bedarf an Forschung, die die Wirksamkeit des HLG an burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bewertet und aufzeigt, wie die gewonnenen Daten zur Optimierung der Sprachförderprogramme im Burgenland genutzt werden können.

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die identifizierten Forschungslücken zu schließen, indem die Erfahrungen und Perspektiven der Sprachreferent:innen im Burgenland untersucht werden. Dadurch soll ein tieferes Verständnis darüber gewonnen werden, wie die Ausbildung im Rahmen des HLG die Praxis beeinflusst und welche Faktoren die Effektivität der Sprachförderung begünstigen oder hemmen.

Auf Basis der identifizierten Forschungsdesiderate werden folgende konkrete Forschungsfragen formuliert:

1. Inwiefern beeinflusst der Abschluss des Hochschullehrgangs "Frühe sprachliche Förderung" die fachlichen Kompetenzen sowie die pädagogische Praxis der Pädagog:innen und in welchem Umfang trägt diese Ausbildung zur nachhaltigen Implementierung von Sprachförderprogrammen in burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bei?
2. Welche spezifischen Methoden und Strategien zur Sprachförderung werden von den Sprachreferent:innen im Kindergartenalltag eingesetzt, welche davon werden als besonders effektiv wahrgenommen und welche Gründe führen zu dieser Einschätzung?
3. Inwiefern sind die aktuell verwendeten Evaluationsmethoden und Outcome-Messungen aus Sicht der Sprachreferent:innen geeignet, die Wirksamkeit von Sprachförderinterventionen zu messen, und wie werden die gewonnenen Daten konkret zur kontinuierlichen Verbesserung der Sprachförderprogramme genutzt?
4. Welche Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beeinflussen die Kooperation zwischen den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und den Sprachreferent:innen? Welche Strategien können entwickelt werden, um diese Zu-

sammenarbeit zu optimieren und dadurch die Qualität der Sprachförderung zu steigern?

Die Beantwortung der Forschungsfragen zielt darauf ab, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, wie die in der Art. 15a B-VG-Vereinbarung festgelegten Maßnahmen zur frühkindlichen sprachlichen Förderung in der Praxis umgesetzt werden können.

Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung des HLG

Der Hochschullehrgang "Frühe sprachliche Förderung" an der Pädagogischen Hochschule Burgenland basiert auf einem fundierten Theoriekonstrukt, welches die professionelle Kompetenz der Sprachreferent:innen im Bereich der frühen Sprachförderung stärken soll. Der Rahmen integriert zwei zentrale theoretische Modelle: das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2011; Leitgeb et al. 2021) sowie das Dialogische Sprachfördermodell nach Buschmann und Jooss (2011). Als ergänzende Grundlage wird darüber hinaus das Process-Person-Context-Time-Modell (PPCT-Modell) von Bronfenbrenner und Morris (2006) herangezogen, um einen umfassenden Ansatz zur Sprachförderung zu gewährleisten. Das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2011; Leitgeb et al. 2021) stellt die Grundlage für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften dar. Das Modell umfasst vier Dimensionen. Das zu vermittelnde Wissen ist dabei in vier Bereiche gegliedert: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen sowie organisatorische und Beratungskompetenzen. Diese Dimensionen sind von grundlegender Bedeutung für eine effektive Förderung der Sprachentwicklung bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Der Lehrgang basiert auf dem zuvor erwähnten Modell, um den Teilnehmenden ein vertieftes Verständnis der sprachlichen Entwicklungsprozesse zu vermitteln und ihnen praxisorientierte Methoden an die Hand zu geben. Das von Buschmann und Jooss (2011) entwickelte Modell der sprachlichen Förderung legt den Fokus auf die Qualität sprachlicher Interaktionen zwischen Sprachreferent:innen und

Kindern. Es wird der Fokus auf die Dialogizität, die Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky 1978) sowie das Scaffolding gelegt. Das von Bronfenbrenner und Morris (2006) entwickelte PPCT-Modell erweitert den theoretischen Rahmen um eine ökologische Perspektive, welche die proximalen und distalen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung berücksichtigt. Proximale Faktoren wie die Qualität der sprachlichen Interaktionen und die Anwendung von Förderstrategien üben einen stärkeren direkten Einfluss auf die Sprachentwicklung aus als distale Faktoren wie die Gruppengröße oder die allgemeine Qualifikation der Sprachreferent:innen. Die theoretischen Grundlagen dienen als Qualitätsrahmen für den HLG, dessen praktische Umsetzung im Folgenden vorgestellt wird.

Der Hochschullehrgang "Frühe sprachliche Förderung" (HLG) an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (2008) ist ein berufsbegleitender Lehrgang, der sich spezifisch der Förderung der Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten- bzw. Vorschulalter widmet. Der Umfang des Lehrgangs entspricht 6 ECTS-Punkten und erstreckt sich über ein Semester. Der Lehrgang richtet sich an Elementarpädagog:innen, die in der frühkindlichen Bildung tätig sind. Das Hauptziel des HLG besteht in der Vermittlung derjenigen Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine optimale Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern sowie für die Unterstützung des Transitionsprozesses von der elementarpädagogischen Einrichtung in die Primarstufe erforderlich sind. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Förderung der deutschen Sprache als Erst- und Zweitsprache. Im Rahmen des HLG werden sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Kompetenzen vermittelt. Die wesentlichen Inhalte umfassen Kenntnisse über den Spracherwerb und die Sprachentwicklung, die biologischen und sozialen Voraussetzungen für das Erlernen von Sprache sowie relevante theoretische Ansätze aus der Psychologie, Linguistik, Soziologie und Neurologie. Die Teilnehmer:innen erlernen Methoden zur Beobachtung und Analyse der Sprachentwicklung sowie zur Erhebung des Sprachstandes. Die erworbenen Kenntnisse befähigen die Teilnehmer:innen, Sprachent-

wicklungsstörungen zu erkennen, die Ergebnisse der Beobachtungen und Erhebungen auszuwerten und auf dieser Grundlage individuelle Fördermaßnahmen für die Kinder zu planen. Ein weiterer Fokus liegt auf der fachdidaktischen Umsetzung der Sprachförderung im pädagogischen Alltag. Dazu gehört die Auswahl geeigneter Materialien, Medien und Methoden, um die Sprachentwicklung der Kinder im Unterricht und in der Betreuung gezielt zu unterstützen. Der HLG ist in drei Module („Wissenschaftliche Grundlagen“, „Spracherwerb: Beobachtung, Analyse und Entwicklungsbegleitung“, „Früher Spracherwerb – Didaktik“) unterteilt.

Methoden und Forschungsdesign

Das Forschungsdesign basiert auf einer explorativen Fallstudie zur Sprachförderung im Burgenland. Ziel dieser Studie ist die Untersuchung der Wirkung des Hochschullehrgangs "Frühe sprachliche Förderung" auf die professionelle Praxis sowie die Sprachförderprogramme. Die Auswahl der Teilnehmer:innen erfolgte mittels Purposive Sampling. Berücksichtigt wurden Personen, die den Lehrgang abgeschlossen haben, aktuell als Sprachreferent:innen tätig sind und über unterschiedliche Berufserfahrungen sowie Bildungshintergründe verfügen. Die Interviews wurden persönlich oder online durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Datenerhebung erfolgte mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews, in welchen offene Fragen zu Themen wie Professionalisierung, Implementierung von Sprachfördermodellen, Evaluationsmethoden, Elternbeteiligung und Zusammenarbeit mit Elementarpädagog:innen erörtert wurden. Die Interviews wurden im Zeitraum Juni bis August 2024 durchgeführt und ermöglichten eine vertrauliche und umfassende Analyse der praktischen Erfahrungen der Teilnehmer:innen. Die transkribierten Interviews wurden einer systematischen Auswertung unterzogen, wobei der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2019) zum Einsatz kam.

Der Kodierprozess umfasste folgende Schritte:

1. Transkription: Wortwörtliche Transkription der Interviews inklusive nonverbaler Äußerungen und Pausen zur besseren Kontextualisierung.
2. Kategorienbildung: Deduktive Festlegung initialer Hauptkategorien basierend auf Forschungsfragen und Theorie, ergänzt durch induktive Entwicklung von Subkategorien während der Analyse.
3. Kodierung: Zeilenweise offene und axiale Kodierung zur Identifikation relevanter Textstellen und Zusammenfassung dieser in Kategorien und Subkategorien zur Erkennung von Mustern und Beziehungen.
4. Iterativer Prozess: Wiederholte Überprüfung und Anpassung der Kategorien zur Sicherstellung einer präzisen und umfassenden Analyse durch steten Wechsel aus Datenerhebung und –auswertung zur Überprüfung neu gewonnener Erkenntnisse.
5. Reproduzierbarkeit: Einbindung von weiteren unabhängigen Forscher:innen als critical friends, Durchführung von Member Checking (Vella 2024) zur Bestätigung der Interpretationen und Triangulation durch zusätzliche Dokumente wie Sichtung der Lehr- und Lernmaterialien und Ausbildungsunterlagen.

Die Untersuchung konzentrierte sich auf sieben Hauptkategorien:

1. Professionalisierungsmaßnahmen: Gezielte Ausbildung und kontinuierliche Weiterbildung der Pädagog:innen zur Steigerung der Sprachförde-

rungseffektivität.

2. Implementierung von Sprachfördermodellen: Integration der Modelle in den Kindergartenalltag und Zusammenarbeit zwischen Sprachreferent:innen und Pädagog:innen.
3. Evaluation und Outcome-Messung: Einsatz spezifischer Evaluationsmethoden und systematische Rückmeldungen zur kontinuierlichen Verbesserung der Maßnahmen.
4. Elternbeteiligung und Unterstützung: Aktive Einbindung der Eltern und Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder.
5. Ressourcen und Infrastruktur: Sicherstellung ausreichender materieller Ressourcen und geeigneter räumlicher Gegebenheiten.
6. Bewegung und ganzheitliche Förderung: Integration von Bewegung und ganzheitlichen Ansätzen zur Unterstützung des Spracherwerbs.
7. Zusammenarbeit mit Elementarpädagog:innen: Enge Kooperation mit Elementarpädagog:innen zur Verbesserung der Qualität und Kohärenz der Sprachfördermaßnahmen.

Diese Kategorien verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Sprachförderung und zeigen, dass ihre Berücksichtigung entscheidend für nachhaltige Verbesserungen im Bereich der sprachlichen Bildung ist.

Tab. 1: Angaben zu den befragten Personen

	Dienst-jahre	Geschlecht	online/ Präsenz	Bildungs-hintergrund	Funktion
Sprachreferentin 1 (S1)	35	w	online	Matura	Referentin
Sprachreferentin 2 (S2)	25	w	online	Studium	Referentin
Sprachreferentin 3 (S3)	20	w	online	Studium	Referentin
Sprachreferentin 4 (S4)	10	w	online	Matura	Referentin
Sprachreferentin 5 (S5)	20	w	Präsenz	Studium	Referentin

Ergebnisse

Die Aussagen der interviewten Personen unterstützen bei der Schaffung eines umfassenden Bildes, welches die Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten widerspiegelt. Dadurch wird eine tiefgehende Analyse der Muster und Zusammenhänge innerhalb der Daten ermöglicht.

1. Professionalisierungsmaßnahmen

Die Professionalisierung der Pädagog:innen ist einer der zentralen Faktoren, um die Sprachförderprogramme erfolgreich umsetzen zu können. Die befragten Sprachreferent:innen sind ausgebildete Elementarpädagog:innen und verfügen zumindest über die zusätzlichen Qualifikationen durch den HLG Frühe Sprachliche Förderung. Diese spezifische Ausbildung wird von den Interviewpartner:innen als unverzichtbar erachtet.

Zum Thema der Professionalisierung äußerten sich Sprachreferentinnen drei und vier folgendermaßen: „Also es ist so, die Grundausbildung ist ja vorgegeben, dass man Elementarpädagogin ist und dann den Lehrgang absolviert zur frühen sprachlichen Förderung. Ich glaube, nur dass dieser Lehrgang noch nicht Voraussetzung ist und kann noch nachgeholt werden und ich finde schon, dass eine Voraussetzung sein sollte...“ (S3, Z. 40-43) Eine andere Interviewpartnerin fügt hinzu: „Und das Kriterium, dass man eigene Kinder hat, das ist für mich im Elementarbereich nicht gültig. Also da tu ich mir schwer...“ (S4, Z. 70-75)

Jedoch wurde auch die Integration der frühen sprachlichen Förderung in die Erstausbildung betont: „Bei mir war das so, bei uns war das Teil der Ausbildung, also wir haben das im Rahmen der Ausbildung gemacht und dort haben wir diese alltagsintegrierte frühe sprachliche Förderung gemacht und haben das alles sehr intensiv bearbeitet und sehr umfassend, und ich glaube, dass man da schon ausreichend vorbereitet war, um dann gleich im Projekt zu starten.“ (S2, Z. 55-58)

Die dargelegten Aussagen legen nahe, dass eine fundierte Grundausbildung in Kombination mit spezialisierter Weiterbildung eine wesentliche Voraussetzung darstellt, um den Anforderungen der Sprachförderung gerecht zu werden. Dies korrespondiert mit der Forschungsfrage 1, welche die Auswirkungen der Ausbildung und Professionalisierung auf die Praxis untersucht. Die Notwendigkeit einer verpflichtenden Weiterbildung wird ersichtlich, um die Qualität und Nachhaltigkeit der Sprachförderprogramme zu gewährleisten. Obwohl die Ausbildung als wesentlich für die Effektivität der Sprachförderung erachtet wird, veranschaulichen die Aussagen auch organisatorische Herausforderungen, wie die fehlende Integration in die Grundausbildung der Elementarpädagog:innen. Dies könnte zu Inkonsistenzen in der Qualität der Sprachförderung führen.

2. Implementierung von Sprachfördermodellen

Die Umsetzung der Sprachförderung im Kindergartenalltag ist vielfältig und von verschiedenen Faktoren abhängig. Häufig wird die Förderung additiv durchgeführt, indem Kinder aus ihrer Stammgruppe herausgenommen werden, was jedoch zu organisatorischen Schwierigkeiten führen kann.

Zu diesem Themengebiet äußerte sich Sprachreferentin 1 folgendermaßen: „Ja, also in manchen Kindergärten ist es so, da hab ich immer denselben Raum. In anderen Kindergärten sagen sie mir ich kann den Turnsaal haben oder auch eben eine Gruppe oder den Therapieraum, und ich kann ja wirklich switchen, so wie ich will...“ (S1, Z. 224-226)

Bewegung und ganzheitliche Ansätze werden als besonders effektiv wahrgenommen. Eine Interviewpartnerin erläutert: „Motorik, Bewegung und Sprache gehören zusammen. Wir müssen immer wieder verschiedene Ansätze suchen, die den Kindern gefallen, damit wir sie gut fördern können.“ (S2, Z. 272-274)

Die Methoden werden flexibel an die individuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst. Ein zentrales Anliegen ist die Gruppengröße und -zusammensetzung. Eine Sprachreferentin bemängelt: „Die Gruppengröße ist ja mit 6 Kindern festgelegt. Ich finde, das gehört kleiner, einfach weil diese Kinder in der Gruppe oft so unterschiedlich sind auch vom Wissensstand her...“ (S1, Z. 310-313) „Also ich find nur die Gruppengröße zu groß, überhaupt wenn ein Integrationskind dabei ist, das den Fokus nicht so lange auf das Thema richten kann...“ (S2, Z. 313-314)

Der Wunsch nach einem früheren Beginn der Sprachförderung wird ebenfalls geäußert: „Also ich würde sagen, alles, was immer früher passieren kann, ist gut...“ (S3, Z. 81)

In Bezugnahme auf die Aussagen der Sprachreferentinnen lässt sich festhalten, dass die Flexibilität in der Implementierung der Sprachfördermodelle sowie die Integration von Bewegung und ganzheitlichen Ansätzen maßgeblich zur Effektivität der Sprachförderung beitragen. Die Kritik an der Gruppengröße sowie der Wunsch nach einem früheren Beginn der Sprachförderung verdeutlichen, dass strukturelle Faktoren die Umsetzung beeinflussen. Während flexible Methoden und ganzheitliche Ansätze als förderlich erachtet werden, führen additive Förderungen zu organisatorischen Herausforderungen, welche die Effektivität der Maßnahmen beeinträchtigen können. Eine kleinere Gruppengröße könnte die individuelle Förderung verbessern, stellt jedoch logistische Herausforderungen dar.

3. Evaluation und Outcome-Messung der Intervention

Die derzeitigen Evaluationsmethoden werden von den Sprachreferent:innen kritisch betrachtet. Insbesondere die BESK-Testung wird als nicht ausreichend empfunden. Eine Interviewpartnerin äußert: „Sie [Die BESK-Testung, Anm.] ist oberflächlich gehalten, würde ich sagen... aber ich baue es halt dann noch aus mit dem, wo ich meine, dass die Kinder noch was brauchen, also zum Beispiel in Bezug auf Präpositionen ...“ (S1, Z. 130-133)

Sprachreferentin 4 nimmt die BESK-Testung als zu oberflächlich wahr und merkt an: Ein Vorschlag ist die Einführung umfassenderer Entwicklungsscreenings, „...und ich würde bei den Dreijährigen wirklich ein Entwicklungsscreening machen. Ich habe heuer 13 Gruppen gehabt, wobei in den letzten Jahren immer mehr Auffällige dabei waren. Es sind sehr viele Kinder, die in der Wahrnehmung, in der Motorik, in der Bewegung sehr viele Probleme haben.“ (S4, Z. 116-124)

Die Wichtigkeit eines frühzeitigen Beginns der Sprachförderung wird betont. Aktuelle Tests setzen zu spät an. Eine Sprachreferentin äußert: „... weil man muss bedenken, viele Kinder sind aus unterschiedlichen Gründen nicht bei jeder Einheit dabei... Sprachförderung basiert auf Wiederholung und einmal in der Woche ist nicht viel... also je früher, desto besser.“ (S3, Z. 81-86)

Die regelmäßige Dokumentation wird als zeitaufwändig und belastend empfunden: „Wir haben diese Planung im vorigen Jahr neu aufgesetzt. Weil das natürlich überhandgenommen hat, diese Dokumentationen. Da mussten wir wirklich einen Cut machen, wir sind mehr gesessen und haben geschrieben als wir mit den Kindern gearbeitet haben, also das Verhältnis war da wirklich nicht mehr passend.“ (S4, Z. 383-388)

Der Mangel an Feedback führt zu Unsicherheiten: „Na, wir kriegen kein Feedback. Also ich hole mir das Feedback von den Elementarpädagoginnen im Kindergarten.“ (S2, Z. 374-376)

Die kritische Bewertung der Evaluationsmethoden offenbart, dass aktuelle Instrumente wie die BESK-Testung unzureichend sind, um den individuellen Entwicklungsstand der Kinder adäquat zu erfassen. Dies steht in direktem Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage, welche die Eignung der Evaluationsmethoden untersucht. Der Wunsch nach umfassenderen Entwicklungsscreenings und einem früheren Beginn der Sprachförderung verdeutlicht die Notwendigkeit einer Überarbeitung und Anpassung der bestehenden Evaluationsinstrumente. Die aktuellen Evaluationsmethoden erweisen sich als

unzureichend, um den komplexen Entwicklungsprozessen der Kinder gerecht zu werden. Die BESK-Testung wird als zu oberflächlich wahrgenommen. Die fehlende Rückmeldung und der hohe Dokumentationsaufwand führen zu zusätzlichen Belastungen für die Fachkräfte und erschweren eine effektive Anpassung der Förderprogramme.

4. Elternbeteiligung und Unterstützung

Die Einbindung der Eltern stellt eine Herausforderung dar. Direkter Kontakt ist oft begrenzt, und Informationen werden hauptsächlich über die Elementarpädagog:innen weitergegeben.

Eine Sprachreferentin berichtet: „Ich habe überhaupt keinen Elternkontakt. Ich mache nur, wie jetzt zum Abschluss, ein Heftchen für jedes Kind.“ (S2, Z. 199-200 auch wird noch angemerkt: „Schwierig, weil es ist so. Elternarbeit ist immer herausfordernd und Elternarbeit passiert über Beziehung. Es ist so. Eltern bekommen ja am Anfang, bevor das Kind zu mir in die Sprachförderung kommt, die Einverständniserklärung ausgehändigt. Sollten sie unterschreiben, dann kann das Kind zu mir kommen, das heißt, sie haben einen groben Rahmen, was passiert, aber das war es auch. Das heißt, Eltern hören von mir nichts mehr in dem Sinn, sehen mich vielleicht kurz nur durch den Gang huschen. Das ist es. Also ich habe eigentlich keinen Kontakt zu Eltern.“ (S3, Z. 457-470)

Trotz des Mehraufwands findet intensiver Austausch statt: „Pädagoginnen können jederzeit trotzdem auch zu mir kommen, das heißt auch vor Entwicklungsgesprächen oder so, die was die Pädagogen mit den Eltern führen, da biete ich auch immer an, sie können mich auch anrufen und das wir dann telefonieren, wie ich den Stand des Kindes sehe.“ (S1, Z. 169-172)

Die Elternarbeit wird von den Elementarpädagog:innen durchgeführt: „Es...könnte dann natürlich sein, dass da unterschiedliche Sichtweisen an die Eltern kommen, was wiederum zur Verunsicherung führt. Deshalb sind wir ständig im Austausch mit den Ele-

mentarpädagoginnen, wenn die Elementarpädagoginnen Entwicklungsgespräche haben, geben wir, glaube ich, alle unsere Aufzeichnungen gerne mit.“ (S4, Z. 564-567)

Die begrenzte Einbindung der Eltern sowie der fehlende direkte Kontakt werden von den Interviewpartner:innen als erschwerende Faktoren für die umfassende Sprachförderung identifiziert. Die mangelnde Elternbeteiligung stellt demnach eine signifikante Barriere dar. Eine aktive Einbindung der Eltern ist jedoch essenziell, um den häuslichen Sprachraum angemessen berücksichtigen zu können. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für eine nachhaltige Sprachförderung. Die bestehenden Methoden des Austauschs sind zwar flexibel, aber nicht intensiv genug, um einen echten Mehrwert für die sprachliche Entwicklung der Kinder zu bieten.

5. Ressourcen und Infrastruktur

Die Ressourcen und Infrastruktur beeinflussen die Sprachförderung maßgeblich. Bezüglich der materiellen Ressourcen gibt es unterschiedliche Erfahrungen.

Zwei Sprachreferent:innen loben die Lehr- und Lernmaterialien zur frühen sprachlichen Förderung: „Ich bin sehr zufrieden, weil die Materialien, die wir von der PH in den letzten Jahren auch schon bei Mama und Papa (Anm. Projekt) gekriegt hatten, waren gut durchdacht. Es sind natürlich Materialien dabei, die mir mehr liegen, manche weniger, aber das ist wirklich ein wahnsinnig großzügiges Angebot. Durch meine langjährige Tätigkeit in dem Bereich, habe ich natürlich auch einen großen Pool und ich kann die ganzen Materialien vom Kindergarten natürlich auch nehmen. Also von den Materialien her bin ich gut ausgestattet...“ (S4, Z. 362-375) „... wir kriegen etwas, so eine Kiste, wo gewisse Sachen, Medien drin sind. Ich nehme aber alles von zu Hause aus mit, also ich bin da gut sortiert und ich finde, das Material ist ganz etwas Wesentliches, weil das ist sozusagen meine Lokomotive, das ist die Motivation, wie...“ (S2, Z. 230-232)

Die räumlichen Gegebenheiten sind oft problematisch: „Also ich war auch mal im Personalraum, weil der Bewegungsraum besetzt war. Das war die Katastrophe schlechthin, mit den ganzen Integrationskindern. Ich war nur damit beschäftigt, die Kästen zuzuhalten, weil da sind ja zerbrechliche Sachen und das ganze Zeug von den Pädagoginnen drin.“ (S2, Z. 255-259)

Zeitliche Ressourcen sind begrenzt, Vorbereitung und Nachbereitung erfolgen oft in der Freizeit: „Wir haben kaum Zeit für die Vorbereitung. Vieles machen wir zu Hause.“ (S5) Eine weitere Sprachreferentin ergänzt: „... eher kritisch betrachte, ist die in den letzten Jahren vorgenommenen Änderungen der zeitlichen Rahmenbedingungen, ... früher war es so, dass wir 45 Minuten mit den Kindern gearbeitet haben. Und 15 Minuten waren Vorbereitungszeit. Jetzt wurde die Einheit auf 50 Minuten erhöht und 10 Minuten sind für den Austausch mit den Elementarpädagoginnen vorgesehen, was ich auch gut finde, der Austausch, keine Frage. Nur ist halt die gänzliche Vorbereitung und Nachbereitung somit weggestrichen worden. Ich denke mir, wir wissen alle, wieviel Zeit das Vorbereiten in Anspruch nimmt.“ (S4, Z. 410-421)

Die qualitativen Diskrepanzen in der Bereitstellung materieller Ressourcen sowie die Schwierigkeiten im Hinblick auf die räumlichen Gegebenheiten verdeutlichen, dass die verfügbaren Ressourcen und Infrastrukturen einen maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Sprachförderung ausüben. Die positiven Erfahrungen mit den Lehrmaterialien stehen in starkem Kontrast zu den negativen Erfahrungen bezüglich der Räumlichkeiten und zeitlichen Ressourcen. Die Bereitstellung von Lehrmaterialien wird als großzügig und unterstützend wahrgenommen, während die räumlichen Einschränkungen und die mangelnde zeitliche Ausstattung erhebliche Hindernisse für eine effektive Sprachförderung darstellen. Die Veränderungen der zeitlichen Rahmenbedingungen, welche die Vorbereitungszeit drastisch reduzieren, führen zu einer verminderten Qualität der Fördermaßnahmen, da die notwendige Vorbereitung und Nachbereitung vernachlässigt werden.

6. Bedeutung von Bewegung und ganzheitlicher Förderung

Die Integration von Bewegung wird als essenziell angesehen. Bewegung unterstützt das Lernen und steigert die Motivation.

Eine Interviewpartnerin betont: „Also Motorik, Bewegung und Sprache - das gehört zusammen.“ (S2, Z. 272-273) Bewegung bringt Abwechslung: „Dann sind 50 Minuten auch oft zu lange, da schau ich dann immer in den Einheiten, ich mach immer Bewegung und Konzentrationsphase, ich tu das immer so hin und her switchen so wie ich das sehe, wie es die Kinder halt brauchen.“ (S1, Z. 205-207)

Ein ganzheitlicher Ansatz, der Wahrnehmung, Motorik und soziale Fähigkeiten berücksichtigt, wird als wichtig erachtet: „Also wenn sie mich jetzt ganz ehrlich fragen, würde ich sowieso anders aufbauen, weil wir ja Sprache nicht explizit sehen können. Wir müssen es ja ganzheitlich sehen.“ (S4, Z.114-115) Die Individualisierung der Methoden erhöht die Lernbereitschaft: „und man muss immer wieder verschiedene Ansätze suchen, was den Kindern gefällt, damit man sie gut fördern kann.“ (S2, Z. 273-274)

Die Integration von Bewegung und ganzheitlichen Ansätzen wird als wirkungsvoll für die Sprachförderung angesehen und entspricht der zweiten Forschungsfrage, welche sich mit den spezifischen Methoden und Strategien befasst. Die Kombination von Motorik, Bewegung und Sprache fördert die neuronale Vernetzung und unterstützt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, was zu einer verbesserten Sprachkompetenz führt. Obschon die Integration von Bewegung als positiv und unterstützend für das Lernen wahrgenommen wird, erfordert deren Umsetzung eine sorgfältige Planung und Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Die Notwendigkeit, verschiedene Ansätze zu suchen und flexibel zu agieren, kann jedoch zu Herausforderungen in der Konsistenz und Struktur der Fördermaßnahmen führen.

7. Zusammenarbeit mit den Elementarpädagog:innen

Die Zusammenarbeit mit den Elementarpädagog:innen wird als sehr positiv beschrieben.

Eine Sprachreferentin berichtet: „Die Zusammenarbeit in den Kindergarteneinrichtungen funktioniert sehr gut.“ (S1, Z. 246-247) Regelmäßiger Austausch und gegenseitige Unterstützung fördern die Effektivität: „... also bei mir war es so, dass die Häuser große Wertschätzung entgegengebracht haben und dass immer der Ablauf so ist, dass ich komme und die Kinder aus der Gruppe nehme und dann fördere, das heißt, diese Umsetzung des Programms wird sehr unterstützt von den Häusern und auch die Abwicklung ist dadurch problemloser, weil die Vorarbeit geleistet wird, dass das funktioniert.“ (S3, Z. 135-140)

„Das ist ein Zusammenarbeiten. Und ich komme jetzt auch gerade von den Abschlussgesprächen von einem Haus, also, wo wir uns wirklich austauschen, und wir tauschen uns auch jede Woche aus, wenn irgendwas ist. Oder ich stelle Materialien zur Verfügung, also es ist ein Austausch da.“ (S4, Z. 298-301)

Offene Kommunikation ermöglicht flexible Lösungen: „Also ich hole mir das Feedback von den Elementarpädagoginnen im Kindergarten.“ (S2, Z. 374-375)

Die enge Zusammenarbeit und der regelmäßige Austausch mit den Elementarpädagog:innen sind entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung der Sprachförderprogramme, was Forschungsfrage 4 adressiert. Die gegenseitige Unterstützung und offene Kommunikation tragen zur effektiven Integration der Sprachfördermaßnahmen in den Kindergartenalltag bei und erhöhen die Qualität der Förderung. Die positive Zusammenarbeit mit den Elementarpädagog:innen zeigt, dass eine gute Teamarbeit und klare Kommunikationsstrukturen die Effektivität der Sprachförderung erheblich steigern können. Allerdings kann die Abhängigkeit von der Bereitschaft und dem Engagement der Elementarpädagog:innen zu Variabilitäten in der Umsetzung führen, insbe-

sondere wenn Ressourcen knapp sind oder organisatorische Herausforderungen auftreten.

Beantwortung der Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: *Wie wirkt sich die Ausbildung und fortlaufende Professionalisierung von Pädagog:innen auf die effektive Implementierung und Nachhaltigkeit von Sprachförderprogrammen in burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen aus?*

Die interviewten Sprachreferent:innen betonen die entscheidende Bedeutung der Ausbildung und fortlaufenden Professionalisierung von Pädagog:innen für die effektive Umsetzung von Sprachförderprogrammen. Pädagog:innen mit spezialisierter Ausbildung im Bereich Sprachförderung verfügen über ein tiefgehendes Verständnis für die Entwicklungsprozesse bei Kindern und können gezielte Methoden anwenden. Durch Fortbildungen und kontinuierliche Professionalisierungsmaßnahmen wird sichergestellt, dass das pädagogische Personal auf dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse und pädagogischer Ansätze bleibt. Dies fördert nicht nur die Qualität der Sprachförderung, sondern sichert auch deren Nachhaltigkeit, indem aktuelle Herausforderungen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden.

Forschungsfrage 2: *Welche spezifischen Methoden und Strategien zur Sprachförderung setzen die Sprachreferent:innen im Kindergartenalltag ein, welche davon werden als besonders effektiv wahrgenommen, und welche Gründe führen zu dieser Einschätzung?*

Die Sprachreferentinnen betonten, dass die Integration der Sprachförderung in den natürlichen Alltag der Kinder am effektivsten sei. Methoden, die Sprache spielerisch und in vertrauten Kontexten vermitteln, fördern die Motivation und das Engagement der Kinder. Es wird weiters hervorgehoben, dass Strategien, die Sprache in den natürlichen Alltag der Kinder integrieren, am effektivsten sind. Spielbasierte Ansätze, interaktive Geschichten und Lieder sowie Rollenspiele ermöglichen es den Kindern, Sprache in einem vertrauten Kontext zu erleben

und anzuwenden. Spielbasierte und bewegungsorientierte Ansätze steigern die intrinsische Motivation der Kinder, was zu besseren Lernleistungen führt. Die Verknüpfung von Sprache mit Bewegung, Wahrnehmung und sozialen Interaktionen unterstützt die ganzheitliche Entwicklung und fördert die Sprachkompetenz nachhaltig. Eine offene und kommunikative Atmosphäre, in der Kinder zum Sprechen ermutigt werden, fördert ihre Sprachentwicklung nachhaltig. Zudem wird die Bedeutung individueller Förderung hervorgehoben, bei der auf die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsstände der Kinder eingegangen wird.

Forschungsfrage 3: *Inwiefern sind die aktuell verwendeten Evaluationsmethoden und Outcome-Messungen aus Sicht der Sprachreferent:innen geeignet, die Wirksamkeit von Sprachförderinterventionen zu messen, und wie werden die gewonnenen Daten konkret zur kontinuierlichen Verbesserung der Sprachförderprogramme genutzt?*

Die Sprachreferentinnen üben Kritik an der BESK-Testung. Die Testung wird als unzureichend erachtet, um den individuellen Entwicklungsstand der Kinder adäquat zu erfassen. Zur validen Messung der Wirksamkeit von Sprachförderinterventionen wird die Anwendung kombinierter Evaluationsmethoden empfohlen. Die Verwendung standardisierter Sprachtests ermöglicht die Erhebung objektiver Daten zum Entwicklungsstand der Kinder. Gleichzeitig können Beobachtungsprotokolle und qualitative Rückmeldungen von Pädagog:innen sowie Eltern dazu beitragen, tiefere Einblicke in den individuellen Fortschritt zu gewinnen. Allerdings werden die aus den Evaluationsverfahren gewonnenen Daten kaum zur Verbesserung des Programms genutzt. Dies ist auf das Fehlen von Feedback-Schleifen und strukturierten Rückmeldungen zurückzuführen, was bei den Sprachreferentinnen zu Unsicherheiten führt.

Forschungsfrage 4: *Welche Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beeinflussen die Kooperation zwischen den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und den Sprachreferent:innen, und welche Strategien können entwickelt werden, um diese Zusammenarbeit*

zu optimieren und dadurch die Qualität der Sprachförderung zu steigern?

Die Kooperation zwischen den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen und den Sprachreferent:innen stellt ein essenzielles Element dar. Die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen in den Bildungseinrichtungen wird von den Sprachreferentinnen überwiegend positiv bewertet. Ein regelmäßiger Austausch sowie eine gegenseitige Unterstützung fördern die Effektivität der Sprachförderung. Eine enge Kooperation ermöglicht den Austausch von Fachwissen und Ressourcen, was eine Steigerung der Qualität der Sprachförderprogramme zur Folge hat. Die Effektivität der Zusammenarbeit ist maßgeblich von der Durchführung regelmäßiger Treffen, gemeinsamer Fortbildungen und der Etablierung klarer Kommunikationsstrukturen abhängig. Dies ermöglicht die Definition gemeinsamer Ziele und die Entwicklung effektiver Strategien zur Erreichung dieser Ziele. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit bildet die Grundlage für die Erstellung individueller Förderpläne, welche die Sprachentwicklung der Kinder gezielt fördern. Allerdings bestehen Herausforderungen in der Einbindung der Eltern sowie in den begrenzten Ressourcen. Durch die Anwendung gezielter Strategien kann die Kooperation optimiert und somit die Qualität der Sprachförderung gesteigert werden.

Zusammenfassung

Die vorliegende qualitative Studie widmet sich der Untersuchung der Implementierung und Nachhaltigkeit von Sprachförderprogrammen in burgenländischen elementarpädagogischen Einrichtungen. Die Untersuchung nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Bedeutung von Sprachfähigkeiten für die kindliche Entwicklung (Cunninham et al. 2023). In der frühen Kindheit, einer Phase intensiver neuronaler Plastizität (Schwarze et al. 2024), üben sprachliche Reize einen maßgeblichen Einfluss auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder aus (Nielsen et al. 2023; Dittrich 2022). Eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen Bund und Ländern legt Maßnahmen zur Förderung der Bil-

derungssprache Deutsch fest (BGBl. I Nr. 148/2022). Im Burgenland wurden Sprachreferent:innen zur Diagnose und Förderung eingesetzt, und seit 2008 bietet die Pädagogische Hochschule Burgenland einen Lehrgang zur "Frühen sprachlichen Förderung" an.

Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass die Professionalisierung der Pädagog:innen, die Implementierung flexibler und ganzheitlicher Sprachfördermodelle, die kritische Bewertung der Evaluationsmethoden, die begrenzte Elternbeteiligung, die Ressourcen und Infrastruktur sowie die enge Zusammenarbeit mit den Elementarpädagog:innen zentrale Faktoren für die Effektivität der Sprachförderprogramme im Burgenland darstellen. Die Ergebnisse verdeutlichen die Multidimensionalität der Sprachförderung und weisen auf die Notwendigkeit hin, diese verschiedenen Aspekte in zukünftigen Konzepten und Studien zu berücksichtigen, um nachhaltige Verbesserungen in der sprachlichen Bildung zu erzielen. Die Professionalisierungsmaßnahmen sowie die enge Zusammenarbeit mit den Elementarpädagog:innen werden als förderlich für die Sprachförderung erachtet. Allerdings weisen die Interviews auch auf erhebliche Herausforderungen hin, darunter die begrenzte Elternbeteiligung und die unzureichenden Evaluationsmethoden. Diese Widersprüche verdeutlichen, dass trotz positiver Ansätze in bestimmten Bereichen weitere Verbesserungen notwendig sind, um eine ganzheitliche und effektive Sprachförderung sicherzustellen. Insbesondere die Diskrepanz zwischen der guten Qualität der bereitgestellten Materialien der PPH Burgenland und den organisatorischen Hindernissen in der Umsetzung der Förderprogramme demonstriert die Notwendigkeit einer umfassenden Strategie, welche sowohl die methodischen als auch die strukturellen Aspekte der Sprachförderung adressiert.

Fazit

Die vorliegende Studie verdeutlicht die essenzielle Relevanz einer fundierten Ausbildung sowie einer kontinuierlichen Professionalisierung der Sprachreferent:innen für die erfolgreiche Implementierung und Nachhaltigkeit von Sprachförderprogrammen

in burgenländischen elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Die Resultate legen nahe, dass alltagsintegrierte und spielerische Ansätze die natürliche Sprachentwicklung der Kinder effektiv fördern. Die Integration von Bewegung und motorischen Aktivitäten in den pädagogischen Alltag unterstützen insbesondere die ganzheitlichen Entwicklungsprozesse, indem sie die neuronale Vernetzung anregt und somit das Lernen erleichtert. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass adäquate Evaluierungsmethoden von grundlegender Bedeutung sind, um die Fortschritte der Sprachfördermaßnahmen präzise zu messen und die Programme kontinuierlich zu optimieren. Die Studie zeigt auf, dass die derzeitigen Evaluationsinstrumente Defizite aufweisen, die eine adäquate Erfassung des individuellen Entwicklungsstandes der Kinder erschweren. Ein weiterer wesentlicher Faktor für den Erfolg ist die effektive Zusammenarbeit zwischen den elementaren Bildungseinrichtungen, den Sprachreferent:innen sowie den Eltern. Eine Kooperation der genannten Akteure könnte zu einer Steigerung des Erfolgs der Sprachförderung beitragen, indem sie einen ganzheitlichen Ansatz ermöglicht, der sowohl den schulischen als auch den häuslichen Sprachraum berücksichtigt. Obgleich positive Ansätze auszumachen sind, bestehen weiterhin Herausforderungen. Dazu zählen die begrenzte Elternbeteiligung sowie die unzureichenden Evaluationsmethoden, die einer umfassenden und nachhaltigen Sprachförderung im Wege stehen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine integrierte Strategie, die Ausbildung, methodische Vielfalt, Bewegung, Evaluation und Kooperation umfasst, die Sprach- und Motorikkompetenz der Kinder nachhaltig stärkt. Dies bildet einen wesentlichen Grundstein für die zukünftige Bildungs- und Lebensbiografie der betreffenden Individuen und eröffnet neue Forschungsfelder, um die langfristigen Effekte ganzheitlicher Förderansätze weiter zu untersuchen.

Empfehlungen für die Praxis

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich in vier zentralen Empfehlungen für die Optimierung von Sprachförderprogrammen in Kindergärten zusammenfassen:

Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals:

Es wird empfohlen, verpflichtende Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung weiter zu etablieren und diese fest in die Grundausbildung der Elementarpädagog:innen zu integrieren. Durch regelmäßige Fortbildungen wird sichergestellt, dass das Personal aktuelle pädagogische Ansätze und wissenschaftliche Erkenntnisse in der Sprachförderung kontinuierlich anwendet, wodurch die Qualität und Nachhaltigkeit der Programme gewährleistet wird.

Integration ganzheitlicher und alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen:

Sprachförderprogramme sollten nahtlos in den täglichen Kindergartenalltag integriert werden. Dabei sind ganzheitliche und bewegungsorientierte Ansätze zu bevorzugen. Durch kleinere Gruppengrößen kann eine individuellere Förderung gewährleistet und ein frühzeitiger Beginn der Sprachförderung ermöglicht werden. Dies fördert die optimale sprachliche Entwicklung der Kinder.

Optimierung der Evaluationsmethoden und Feedbackmechanismen:

Es wird empfohlen, umfassendere Entwicklungsscreenings einzuführen und standardisierte Tests mit qualitativen Beobachtungen zu kombinieren. Des Weiteren ist die Implementierung regelmäßiger Feedback-Schleifen zu empfehlen, um eine kontinuierliche Evaluation und Verbesserung der Förderprogramme anhand der gewonnenen Daten zu gewährleisten. Dies führt zu einer Reduktion des Dokumentationsaufwands und einer Steigerung der Effektivität der Maßnahmen.

Stärkung der Elternbeteiligung und effizientes Ressourcenmanagement:

Eine intensivere und direktere Kommunikation mit den Eltern sollte gefördert werden, beispielsweise durch regelmäßige Treffen und Workshops. Gleichzeitig ist eine Verbesserung der räumlichen und

zeitlichen Ressourcen notwendig, um die effektive Umsetzung der Sprachförderprogramme zu gewährleisten. Die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Lehrmaterialien spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

Limitationen der Studie

Obgleich die Studie wertvolle Erkenntnisse liefert, sind einige Limitationen zu berücksichtigen. Die ausschließliche Nutzung qualitativer Daten aus Interviews birgt das Risiko von Subjektivität in Datenerhebung und -analyse. Zudem fehlen zusätzliche Datenquellen wie Beobachtungen oder quantitative Erhebungen zur Triangulation der Ergebnisse. Die Perspektiven der Eltern und Kinder wurden nicht einbezogen, obwohl sie zentrale Akteure in der Sprachförderung sind. Diese Limitationen sollten bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden und unterstreichen den Bedarf an weiterer Forschung in diesem Bereich.

Literaturverzeichnis

- BMBWF. (2020). Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. BMBWF. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, (Letzter Zugriff: 12.11.2024).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. Aufl., Bd. 1: Theoretical models of human development, S. 793–828). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217–233. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>

- Buschmann, A., Jooss, S., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kita: „Heidelberger Trainingsprogramm“ – Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 2, 84–95. https://www.ph-heidelberg.de/file-admin/wp/wp-sachse/Publikationen/Alltagsintegrierte_Sprachf%C3%B6rderung_in_Krippe_und_Kindergarten.pdf. (Letzter Zugriff: 12.11.2024).
- Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2022). Impact of language-training programs on French educators' interactions and child syntax development. *Language and Education*, 37 (2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2127323>
- Cunningham, J. E., Chow, J. C., Meeker, K. A., Taylor, A. L., Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2023a). A conceptual model for a blended intervention approach to support early language and social-emotional development in toddler classrooms. *Infants & Young Children*, 36 (1), 5–18. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000232>
- Cunningham, J., Smith, K., & Walker, R. (2023b). Language development and early childhood: A cognitive, social, and emotional approach. *Journal of Early Childhood Studies*, 15 (2), 78–92.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass. <https://archive.org/details/powerfulteachere000odarL>. (Letzter Zugriff: 12.11.2024).
- Dittrich, I. (2022). Soziale und emotionale Kompetenzen in der Frühpädagogik. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_30
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in pre-school classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Leitgeb, T., Zimmermann, A., & Rollett, W. (2021). Der Hochschullehrgang Coding und Robotik für Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Burgenland: Konzeption, Implementation und erste Ergebnisse einer Begleitevaluation. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42 (Optimierung), 152–168. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.29.X>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3), Art. 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (4), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McKean, C., & Reilly, S. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all: Part two: Evidence informed public health framework for child language in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58 (6), 2242–2264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12927>
- Nielsen, D., d'Apice, K., Cheung, R. W., et al. (2023). A randomised controlled feasibility trial of an early years language development intervention: results of the 'outcomes of Talking Together evaluation and results' (oTTer) project. *Pilot Feasibility Studies*, 9, 107. <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01333-y>

Pak, N. S., Chow, J. C., Dillehay, K. M., & Kaiser, A. P. (2023). Long-term effects of early communication interventions: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66 (8), 2884–2899. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00711

Private Pädagogische Hochschule Burgenland. (2008). Curriculum für den HLG Frühe Sprachliche Förderung. Eisenstadt: Private Pädagogische Hochschule Burgenland.

Schwarze, S. A., Fandakova, Y., & Lindenberger, U. (2024). Cognitive flexibility across the lifespan: Developmental differences in the neural basis of sustained and transient control processes during task switching. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 58, 101395. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101395>

Vella, J. (2024). In pursuit of credibility: Evaluating the divergence between member-checking and hermeneutic phenomenology. *Research in Social & Administrative Pharmacy*, 20 (7), 665–669. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2024.04.001>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Lukas Pallitsch

Politikslologans zwischen Sakralisierungsstrategie und Einflussangst

Während sich Kirche und Staat institutionell deutlich trennen lassen, sind die Grenzlinien zwischen Religion und Politik kaum klar zu ziehen. So kann etwa Religion politisiert werden, aber auch Parteipolitik vermag ‚das Religiöse‘ zu vereinnahmen – auch und vor allem mithilfe religiösen Sprachgebrauchs. Wie problematisch dies mitunter wird, zeigen parteipolitische Aneignungsversuche. Vorliegende Untersuchung ausgewählter Politikslologans soll tieferen Aufschluss über Usurpationsgesten geben.

Der Bereich der Politik ist notorisch weitläufig; in sprachlicher Hinsicht scheint dieser einerseits noch offener und durchlässiger, andererseits aber auch vereinnahmender zu werden. Wenn parteipolitisch um Stimmen geworben wird, erklingen in den Sprechakten neuerdings wieder religiöse Töne. Der biblische Ton, auf den ich anspiele, zeichnet sich in mehrfacher Hinsicht ab: Zum einen scheint es offensichtlich, dass die Freiheitliche Partei biblische Versatzstücke in die Wahlslogans nicht bloß integriert, sondern sie nützt oder gar instrumentalisiert, zum anderen distanziert sie sich davon im gleichen Atemzug (vgl. N.N. 54:35–57:55). Der Imperativ „Euer Wille geschehe“ findet sich auf den Plakaten der FPÖ, womit sich vor dem Hintergrund von gleichzeitiger Nähe und Distanz mehrere Fragen stellen: Handelt es sich um ein biblisches Zitat? In welcher Beziehung stehen demnach die entsprechenden Modi der Bezugnahme auf biblische Textabschnitte? Was wird dabei vorausgesetzt und welches Verständnis transportiert? Wird damit der Vergöttlichung des Wahlvolks das Wort geredet? Da im Bereich der Politik starke Wirkabsichten einkalkuliert werden (vgl. Polak 2024; Birnbaum 2024; Fellner 2024), interessiert im Folgenden insbesondere die diskursstrategische Funktion biblischer Zitate. Bevor wir uns jedoch diesen im Bereich der Wirkabsicht situierten Fragen zuwenden, gilt es zu klären, was überhaupt (wie) ein Zitat – und damit verbunden eine Allusion bzw. eine textuelle Bezugnahme – ist.

Bibel als Prätext

„Kaum hat man irgendwo ein Wort über die Lust am Text gesagt“, so schreibt es Roland Barthes, „schon sind zwei Gendarmen bereit, über einen herzufallen: der Gendarm Politik und der Gendarm Psychoanalyse: als Nichtigkeit und/oder Vergehen ist die Lust entweder müßig oder nutzlos, sie ist eine Klassenidee oder eine Illusion.“ (Barthes 1974, S. 85). Ist von der Bibel die Rede, scheint die Lust doppelt kritisch. Gleichwohl hat die „Bibel als Literatur produzierende Kraft“ (Frühwald 1999, S. 39) den Bereich der Künste seit jeher geprägt. Zahlreiche Autor:innen bedienen sich biblischer Stoffe und Motive, um Antworten auf die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Grund und Ziel menschlichen Lebens zu finden. Thomas Mann bezeichnet die Bibel deshalb als „Menschheitschronik“ (Mann 1974, S. 199), für die er hinsichtlich der historischen Genese auf die geologische Metaphorik rekurriert: Eine Chronik „aus dem Gestein verschiedener geologischer Zeitalter zusammengewachsenes Buchgebirge“ (Mann 1974, S. 199). In jenen Motiven, Stoffen und Figuren, die auf diesem Gebirge situiert sind, werden zahlreiche Probleme verhandelt: An Adam und Eva die Sehnsucht nach dem paradiesischen Ursprung, an Kain und Abel der geschwisterliche Streit, an Hiob die Frage nach dem menschlichen Leid, an David die (Un-)Vereinbarkeit von Politik und Religion, an Jeremia das Zerbrechen an Gott. Indem also biblische Figuren genuin menschliche Probleme verkörpern, liegt es nahe, dass Schriftsteller:innen diese aufgreifen, um sie für ihre Zeit zu aktualisieren.

Schnittpunkte

Wird auf Subtexte oder die darin enthaltenen Motive bzw. Figuren Bezug genommen, finden wir uns in literaturwissenschaftlicher Hinsicht im Bereich der *Intertextualität*. Allerdings ist der Begriff Intertextualität ebenso schillernd wie vage. Eine begriffliche Spurensuche muss folgerichtig bei Michail Bachtin einsetzen, der in seiner gattungspoetischen Auseinandersetzung dem Roman eine grundsätzliche Vielschichtigkeit attestiert. Bachtin zufolge enthält der Roman einen subversiven Sprachmodus, dessen polyphoner Charakter die Monologizität kontrastiert. Im Roman wird eine produktive Auseinandersetzung mit vorgängigen Texten gesucht: „Der Text lebt nur, indem er sich mit einem anderen Text (dem Kontext) berührt. Nur im Punkt dieses Kontaktes von Texten erstrahlt jenes Licht, das von vorn nach hinten leuchtet, das den jeweiligen Text am Dialog teilnehmen lässt.“ (Bachtin 1979, S. 353) Dieser Textpassus ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert: Dem Zitat ist nämlich nicht nur die Licht-Metaphorik zu entnehmen, um die Berührungspunkte zwischen Texten zu erfassen. Im Schnittpunkt der Texte, in dem „jenes Licht erstrahlt“ (ibid.), lassen sich sowohl Sinn-entfremdende als auch Sinn-erzeugende Interaktionen beobachten, wobei Bachtin am Ende die Verflechtung von Aussagen und Stimmen – und damit das diskursive Netzwerk – hervorhebt.

Im Anschluss an Bachtins Konzept der Dialogizität hat Julia Kristeva den Begriff der Intertextualität in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt. In ihrem Aufsatz „Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman“ bezieht sie den Begriff auf jene Phänomene, bei denen (lose) Übergänge von Texten zu anderen Texten sichtbar werden, weshalb sie zunächst von Intertextualität als einem „Mosaik von Zitaten“ (Kristeva 2004, S. 334) spricht.

Halten wir als Zwischenergebnis vorerst fest: Wird in Texten eine Bezugnahme auf andere Texte vorgenommen, kann dies unterschiedlich gefasst werden. Je nachdem, ob wir einem weiten oder engen Begriffsverständnis aufsitzen, steht meist ein strukturalistisches einem poststrukturalistischen Textverständnis gegenüber: Während poststrukturalistische Ansätze von einem unabschließbaren Lektüerverfahren ausgehen, bei dem es im Grunde keinen voraussetzungsfreien Textraum gibt (vgl. Kristeva 2004; vgl. ferner Broich 2011), sodass letztlich jeder Text potentiell intertextuell ist, plädieren enge Konzepte dafür, Intertextualität als bewusste – und damit intentionale – Bezugnahme auf andere Texte zu begreifen. Diesem engeren Verständnis zufolge setzt Intertextualität einen erkennbaren Kommunikationsprozess zwischen Autor:in und Rezipient:in voraus. Im Rahmen dieser Kommunikation muss ein:e Autor:in das „Intertextualitätsbewusstsein seines Partners mit einkalkulier[en]“ (Broich 2011, S. 31). Legt man also den von Kristeva entwickelten und entsprechend weit gefassten Begriff auf die Plakatslogans an, wird man kaum anders als von einem intertextuellen Bezug reden können. Einem engeren Verständnis zufolge stünde die Frage nach der Intention im Raum. Soll nun im Falle der Politiklogans eine weite oder eine enge Fassung von Intertextualität für die relationale Darstellung zwischen zugrundeliegendem und bezugnehmendem Text zur Anwendung kommen?

Zwischen der – zugegeben mythologisch etwas überstrapazierten – Skylla eines mithin verengten und der Charybdis eines schier unendlich weiten Begriffsverständnisses scheint mir das von Genette entwickelte Begriffsinstrumentarium hilfreich, um den Verweis auf den biblischen Subtext stringent nachzuvollziehen. In seinen Studien zur Intertextualität versucht Genette die Text-Text-Bezüge zu typologisieren und fasst die Möglichkeiten textueller Bezüglichkeiten zunächst mit dem Begriff der Transtextualität, verstanden als die „textuelle Transzendenz des Textes“, „was ihn [scil. den Text] in eine manifeste oder geheime Beziehung zu anderen Texten bringt“ (Genette 1993, S. 9). Die Facetten dieser Beziehung unterteilt Genette dann in para-, meta-, hyper-, archi- und intertextuelle Bezüge, wobei die Intertextualität mit der „traditionellen Praxis des Zitats“ (ibid., S. 10) gleichgesetzt wird. Demgegenüber verwendet Genette den Begriff Hypertextualität umfassender: Angedeutet ist damit das Verhältnis von zwei Texten, für das Genette eine relationale Metaphorik zwischen den mit den Präfixen hypo- (gr. ὑπό: unter-liegend) und hyper- (gr.

ὑπέρ: über-liegend) gebildeten Komposita von zugrundeliegenden Hypo- und dem bezugnehmenden Hypertext heranzieht. Mit Hypertextualität ist folglich jeder Text gemeint, „der von einem früheren Text durch eine einfache Transformation [...] oder durch eine indirekte Transformation (durch Nachahmung) abgeleitet wurde“ (Genette 1993, S. 9). Weil die Varianten und Facetten von Hypertextualität einerseits die Wahl des Registers (spielerisch, satirisch, ernst) und andererseits die Beziehungsebenen (Transformation, Nachahmung) betreffen können, stellt sich hinsichtlich der Wahlmotti nicht nur die Frage, ob es sich um eine vage Allusion oder eine klare intertextuelle Bezugnahme handelt. Wir sehen uns ferner mit der Frage konfrontiert, welche Art der Verfremdung hier vorgenommen wird.

Umcodierte Sozialethik (2013)

An dieser Stelle werde ich zunächst einen Blick zurück in das Jahr 2013 werfen, als im Zuge der Wahlkampagne zur Nationalratswahl ein Großplakat in 3000-facher Ausfertigung zu sehen ist, auf dem das Motto „Liebe deine Nächsten! Für mich sind das unsere Österreicher!“ firmiert. Zusätzlich zu den Großplakaten finden sich in Österreich zwei kleinere Plakatvarianten auf 50.000 Kleinflächen und Dreieckständern. Auf dem Plakat ist der FPÖ-Spitzenkandidat Heinz-Christian Strache in zwei unterschiedlichen Varianten abgebildet, sei es mit einer Vertreterin der jüngeren Generation oder mit einer Person der Senioren-generation. Mit der Nächstenliebe, so die FPÖ, wolle man einen Positivwahlkampf – und eben keinen Hasswahlkampf – führen (vgl. Fohringer 2013). Der Imperativ „Liebe deine Nächsten“ ruft ein leicht abgewandeltes Bibelzitat auf, das sensu strico der Hebräischen Bibel entlehnt ist:

¹⁶Du sollst deinen Mitbürger nicht verleumden und dich nicht hinstellen und das Blut deines Nächsten fordern. Ich bin der HERR. ¹⁷Du sollst in deinem Herzen keinen Hass gegen deinen Bruder tragen. Weise deinen Mitbürger zurecht, so wirst du seinetwegen keine Sünde auf dich laden. ¹⁸An den Kindern deines Volkes sollst du dich nicht

rächen und ihnen nichts nachtragen. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Ich bin der HERR. (Lev 19,16–18)

An dieser Stelle lohnt es, zunächst den Levitikus-Textabschnitt zu kontextualisieren: Das 19. Kapitel des Buches Levitikus gilt als Kurzfassung der gesamten Tora. Es bietet Rechtssätze für die wichtigsten menschlichen Lebensfelder, ganz so, wie es Rabbi Rabbi Chija lehrt: „Dieser Abschnitt wird darum in der Versammlung vorgetragen, weil davon die meisten wesentlichen Lehren abhängen. Rabbi Levi sagte: Weil die zehn Gebote darin enthalten.“ (Midrasch Levitikus Rabba 24,4) Tatsächlich fokussiert der hier zitierte Abschnitt auf das Ethos der gesellschaftlichen Solidarität. Wird in den Versen zuvor noch an konkreten Fallbeispielen soziales Fehlverhalten durchgespielt, so kulminiert der Passus im Gebot der Nächstenliebe (V. 18), der etwas wörtlicher folgendermaßen zu übersetzen wäre: „Du sollst deinem Nächsten Taten der Liebe erweisen: er ist wie du.“ Dabei kreist dieser Vers, den Jesus später immer wieder in Verbindung mit dem Gebot der Gottesliebe (Dtn 6,4–5) zitieren wird, um nichts weniger als die Überwindung von Hass und Feindschaft zugunsten einer radikalen Entfeindung. Steht dieser Buchabschnitt im Lichte der *Heiligkeit im Alltag*, so liegt die darin entwickelte ethische Programmatik klar auf der Hand: Feindschaft soll durch Taten der Liebe überwunden und verwandelt werden. Lediglich einige Verse später heißt es:

³³Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. ³⁴Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen. Ich bin der HERR, euer Gott. (Lev 19,33–34)

Wird in den oben zitierten Versen die Solidarität noch innerhalb der Volksgemeinschaft angemahnt (Lev 19,16–18), so ist der Geltungsanspruch nun auf die Fremden erweitert. Fremde sind jene Menschen, die als Einwanderer oder Flüchtlinge in Israel leben. Der Nächste ist also nicht immer nur ein zum Gesichtskreis zählender Mitmensch, sondern ebenso der Andere, der Ausländer und damit der Fremde.

Auch an dieser Stelle lässt sich wörtlicher übersetzen: „Du sollst ihn lieben. Er ist wie du!“ Damit ist das Gebot, das Bezug auf Israels *Fremd-Sein* in Ägypten nimmt, gedächtnisgeschichtlich motiviert: Gerade darum, weil Israel einst erlebt hat, wie hart das Leben in der Fremde ist, soll es sich nun zu den Fremden im eigenen Land – entsprechend der *Heiligkeit im Alltag* – anders verhalten.

Nur von hier aus scheint es angemessen, den Blick auf die jesuanische Ethik zu richten. Wer die Feindesliebe als *Novum Jesu* sieht, sitzt einem blinden Fleck auf. Zweifelsohne weist die jesuanische Nächsten- und Feindesliebe eine ethisch erhöhte Sensibilität auf, die sich allerdings bereits in der Hebräischen Bibel findet. In der Bergpredigt ist die Antithetik gesteigert:

43Ihr habt gehört, dass gesagt worden ist: Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen. 44Ich aber sage euch: Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen, 45damit ihr Kinder eures Vaters im Himmel werdet; denn er lässt seine Sonne aufgehen über Bösen und Guten und er lässt regnen über Gerechte und Ungerechte. 46Wenn ihr nämlich nur die liebt, die euch lieben, welchen Lohn könnt ihr dafür erwarten? Tun das nicht auch die Zöllner? 47Und wenn ihr nur eure Brüder grüßt, was tut ihr damit Besonderes? Tun das nicht auch die Heiden? 48Seid also vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist! (Mt 5,43–48)

Wie auch andere Toratheologen aktualisiert der matthäische Jesus die Tora. Mit V. 43 klingt der Bezug zu Lev 19 an, wobei vom Hass der Feinde dort nicht die Rede ist. Durch die Rhetorik der Antithetik wird eine zusätzliche Emphase auf eine noch höhere Gerechtigkeit im Sinne einer „universalen Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit“ (Frankemölle 1999, S. 233) gelegt: „Gemäß dem Handlungsangebot des Textes gilt dies ohne Wenn und Aber, auch wenn die Realisierung selbst bei Christen weit dahinter zurückblieb und – bleibt.“ (Ibid.) Die Frage nach dem Nächsten wird im Lukasevangelium nochmals

prominent gestellt. Dort antwortet Jesus mit einem Gleichnis:

25Und siehe, ein Gesetzeslehrer stand auf, um Jesus auf die Probe zu stellen, und fragte ihn: Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu erben? 26Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du? 27Er antwortete: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele, mit deiner ganzen Kraft und deinem ganzen Denken, und deinen Nächsten wie dich selbst. 28Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach und du wirst leben! 29Der Gesetzeslehrer wollte sich rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster? 30Darauf antwortete ihm Jesus: Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halbtot liegen. 31Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging vorüber. 32Ebenso kam auch ein Levit zu der Stelle; er sah ihn und ging vorüber. 33Ein Samariter aber, der auf der Reise war, kam zu ihm; er sah ihn und hatte Mitleid, 34ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein eigenes Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. 35Und am nächsten Tag holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme. 36Wer von diesen dreien meinst du, ist dem der Nächste geworden, der von den Räubern überfallen wurde? 37Der Gesetzeslehrer antwortete: Der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle du genauso! (Lk 10,25–37)

Zu den bevorzugten Erzählformen Jesu gehören die Gleichnisse. Das Gleichnis ist weniger der epischen als vielmehr der hypothetischen Fiktionalität zuzuschlagen. Parabolisches Sprechen zeichnet sich dadurch aus, dass es „den referentiellen Gebrauch von

Sprache zur Bezeichnung der vertrauten Welt auf ein in dieser Welt Präsenzes, aber Unverstandenes hin über- oder unterschreitet, um jenes zum Greifen nahe Unbegreifliche im Bereich des sprachlich Vermittelbaren und konsensuell Mitteilbaren manifest zu machen.“ (Scheuer 2016, S. 250) Gattungstypologisch ist das Gleichnis vom barmherzigen Samariter am ehesten der Beispielerzählung zuzuordnen, die zeigen soll, was echte Nächstenliebe ist. Dabei nutzen Beispielerzählungen meist „das didaktische und poetische Moment des Erzählens; sie arbeiten wie die Parabeln mit signifikanten, häufig provokativen Figurenkonstellationen. Auch sie nutzen die Vorurteile und Erwartungen, das Ethos und das Glaubenswissen der Adressaten“ (Söding 2011, S. 319). Das Gleichnis (V. 30b–35) ist in ein Gespräch eingebettet (V. 25–30a.36–37). Was auf der diegetischen Ebene klar auf der Hand liegt, braucht den antiken Kontext, um die Funktionen der Aktanten zu vertiefen: Sowohl der Priester als auch der Levit zeigen eine gleichgültige Reaktion gegenüber dem Überfallenen. Beide kontrastieren den Samariter, von dem man dieses Verhalten gerade nicht erwartet hätte. Denn ungeachtet seiner Herkunft und des im Hintergrund schwelenden jüdisch-samaritanischen Konfliktes hilft nun „ausgerechnet der feindliche, der ‚häretische‘ Samariter“ (Söding 2011, S. 320). Damit dreht Jesus die Betrachtungsweise seiner Adressat:innen: Nächstenliebe ist keineswegs nur auf die eigene Volksgemeinschaft beschränkt, sondern betrifft alle Menschen. Überspitzt ließe sich festhalten: Genauso wenig wie das Gleichnis auf der Erzählebene parabolisch orientiert ist, sondern stärker paradigmatisch, so wenig geht es nur um die Frage, auf wen sich das Gebot bezieht, sondern gewissermaßen um eine Entgrenzung des Begriffs vom Nächsten auch auf die Fremden. Insofern ist das Wahlplakat, das die Nächsten auf die Österreicher:innen beschränkt, als dezidierte Verengung zu bewerten und entspricht keineswegs dem biblischen Ethos. Indem das Zitat aus dem Kontext herausgelöst ist und auf eine bestimmte Zielgruppe fokussiert, verengt es nicht nur dessen eigentliche Bedeutung, sondern wendet sich letztlich gegen den Sinn des Gleichnisses.

Uncodierte Allmacht (2024)

Etwas mehr als zehn Jahre nach dem Slogan zur Nächstenliebe präsentiert die FPÖ erneut ein Bibelzitat in leicht abgewandelter Form. Mit dem Satz „Euer Wille geschehe“ wird nun eine Bitte des Vaterunsers aufgegriffen:

⁹So sollt ihr beten:

Unser Vater im Himmel,

geheiligt werde dein Name,

¹⁰*dein Reich komme,*

dein Wille geschehe wie im Himmel, so auf der Erde.

¹¹*Gib uns heute das Brot, das wir brauchen!*

¹²*Und erlass uns unsere Schulden, wie auch wir sie unseren Schuldnern erlassen haben!*

¹³*Und führe uns nicht in Versuchung, sondern rette uns vor dem Bösen!*

¹⁴*Denn wenn ihr den Menschen ihre Verfehlungen vergibt, dann wird euer himmlischer Vater auch euch vergeben. ¹⁵Wenn ihr aber den Menschen nicht vergibt, dann wird euch euer Vater eure Verfehlungen auch nicht vergeben. (Mt 6,9–15)*

Das Vaterunser gilt als das Herzstück der Bergpredigt. Zu beachten ist die Sprechsituation, denn mit dem Imperativ, Vater (aramäisch: Abba) zu sagen, zieht Jesus seine Jünger:innen in sein persönliches Gottesverhältnis hinein. Zugleich fügt er sie in die Gemeinschaft ein. Die Benediktion (heiligen bzw. als heilig erweisen) ist typisch für das jüdische Gebet. Markant ist die Form des Gebets: Das Vaterunser ist zweigeteilt, wobei die drei Du-Bitten vorangestellt sind (1. Geheiligt werde dein Name; 2. Dein

Reich komme; 3. Dein Wille geschehe), auf die dann, je nach Zählweise, drei bzw. vier Wir-Bitten folgen (4. Unser tägliches Brot; 5. Vergib uns unsere Schuld; 6. Führe uns nicht in Versuchung; 7. Erlöse uns von dem Bösen). Neben der Sprachstruktur legen auch klangliche Elemente eine solche Gliederung nahe: „Rückübersetzt ins Hebräische wird diese Zweiteilung durch Rhythmus und Reim noch markanter. Der erste Teil ist gekennzeichnet durch den Endreim *-eka*, der zweite Teil durch den Endreim *-enu*.“ (ps 2008, S. 17) Fokussieren wir nochmals stärker auf den ersten Teil, so merken wir, dass es um den Namen, die Herrschaft und den Willen Gottes geht. Aufschlussreich ist die Tatsache, dass dieses Gebet sowohl von Lukas als auch von Matthäus überliefert ist, wobei ebendiese dritte Bitte „Dein Wille geschehe“ im Lukasevangelium fehlt. In der Folge hat sich die Annahme durchgesetzt, diese Bitte sei nicht ursprünglich und von Matthäus nachträglich eingefügt worden. Allerdings ist in diesem Zusammenhang weitaus interessanter, was die tiefere Aussage dieser Bitte, die nur auf den ersten Blick völlig schlüssig wirkt, ist. Was ist Gottes Wille? Bei Matthäus, aber auch in der Hebräischen Bibel gibt es die prägnante Formulierung: „21Nicht jeder, der zu mir sagt: Herr! Herr!, wird in das Himmelreich kommen, sondern wer den Willen meines Vaters im Himmel tut.“ (Mt 7,21; vgl. ebenso Ps 40,9; 103,21; 143,10) Am Ende der Bergpredigt kommt Jesus nochmals darauf zu sprechen, „den Willen Gottes zu tun“, womit „eindeutig die Erfüllung der Gebote“ (Lohfink 2008, S. 57) gemeint ist. In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, Psalm 103 einzublenden und die Frage nach dem Willen Gottes durch die Hebräische Bibel hindurch zu betrachten:

¹⁹Der HERR hat seinen Thron errichtet im Himmel, seine königliche Macht beherrscht das All. ²⁰Preist den HERRN, ihr seine Engel, / ihr starken Helden, die sein Wort vollstrecken, die auf die Stimme seines Wortes hören! ²¹Preist den HERRN, all seine Heerscharen, seine Diener, die seinen Willen tun! (Ps 103,19–21)

In diesem Psalmausschnitt findet sich nicht nur die dritte, sondern auch die zweite Vaterunserbitte:

Während in V. 19 noch von der königlichen Macht die Rede ist, handelt V. 21 von der Erfüllung „seines Willen“. Wie auch in anderen Textpassagen aus dem Matthäusevangelium besteht das Tun dieses Willens in der Erfüllung der Gebote. Eine Tora-getreue Handlungsweise kommt dem sehr nahe. Denn die „Tora ist das von Gott selbst ins Werk gesetzte, nicht überholbare Unternehmen, auf dem Boden des Gottesvolkes sämtliche Dinge der Welt mit den Augen Gottes anzuschauen, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden, das Falsche zu ändern“ (Lohfink 2012, S. 307).

Halten wir vorerst fest: Gilt die Bibel als Speicher von kulturellem Wissen, der im Laufe der Zeit immer wieder angezapft wird, um eine Botschaft zu aktualisieren, ihr besonderes Gewicht zu verleihen oder sie zu konkretisieren, so hat sich dies im Laufe der Zeit durchaus geändert. Wie kaum ein anderer Text ist die Bibel mit den Praktiken buchstäblicher Zitation verbunden und folglich in seinem ganz und gar emphatischen Sinn als Wort und Schrift inszeniert worden. Im Falle beider Wahlmotti scheint gerade dies problematisch: Die intertextuelle Bezugnahme ist zwar geringfügig, aber dennoch markant verändert. Nicht „sein“, also der „göttliche Wille“ möge geschehen, vielmehr heißt es nun „Euer Wille geschehe“. Gleichwohl zielt die dritte Bitte des Gebets jedoch auf dieses „nicht überholbare Unternehmen“ der Tora-Erfüllung. Gerade weil die „Identität des biblischen Gottes an der Verbindung zu seiner Tora hängt“ (Crüsemann 2015, S. 424), ist diese nicht preiszugeben. Die Verschiebung von der Ersten auf die Zweite Person Plural verleiht der Botschaft, wie die Engführung der Nächstenliebe, im Grunde einen vollkommen neuen Akzent.

Von der Wieder-gabe zur Einflussangst

Auf Grundlage bisheriger Beobachtungen, denen die Erkenntnis zugrunde liegt, dass ein Slogan biblische Intertextualität einkalkuliert und es durch ein gezieltes Rearrangement als Mittel der Selbstbehauptung nutzt, stellt sich abschließend die Frage nach dem diskurspolitischen Index dieser Zusammenhänge. Soll durch die Einbettung biblischer

Kontexte in die Wahlmotti etwas eingelöst werden, was immer schon angekündigt wurde? Oder geht es nicht vielmehr darum, disparate Kontexte zu verbinden? Geht es um deren bewusste Verkürzung? Handelt es sich bei dem Zitat um eine Aufpfropfung – und damit um eine Form der Intervention (vgl. Derrida 2011)? Inwieweit nutzen die Slogans biblische Intertextualität als Mittel der (scheinbaren) Selbstbehauptung? Vor dem Hintergrund dieser Fragen widme ich mich abschließend der Frage nach der diskurspolitischen Strategie der Slogans, bei der sich angesichts unschlüssiger Wähler:innen die Tendenz abzeichnet, den Gegenstandsbereich entlang einer Differenzlinie so anzulegen, dass der Imperativ sowohl in religiöser als auch nicht-religiöser Weise lesbar ist. Es geht entlang dieser grau gezogenen Linie aber auch darum, die Botschaft mit biblisch-religiöser Dignität auszustatten, um diese als Ausweis eines religiösen Subtexts zu chiffrieren.

1. Die Bezugnahme auf andere Texte ist als Rede über eine andere Rede zu erfassen. Aber die zitierte Rede, die im Falle der Wahlplakate zu einer anderen Rede wird, greift über die Metaebene hinaus. Denn das deformierte Bibelzitat stellt mit Bernhard Waldenfels eine „Rede in einer anderen Rede [dar], also ein Sagen, das im Ereignis des Sagens ein anderes Sagen mitvollzieht. Die Andersheit des Sagens würde in den sogenannten *use* eindringen“ (Waldenfels 2015, S. 158f.). Das Zitat ist nicht bloß die reine Wiederholung von etwas bereits Gesagtem, es ist ein Wieder-sagen, „in dem ein Sagen sich als solches wiederholt“ (Waldenfels 2015, S. 159). Bei dieser Form des Wieder-sagens oder der Wieder-gabe würde eine doppelte Akzentsetzung vorgenommen: Einerseits eine Akzentuierung der Wiederholung und andererseits der Gabe, die nun ihrerseits gestattet, dass ein fremdes Zitat in den eigenen Bereich eindringt. Im Grunde kommt dadurch ein Wechselspiel zustande, bei dem am Ende der Sender im Empfänger und das Fremde ins Eigene tritt. Weil der Akt des Zitierens gewährleistet, dass eine Proposition auf eine neue Sprachstufe gehoben wird, die mit einem Wechsel von der zitierten in eine zitierende Redeform einhergeht, erhält das Zitierte in einem neuen Kontext eine
2. Auf Basis der angestellten Textbeobachtungen können wir in sprachlicher Hinsicht festhalten: Die biblischen Subtexte werden im Grunde als autoritäre Gesten zitiert. Sie gleichen auf den Plakaten einer Autoritätsgebärde (vgl. Bachtin 1979, S. 231). Wird demnach Biblisches als Affirmation herangezogen? Welches Darstellungsverfahren wird genutzt? Sofern Politiker:innen mit einem Anspruch auf Macht aus der Bibel zitieren, korrespondiert dies in den beiden hier vorgestellten Beispielen mit dem Versuch, einen Text engzuführen, um sich diesen letztlich mithilfe kreativer Fehldeutung anzueignen. Die Beziehung der Wahlmotti zu den Bibeltexten ist keineswegs geheim, sondern (bewusst) manifest (Genette 1993, S. 9ff.), das Register ist, je nach Adressat:innen, entsprechend ernst oder satirisch, die Ebene der Beziehung ließe sich, je nach Interpretation, als Transformation und/oder Nachahmung deuten. Als Transformation, da ein Zusatz oder eine Veränderung der Adressat:innen die inhaltliche Bedeutung verschiebt; als geradezu wörtliche Nachahmung, weil die Zitate durchaus texttreu ans Original formuliert sind. Allerdings werden diese in Nuancen variiert. Achten wir deshalb auf die Details: Ein Wort („mein“ > „euer“; „deinen Nächsten“ > „deine Nächsten“) bzw. ein Zusatz („Für mich sind das unsere Österreicher!“) „gesellt sich“ als Supplement, wie Derrida es konstatiert, „nur bei, um zu ersetzen. Es kommt hinzu oder setzt sich unmerklich *an-(die)-Stelle-von*; wenn es auffüllt, dann so, wie wenn man eine Leere füllt.“ (Derrida 1994, S. 250) Das unmerkliche Supplement ist jedoch nur scheinbar unmerklich. Eine derartige Umwertung konfliktiert, wie wir gesehen haben, mit der biblischen Ambivalenz.
3. Auf Grundlage dieser sprachlichen Ausführungen wäre in phänomenologischer Hinsicht zu bedenken: Auf Inhalte kann angespielt werden, sie lassen sich wörtlich zitieren oder können abgeändert werden. Dadurch kann eine Bitte als Aussage oder ein markanter Imperativ als Frage

exponiert werden. Natürlich kommt es damit zu einer sprachlichen Verzerrung, die darüber hinaus als eine Politik der Sprache zu begreifen wäre, bei der Fremdes im Eigenen Veränderungen unterliegt (vgl. Foucault 2014, S. 20). Die Form der Wiederkehr betrifft im Falle der Wahlslogans auch die verzerrte Textfassung: „Der Stachel des Fremden setzt nicht nur in Bewegung, er dringt auch ins eigene Fleisch gleich dem Stachel einer Stechfliege, jenem Sinnbild des sokratischen Fragens.“ (Waldenfels 1990, S. 8) Was ist mit dem Stachel des Fremden, der im Falle der Slogans Fremdes – im wörtlichen Sinn – betrifft? Dieser gleiche jenem schmerzlichen Impuls, der in die Sphäre des eingehegten Bereichs eindringt und der sich als Warnung entpuppt, Fremdes voreilig zu negieren; was im Falle des ersten Zitats passiert, kommt einer Inanspruchnahme oder gar Angleichung des Fremden ans Eigene gleich.

4. Nach den bisher angestellten textnahen Beobachtungen lohnt es, für die Analyse der Wahlslogans Harold Blooms Konzept der *Einflussangst* stärker ins Kalkül zu ziehen, um zu erfassen, mit welchen inneren Mechanismen Zitatpolitik betrieben wird. Natürlich unterliegt der Rückgriff auf Biblisches gewissen Risiken. Um diese einzuordnen, entwickelt Bloom in einem Buch mit dem gleichnamigen Titel die Gedankenfigur der Einflussangst: Dabei geht Bloom von einem intrapoetischen Konflikt aus, den er in Ansätzen bereits in „Kabbalah and Criticism“ grundgelegt hat: Die Kabbala ist immer schon verspätet zu lesen, da sie auf eine vorgegebene Schrifttradition Bezug nimmt, ohne sich von dieser je lösen oder gar emanzipieren zu können. In der gleichen Art und Weise, wie nun der Kabbalist vor der kanonischen Schrift steht, befindet sich Bloom zufolge der starke Dichter vor einem übermächtigen Vorläufer. Insofern muss der Dichter nun, so er aus dem Schatten der Texttradition heraustreten möchte, den Versuch unternehmen, diese zu überwinden (vgl. Bloom 1995). Zwei Dinge sind hier wichtig: Erstens vermag ein:e Dichter:in die Texttradition nur kraft einer „revisionistischen Bewegung“ (Temesvári 2012, S. 204) zu überwin-

den, wobei das Mittel zu diesem Zweck in einer kreativen Form der Fehldeutung besteht. Dabei geht es wie dem Dichter im Umgang mit seinem Vorläufer „im Bloom’schen Sinne darum, sich in die vorgegebene Tradition und den Kanon einzufügen, gerade indem diese gewaltsam angeeignet und subversiv umgewertet werden“ (Temesvári 2012, S. 204). Zweitens ähnelt die Relation zwischen Text und Prätext im Bloom’schen Modell dem Verhältnis von Ich und determiniertem Über-Ich, wogegen der schwache Nachfolger nun angehen muss. Originalität wird einzig durch die Mechanismen der Abwehr geschützt, ganz so, wie dies in den Slogans lesbar wird. In der Textpraxis der Wahlplakate wird so agiert, wie es Bloom in „Einflussangst: Eine Theorie der Dichtung“ beschreibt: Mithilfe der Operationen von Destruktion und Deformation wird ein vorgängiger Text in den eigenen Text integriert, wobei die konkreten Abwehrmechanismen auf der rhetorischen Ebene durch Tropen gesteuert sind, was vereinfacht heißt (vgl. Bloom 1995): Ein Ausdruck wird durch einen anderen Ausdruck ersetzt („mein“ > „euer“). Ein nur scheinbar unmerklicher Eingriff, da es um *gewaltsame Aneignung und subversive Umwertung* – im Sinne von Machtanspruch und Ausgrenzung – geht.

5. Aus den angestregten Beobachtungen ergeben sich Konsequenzen: Das FPÖ-Wahlplakat weckt nicht nur unbewusste Assoziationen an ein christliches Motiv, es handelt sich um eine eindeutige intertextuelle Bezugnahme, die durch eine noch so geringe Nuancierung auf eine Deformation des Prätexts abhebt. Das leicht abgeänderte Zitat wendet sich jedenfalls, wie wir unter Berücksichtigung des Zitatkontexts klar erkennen konnten, gegen den biblischen Kontext und damit gegen das Ethos der biblischen Botschaft. Damit überlässt das Zitat den Leser:innen das Nachdenken über die altbekannte Textstelle. Es ist grotesk – im Sinne der Einflussangst jedoch verständlich –, dass eine Partei, die mit regelmäßigen antijüdischen und antisemitischen Affekten auffällt (vgl. dazu auch den Beitrag von Martin Hainz in dieser Ausgabe), aus der (Hebräischen) Bibel zitiert. Durch die Allusion

auf die Volkssouveränität – „Euer Wille geschehe“ – ist offen ausgesprochen, was ein anderes Plakat präzisiert: „Ich bin euer Werkzeug“. Der göttliche Wille, von dem in der Bibel die Rede ist, verweist demgegenüber auf die Dynamik der Tora, schließlich ist die „Thora die Quelle, die alles befruchtet“ (Döblin 1968, S. 329). Die Tora fungiert als Wegweiser auf dem persönlichen Lebensweg (vgl. Pallitsch 2024), beruhend auf der *Heiligung des Lebens*. Nach jüdisch-christlichem Verständnis gehört dazu die Fremden- oder gar Feindesliebe, die nicht nur sprachlich einen Gegensatz zur Fremdenfeindlichkeit ausprägt. Nur wer genau liest, wird merken, dass die *Lust am Text* mit der *Lust an der Tora* korrespondiert, die gleich im ersten Psalm zwischen wahren und falschem Weg zu unterscheiden lehrt (vgl. Ps 1).

6. Religionssoziologisch lässt sich auf Basis der Textbefunde schlüssig folgern: Religiöse Bezüge sind in den Dienst von Machtinteressen gestellt. Nicht der Wille Gottes, der auf die Heiligung des Lebens zielt, sondern der Wille des Volkes wird vordergründig. Natürlich scheint hier ein Sprachspiel im Gange, bei dem der „Volkswille“ eine Rückbindung auf den „Volkskanzler“ erfährt. Realpolitisch steht zweifelsohne, wie bereits bei der Engführung der Nächstenliebe, die migrationspolitische Lage im Hintergrund, um mögliche Ängste von Rezipient:innen an einen Ethnonationalismus rückzubinden. Mag der Befund, dass „die österreichische Gesellschaft religiös ausgehöhlt ist“ (Polak 2024, S. 10), zutreffen, so bleibt „die Macht solcher Assoziationsketten und religiöser Motive über Generationen aufrecht“ (Weiß 2024, S. 9). Natürlich verlieren zahlreiche Menschen das Gespür für religiöse Kontexte und biblische Subtexte: Biblisches Hintergrundwissen erlischt in dem Maße, wie das Gefühl für religiöse Konstellationen verloren geht. Warum vertraut man dann aber von rechts-populistischer Seite auf religiöse Mechanismen? Eine Beobachtung mag dies erhellen: Seit geraumer Zeit ist das Kreuz in der Öffentlichkeit zum Kampfsymbol avanciert, um in dessen Fahrwasser den Diskurs zur Fremdenfeindlichkeit auszutragen. Grundsätzlich ist menschliche

Kommunikation nicht ohne Texte und Symbole denkbar. Mehr noch, der Gebrauch von Symbolen kann „profane Sinn- und religiöse Wahrheits-erfahrungen aus[drücken]“ (Riegger 2021, S. 255). Damit ist Symbolisches, wie auch Ästhetisches, einerseits „kognitiv erklärbar“, aber es weckt bei nicht wenigen Menschen „Emotionen“ (Riegger 2021, S. 255). Während in didaktischen Lernszenarien „Mehrdeutigkeit als zentrale Chance aber auch als Herausforderung ästhetischen Lernens“ (Gärtner 2021, S. 266) gesehen wird, geht es bei religiösen Politikologans um Reduktion, Instrumentalisierung und Vereinfachung.

7. Um nicht zum Spielball auf dem Feld bewusst inszenierter Identitätskämpfe zu werden, scheint ein religionspolitischer Bildungsauftrag erforderlich. Um zu wissen, wofür diese religiösen Symboliken oder jene biblische Sprachformen eingesetzt werden, um damit die Wirkabsichten zu erkennen, müsste man zuvor um deren Bedeutung wissen. Immer noch geht von biblischen Texten und Symbolen eine produktive Kraft aus, deren kontextuelle Ignoranz durchaus problematische Wirkung zeitigen kann. Noch immer verfügen gesellschaftliche Kontroversen über einen starken religionspolitischen Untersatz. Sollen auf diesem Nährboden nicht traditionalistisch-fundamentalistische Perspektiven wachsen, erschiene es mir prospektiv ratsam, dies in der Weise in den religiösen Bildungsauftrag zu integrieren, wie auch Demokratiebildung religionspolitische Fragestellungen beinhalten sollte. Alles würde aber wieder dann problematisch, wenn sowohl im einen wie im anderen Fach doktrinär gelehrt und gelernt würde.

Literaturverzeichnis

- Bachtin, M. (1979). *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (=es 967).
- Barthes, R. (1974). *Die Lust am Text*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (=bs 378).

Birnbaum, E. (2024). Christentum als Dagegen-Religion im Wahlkampf. In Feinschwarz. <https://www.feinschwarz.net/christentum-als-dagegen/> (Letzter Zugriff: 27. September 2024).

Bloom, H. (1995). Einflußangst: Eine Theorie der Dichtung. Aus dem amerikanischen Englisch von Angelika Schweikhart. Stroemfeld, Basel/Frankfurt a. M.: Stroemfeld.

Broich, U. (2011). Formen der Markierung von Intertextualität. In U. Broich & M. Pfister (Hrsg.), Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien (S. 31–47). Tübingen: De Gruyter. (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 35).

Crüsemann, F. (2015). Die Tora. Theologie und Sozialgeschichte des alttestamentlichen Gesetzes. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Derrida, J. (1994). Grammatologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (2001). Signatur Ereignis Kontext. In ders., Limited Inc. (P. Engelmann, Hrsg., S. 15–45). Wien: Passagen.

Döblin, A. (1968). Reise in Polen. In ders., Ausgewählte Werke in Einzelbänden (H. Grabner, Hrsg.). München: Dtv.

Fellner, S. (2024). Herbert Kickl schaut jetzt harmlos aus und plakatiert ein Gebet. Der Standard. <https://www.derstandard.at/story/3000000233646/herbert-kickl-schaut-jetzt-harmlos-aus-und-plakatiert-ein-gebet> (Letzter Zugriff: 24. August 2024).

Fohringer, H. (2013). FPÖ wirbt mit „Nächstenliebe“ – für Inländer. Die Presse online. <https://www.diepresse.com/1441009/fpoe-wirbt-mit-naechstenliebe-fuer-inlaender> (Letzter Zugriff: 13. August 2024).

Foucault, M. (1971). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Frankemölle, H. (1999). Matthäus Kommentar 1. Düsseldorf: Patmos.

Frühwald, W. (1999). Die Bibel als Literatur produzierende Kraft. In H. Schmidinger (Hrsg.), Die Bibel in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Formen und Motive (S. 39–47). Mainz: Matthias-Gründewald-Verlag.

Gärtner, C. (2021). Ästhetisches Lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionspädagogik (S. 266–272). Stuttgart: Kohlhammer.

Genette, G. (1993). Palimpseste: Die Literatur auf zweiter Stufe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (=es 1683).

Kristeva, J. (2004). Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In D. Kimmich (Hrsg.), Texte zur Literaturtheorie in der Gegenwart (S. 334–348). Reclam. (=Universal-Bibliothek 9414).

N.N. (2024). Herbert Kickl im Gespräch. ServusTV. <https://www.servustv.com/aktuelles/v/aalmswoquqzrz-ac2dbg/> (Letzter Zugriff: 21. Oktober 2024).

Lohfink, G. (2008). Das Vaterunser neu ausgelegt. Pustet. (=Urfelder Reihe 7).

Lohfink, G. (2012). Jesus von Nazaret – Was er wollte, wer er war. Freiburg i. B.: Herder.

Mann, Th. (1974). Vom Buch der Bücher und Joseph. In ders., Gesammelte Werke (Bd. 13). Frankfurt a. M.: Fischer.

Pallitsch, L. (2024). Das Nachleben des Propheten Jeremia bei Stefan Zweig und Franz Werfel. Oldenbourg: De Gruyter (= Conditio Judaica: Studien und Quellen zur deutsch-jüdischen Literatur- und Kulturgeschichte 99).

Polak, R. (2024). „Euer Wille geschehe“: Ein FPÖ-Plakat als postmoderne Dämonie. Die Furche, 35/2024, S. 10.

Riegger, M. (2021). Lernen mit Symbol-Zeichen – Symbolisieren lernen. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionspädagogik (S. 255–265). Stuttgart: Kohlhammer.

Scheuer, H. J. (2016). Gleichnis. In D. Weidner (Hrsg.), Handbuch Literatur und Religion (S. 250–255). Stuttgart: Metzler.

Söding, T. (2011). Die Verkündigung Jesu – Ereignis und Erinnerung. Freiburg i. B.: Herder.

Temesvári, C. (2012). Vom zerstörerischen Glanz des Kanonischen. Harold Blooms neue Bibel. In A. Polaschegg & D. Weidner (Hrsg.), Das Buch in den Büchern: Wechselwirkungen von Bibel und Literatur (S. 201–214). München: Fink.

Waldenfels, B. (1990). Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2015). Vielstimmigkeit der Rede: Studien zur Phänomenologie des Fremden 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Weiß, A. (2024). Lobpreis ohne Religion. Die Furche, 38/2024, S. 9.

Martin A. Hainz

Rammstein – zum Problem, was Freiheit u. a. im Sprachgebrauch der Kunst meinen könne/dürfe

In 2023, allegations emerged against Rammstein's lead singer, Till Lindemann, accusing him of establishing a system to exploit young women at concerts, though not in a legally prosecutable manner. Public discourse split into two camps: one advocating for restraint and due process, and another defending Lindemann through legal threats and dismissing the accusations as normal rockstar behavior. This text explores the complex relationship between Rammstein, their artistic expression, and broader social and political issues. It questions whether Rammstein's work qualifies as art, particularly in light of accusations surrounding the band's lead singer, Till Lindemann, and whether the band leans left, right, or even into extremism. The text critiques both the glorification of art that disturbs and the tendency to view art through narrow moral or political lenses. It challenges the notion that provocation and taboo-breaking alone qualify as art, suggesting that Rammstein might be exploiting fascist aesthetics for profit and questioning whether their work is meaningful art or a form of problematic propaganda. Ultimately, the text calls for a deeper examination of Rammstein's engagement with power, politics, and violence, particularly against women, while contrasting their approach with more reflective, deconstructive uses of political symbolism in art.

Die Vorgeschichte

2023 war es auf einmal Thema: Rammstein beziehungsweise der Sänger der Band, Till Lindemann, habe ein System zur *Rekrutierung* junger Frauen etabliert, ein System, worin mittels diverser Machtgefälle der Missbrauch dieser Frauen und Mädchen werden sollte und wurde, zu dem es – allerdings nicht in einem strafrechtlich relevanten Sinne, wie es im Moment scheint – im Rahmen von Konzerten gekommen sein dürfte. Neben der Feststellung, man solle doch nicht vorverurteilen, die in einem juristischen Sinne zweifelsohne begründbar ist, kam es in der Folge rasch zu einer Reihe weiterer Aussagen, bedauerlicherweise, wie es auch bedauerlich ist, dass diese Aussagen sozusagen nicht über-raschend kamen.

Neben dem, was als *Cancel Culture* sicherlich auch nicht zum Diskurs beiträgt, sondern – wie immer gut gemeint – Blöcke schafft, worauf noch zu kommen sein wird, war es vor allem die Gegenseite, also die Lindemann verteidigende, die statt eines Diskurses ein Mundtot-Machen betrieb. Einerseits mit Klagen und Klagedrohungen (man kann hier auf das SLAPP-Phänomen hinweisen, das Kürzel steht für *strategic lawsuit against public participation*) und an-

dererseits mit Chauvinismus, der alle Argumentationen schon im Vorfeld bagatellierte – es wäre diesem zufolge normal, dass Sänger Till Lindemann, der ja Macht und Geld habe, bei erstens möglichst jungen Frauen zweitens nicht auf Konsens achtet, eine „puritanische Hypermoral“ (zit. nach Schmidt 2023, S. 41) nennt das Anstoßnehmen daran Lindemanns Anwalt –, wurde exakt das betrieben, was man den Cancellenden gerne vorwirft.

Die Tourneen und Platten-Verkäufe scheinen inzwischen kaum beeinträchtigt fortzulaufen, womit sich diese Seite vorerst durchgesetzt hätte, samt Schuldumkehr – und dann fand das statt, was Anstoß dieses kleinen Texts ist, gesagt wurde nämlich außerdem: *Sowieso wäre das die Freiheit der Kunst*. Diese Kunst hatte mit der Realität, mit Hämatomen und psychischen Verletzungen, offenbar zu tun. Aber davon soll hier gar nicht die Rede sein, so sehr davon allgemein die Rede sein müsste, von jener *Realität* als also Nur-sekundär-Phänomen dessen, was Kunst (bzw. *Rock 'n' Roll*) wäre... Es soll stattdessen um diese Kunst gehen. Kunst dürfe, solle und müsse verstören, auch so. Derlei hörte man schon als Reaktion auf Lindemanns Texte.

Kunst soll und darf verstören. Das stimmt und ist eine Überforderung. Die erste Reaktion auf die jedenfalls plausibel gemachten Vorgänge rund um Lindemann und die Reaktionen darauf ist nämlich vielleicht eher Zorn als diese Einräumung. Sie ist eine scheinbare, wie sich zeigen wird, denn nur sie gestattet eine Einlassung, sonst etablierte man nämlich womöglich sogleich jene Moral, die – unbestechlich – nichts zu sagen wüsste. Man hätte also scheinbar das Gute auf seiner Seite, aber in der Spracharmut des Gegners. „Nicht nur das Böse hat seine Grimassen, auch die Güte verzerrt bei Gelegenheit die Züge“ (Schuh 1982, S. 342).

Klagen hier, Cancellen da, Macht und Gegenmacht, beide erregt, moralisch oder sexuell... Das Gegenmittel gegen derlei, das schon Seneca empfiehlt, ist die Meidung dieser kürzesten Wege, auf denen bloß Affekte kollidierten, es könnte womöglich das Kontraproduktive derer, die sonst zurecht und doch *nur* zornig reagieren, meinen, wenn er schreibt: „Maximum remedium irae mora est.“ (Seneca 1999, Bd. 1, S. 200) Dieser Umweg, der also in der verstreichenden Zeit, die man sich nehme, nämlich als Gegenmittel zum sprachlosen Zürnen und Wüten, besteht, gestattet eine Erwiderung in Form von Fragen. Vielleicht aus ähnlichen Gründen sagt auch Schuh: „Ich bin ein Gegner einer Haltung, die aus der moralischen Niedertracht von Künstlern Maßnahmen ableitet, ihnen die Kunstausübung zu verbieten“ (2023, S. 77).

Die Fragen

Im Sinne dieses Umwegs: Ist das, was da an *strafrechtlich vielleicht nicht Relevantem* vorliegt bzw. geschieht, Kunst, und inwiefern? Und ist diese Band, wenn sie doch etwas anderes als Kunst macht, links (so der eigene Anspruch) oder rechts bzw. rechts-extrem? Wenn Rammstein rechtsextrem ist oder das nicht zu beantworten ist und Rammstein keine Kunst sein sollte, läge dann doch strafrechtlich Relevantes vor? Wie verhalten sich Rammstein und Populismus zueinander? Und besteht doch ein Zusammenhang zwischen jener Kunst (?), einer Agenda oder (politischen?) Ausrichtung und Gewalt, ins-

besondere gegen Frauen?

Wäre das Gute bieder – wäre das Böse darum Kunst?

Kunst solle also verstören. Naheliegend ist die Apologie ohne Zweifel: Kunst dürfe und solle doch nicht brav sein, so schreibt Konrad Paul Liessmann in einem Essay der NZZ vor nunmehr drei Jahren, er beklagt, dass sich die Literatur der Gegenwart aufgrund (teils selbst)auferlegter Zwänge nur mehr um „die vermeintlich grossen Fragen unserer Zeit“ kümmerne: „Migration, fluide Geschlechtlichkeit, Rassismus und Rechtspopulismus mit zugehöriger Gesinnung und Positionierung“ (Liessmann 2021). Man könnte seinen Text so zusammenfassen, dass Literatur heute gerne vornehmlich an einem äußeren Maß gemessen werde, wodurch Autor:innen nicht so sehr anregen, etwas aufschließen müssen, sondern Zeugnis darüber ablegen, ob sie aus dem Holz von Säulenheiligen geschnitzt seien. Allerdings stimmt das schon deshalb nur eingeschränkt, weil das, was Liessmann als das Gute eines Kontexts skizziert, das darum Erfolge im Feuilleton etc. hätte, so eindeutig sich schwerlich benennen ließe. Die Akklamation ist nicht so einhellig, mancher Shitstorm als Komplement ebenso eine Fehlwahrnehmung. Die Provokation, so neu in der Kunst nicht, muss also die zu Provozierenden erst finden, wobei sie ferner mitunter gesteigerter Dosierungen bedürfen mag: Sie darf also für immer zu viele alles und muss nichts: Beliebigkeit als ihr Problem. „Immer wieder sah und sieht sich die Kunst gezwungen, zur Deckung dieses Defizits Anleihen bei der Politik, der Humanität und nicht zuletzt bei der Moral zu nehmen, sich als Instrument im Kampf um Gerechtigkeit oder als mahnendes Gewissen zu stilisieren“ (Liessmann 1999, S. 13). Oder als Instrument im Kampf um eine Freiheit, wie Liessmann verschweigt. Denn: Gibt es nicht auch den Kitsch des Hässlichen, des Verstoßes gegen Tabus und Normen...?

Rammstein wäre nicht der erste Fall, worin das Rezeptionsmuster, welches moralisch Angenehmes bevorzugt, schlicht umgekehrt wird; interessant

sei schon an sich, und zwar spätestens seit Schiller, „der Außenseiter, an der Grenze zwischen Genie und Wahnsinn, der Gesetzlose, jenseits von Moral und Vernunft“, wie Liessmann (1999, S. 49) an anderer Stelle bemerkt: statt *Migration, fluiden Geschlechtlichkeit, Rassismus und Rechtspopulismus mit zugehöriger Gesinnung und Positionierung* seien hier Nationalismus, eine absurde Karikatur von Maskulinität sowie affirmativer Rassismus (etc.) mit ungehöriger Gesinnung und Positionierung quasi schon Qualitäten, denn es verstöre ja.

Ist Rammstein Kitsch als bloße Inversion des nur üblicheren Kitsches? So wackelte das Fundament jener Ästhetik und ihrer Lizenzen, also die Rammstein-Voraussetzung: *Schlechte Kunst ist keine...* Das Problem ähnelt jenem derer, die Wissenschaftsfeindlichkeit in die Wissenschaft reklamieren, weil sich so *Wissenschaftsskepsis* ausdrückte: Man missbraucht einen nicht zu haltenden Anspruch, um dann so, wie die Lindemann *freie Kunst, freie Wissenschaft* zu produzieren. Schlechte Wissenschaft ist ebenso keine. Das an Werken von Querdenkern wie Alexander Dugin zu zeigen, wäre lohnend, sprengte aber den Rahmen.

Jedenfalls ist die Frage zu stellen, ob und inwiefern Rammstein und Lindemann so etwas wie Kunst gelinge, woraus sich dann eine Art von Suspension herleitete: dass das nicht geschehen sei, sondern gezeigt worden, worum es geht. Sonst wäre das Werk nicht Propaganda für Straftaten oder auch diese Straftat selbst. Wo die Aufführung beziehungsweise das Album, der Gedichtband etc. nur so agierte, nicht etwa derart entkoppelt sich an etwas künstlerisch abarbeitete, könnte man sagen, dass die Band Laibach die totalitäre Semiotik künstlerisch dekonstruiert, die von Rammstein zu Gewinnmaximierung und einem mindestens problematischen Umgang mit Macht tatsächlich nur genutzt wird. Rammstein operiert dann mit Zuordnungen, im Aufguss der Ästhetik Riefenstahls in den Videos (etwa *Stripped*) und auf der Bühne Texte präsentierend, worin faschistoid-pornographische Phantasien an etwas appellieren. Und das Publikum reagiert diffus-erregt, was vielleicht darum *faschistoid* ist.¹

Wie sieht es jenseits der Ansprüche und Selbsterklärungen aus? Da wäre die Textqualität ein Maßstab, sie betreffend hätte man etwa von der Kunst – Wortkunst: Literatur – im Sinne eines Zeichensystems zu sprechen, das etwas erprobe und untersuche, ein sozusagen uneigentliches Zeichensystem, und zwar: weil oder damit sie etwas sagen kann, wovon sich *eigentlich* nicht sprechen bzw. nichts sagen lässt. Ansonsten erkundete sie nicht, wohin ein experimentelles Sprechen führen könnte, sondern verstieße gegen Tabus, vielleicht zurecht, aber eben als Aktionismus und im weitesten Sinne: Politik.

Macht man sich die Mühe, Till Lindemanns pseudo-erotische Phantastik zu lesen, ist rasch klar, dass hier nichts ausgestellt wird, um diskursivierbar zu sein. Andrea Geier (2023) hat dies zu zeigen schon geleistet. Im Rahmen einer knappen, aber erstaunlich substantiellen Analyse hat sie sinngemäß formuliert, hier werde von Lindemann vielleicht nur in einer Art von womöglich (!) *auch* nicht-affirmativer Phantasie eine Frau missbraucht, jedenfalls realiter geschehe aber ein ästhetischer Missbrauch: und zwar der des lyrischen Ichs, mit dessen Konstruktion im Reisegepäck er dichten und der Verlag ihn verteidigen wollte. Viel mehr als das lässt sich hierzu nicht sagen, und zwar nicht erst beim expliziteren Rohypnol-Gedicht, schon früher finden sich diese Phantasien einer Übermacht, die sich ausstellt, samt dem Motiv, womit sie den Exzess nicht analysiert, sondern bestenfalls (falls nämlich damit ein Problem einräumend) entschuldigt wissen will und darum erklärt.

Das überforderte lyrische Ich kann in einem Gedicht den Blick der Frau nicht erwidern, sie „macht meine Augen fliehen/ ich kann den Blick nicht halten“, doch der Versuch, sich zu entziehen, wird Gewalt: um „die Lenden zu erkalten/ so geb ich ihr die Medizin“. Mozart wird der Frau, zugerichtet zum Objekt, gelassen, „weil sie nur noch hören kann“ (Lindemann 2002, S. 14) – der Mensch, der nur verstehen, aber nicht sprechen könne oder dürfe, ist eine Imagination derer, die in der Antike Sklaverei zu rechtfertigen suchten, was Lindemann, falls er es weiß, wieder aufwärmt, ästhetisch unergiebig und auch gesellschaftlich bestenfalls, denn Aristoteles

sahen seine Zeitgenossen es nach, um Jahrtausende zu spät. (Vgl. Rancière 2002). Letztlich passiert, was passiert, das ist der Tenor, vorgetragen wird eine Exculpation, die diese *culpa* – *Schuld* – zugleich leugnet: „Ich habe ein Gewehr/ ich habe es geladen/ ein Knall/ du hast kein Köpfchen mehr/ das seh ich durch die Schwaden// Sie klopfen an die Tür/ nun werden sie mich fangen/ ich kann doch nichts dafür/ ist einfach losgegangen“ (Lindemann 2002, S. 92).

Beim Rohypnol-Gedicht, das – wie mit Geier angedeutet – irrelevant ist, bleibt sowieso nur mehr die Feststellung, so solle es sein und so mache es (dem lyrischen Ich) Spaß; formal sind die Verse dürftig wie pathetisch: Der Anspruch einer künstlerischen Qualität dessen, wovon Lindemann oder sein *unlyrisches Es* berichtet, ist immer wieder Behauptung. „Jedes Kunstwerk ist eine abgedungene Untat“, schreibt Adorno (2003, Bd 4, S. 125), aber hier ist Kitsch, also quasi Untat an der Kunst, gegeben – noch nur an ihr, wie er betont... Am Ende steht die Beichte (wohl) nicht ausagierter Phantasien, die nichts zeigt oder hervorbringt: „Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht: aber man ehrt die Gesundheit“, beschreibt Nietzsche (1993, S. 20) jene Kleinbürgerlichkeit früher, mit Witz und *ohne* Zweifel distant.

Behauptete Kunst, das gilt auch für Rammstein, etwa für *Du Riechst So Gut* '98 (2015a): Kultur, etwa die Einwilligung in eine sexuelle Annäherung, sei Bagatelle, die Triebstruktur des lyrischen Ichs, eine Art Werwolf, rechtfertige alles, so suggeriert der Text. Die Brücke zwischen Vernunft und Triebbrüche sowieso. Das soll vielleicht an Süskinds *Parfum* anknüpfen, worin aber der Antiheld Grenouille kein Wolf, sondern wörtlich ein Frosch ist, nichts anderes bedeutet sein Name. Als dumme Amphibie sucht er eine unaufgeklärte Aufklärung, die mit obskurantistischen Methoden wie skrupelloser Wohltätigkeit für ihn eintritt oder gegen ihn vorgeht, heim, wobei aber nichts gerechtfertigt wird, was er tut; er bleibt das eklige Epizentrum seiner mit ihm überforderten Welt:

„Ja, wie ein Kind, [...] er sieht auch mit einem Mal aus wie ein Kind, trotz seinem vernarbten, zerkerbten Gesicht und der knolligen Altmännernase [...]; wie drei oder vier kommt er mir vor; wie diese unzugänglichen, unbegreiflichen, eigensinnigen kleinen Vormenschen, die, angeblich unschuldig, nur an sich selber denken, die alles auf der Welt sich despotisch unterordnen wollen und es wohl auch tun würden, wenn man sie in ihrem Größenwahn gewähren ließe“ (Süskind 1994, S. 105f.)..

Diese Welt und darin die Hauptfigur nutzend formuliert Süskind eine spöttische Ratlosigkeit der Aufklärung über die eigene Aufgeklärtheit: eine Irritation, die Rammstein abgeht. Ein sprachlich-künstlerisches Experiment ist bei Rammstein schwerlich zu erkennen; stattdessen werden alle topoi der schwarzen Romantik und dazu immer wieder faschistoide Zeichencodes aneinandergereiht – nicht ironisiert, jedenfalls nicht so, dass man immerhin davon sprechen müsste; Rammstein nutzt vielmehr das Spiel mit „perceptions of German authenticity“ (Burns 2008, S. 469), dabei wird also ein „misinterpreting“ (Carpenter 2017, S. 164) in Kauf genommen – ohne Mehrwert... Auch Carpenter konzediert dies teils:

„Rammstein treats the rock concert as a kind of ritualized spectacle, reminiscent of the Nuremburg-style mass rallies orchestrated by Albert Speer, replete with provocative symbolism, including columns of light, fire, blood and steel.“ (Ibid.)

Das ist die *Ästhetik* dieser Band. Sie stelle die „obscene materiality [of totalitarian ideology]“ aus und wirke „thereby suspending its efficacy“, behauptet mit Žižek Carpenter (2017, S. 166). Für Laibach gälte das wie angedeutet wohl, hier werden Semiotiken zueinander in Stellung gebracht – ausführlicher analysiert das Monroe (2005) –; inwiefern aber das Ausagieren einer *Ästhetik* der Macht, die die Rammstein-Gebrauchsmusik transportiert und kaum transformiert, diese Macht dekonstruiere, inwiefern außerdem diese Irrationalität, die sich so

ungehemmt Raum schafft, nicht gerade rechts ist, ungeachtet einer Programmatik, die der Rechtspopulismus zudem sowieso in der Regel nicht eigentlich entwickelt, das bleibt offen.

Vielleicht bleibt nur Getöse, ein faschistoider Karneval. Der Bezug von Rammstein auf den Faschismus ist ein nur im Text – genauer: eher im Begleittext – relativierter, ansonsten aber deutlich gegeben und wie angedeutet genutzt. Liest man dann, wie minutiös etwas davon Adorno einst am klassischen Konzert analysiert, an ihm sei etwas „vom gewalttätig Schlagenden“ (Adorno 2003, Bd 14, S. 296) vernehmlich, kann man Lindemann und seiner Band kaum attestieren, sie unterscheide sich auf irgendeiner (Meta-)Ebene positiv davon. Adorno schreibt in seiner Einleitung in die Musiksoziologie, „Macht“, welche „durch schlagende Gestik verkörpert“ werde, zeichne insbesondere die Dirigenten aus – „etwas Propagandistisch-Demagogisches“ (ibid., S. 293), das aber zum Vortrag gebracht sich diskutieren und kritisieren lässt, Kunst müsste hier an sich dekonstruieren, was immer noch an ihr durch sie missbehagt – oder Neues finden. Rammstein aber folgt nur einer „formula of calculated provocation“ (Schütte 2017, S. 19), Stampfrhythmus, der qua Empörung auch dort beachtet wird, wo man die Musik uninteressant findet, eine Art Kunsthandwerk, nicht so ambivalent, kritisch oder innovativ, wie manche meinen, eher im Sinne einer Meisterschaft in der Propaganda der eigenen Bedeutsamkeit, also Kunst in etwa so, wie (topoi abarbeitend) Hitler sie für sich beanspruchte: „War ich so frühzeitig zum politischen »Revolutionär« geworden, so nicht minder früh auch zum »künstlerischen«.“ (Hitler 2016, S. 121) Noch dieser Vergleich der Ideen von Ästhetik ginge Rammstein in die Falle, wenn er empört gemacht wird...

Sowieso entfallen alle angeblichen Mehrdeutigkeiten da, wo ein internationales Publikum in bezeichnender Weise – vielleicht nämlich durchaus ziel sicher, auch wenn Carpenter ein „misinterpreting“ (2017, S. 164) sieht – Rammstein als faschistoides Spektakel versteht; die Übergriffe auf österreichische Journalist:innen nach einem Konzert, worin diese als Juden bezeichnet wurden, was offenkundig als Beleidigung gemeint den Hintergrund der

Pöbelnden zeigt, legen nahe, dass das Missverständnis aufgrund einer Sprachbarriere indes nicht das Problem ist... Carpenter schreibt zur Rezeption quasi einen Entschuldigungsversuch:

„International audiences in particular are at risk of misinterpreting the band’s semiotics, and indeed, many fans, critics and commentators – who do not understand the band’s songs or its musical-visual semiotics – decode Rammstein as far right-wing, notwithstanding the band’s protests to the contrary.“
(Ibid.)

Wenn die Performance keine/schlechte Kunst ist, ist sie – links?

Rammstein behauptet nicht nur, dass die Band Kunst mache, sondern auch links sei – was dem ersten Anspruch widerspricht, wenn es nämlich nur um Kunst als ein Experimentieren und keinen Aktionismus geht, der in seiner Platttheit die Kunst als Anspruch beschädigt. Alexander Carpenter schreibt im von Schütte herausgegebenen Band *German Pop Music*: „Rammstein claims to reside on the left of the political spectrum“ (2017, S. 167). Ob aber Links 2 3 4 von Rammstein (2015b) – ein Lied, das hier zu erwähnen naheliegend ist – wirklich links ist? Wo zeigt sich dies, wo auch nur, dass das Lied keine Programmatik hat, und sei es die der Vermarktung dessen, was nur in diesem Sinne nicht rechts wäre, davon aber auch nicht unterscheidbar – wie Schiller zufolge auch Heino als „double-ironic“ (Schiller 2020) beschreibbar, was bei Heino eine sehr ausgefeilte Argumentation ist, der mehrfach auffällig war, etwa, als er in den 1970er Jahren „auf Bitten des baden-württembergischen Ministerpräsidenten und einstigen NS-Marinerichter Hans Filbinger (CDU) alle drei Strophen des Deutschlandliedes aufnahm“ und „Anfang der 80er Jahre während der Apartheid trotz UN-Embargos in Südafrika auftrat.“ – Ironiker Heino jüngst: „Deutschland braucht einen Donald Trump, der in unserem Land endlich aufräumt und dem die Meinung seiner Gegner einfach sowas von egal ist“ (N.N. 2024).

Ist der Rammstein-Claim auch so glaubhaft? – Uwe Schütte porträtiert Rammstein in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Bandes German Pop Music anhand der Rezeption, die vielleicht nicht entscheide, aber ebenso vielleicht nicht unbegründet sei, folgendermaßen:

„Rammstein had a phenomenal career outside Germany during the first decade of this century. The band created the genre Neue Deutsche Härte [New German Hardness] with their crossover style of metal, industrial and electronica backed up by carnevalesque stage shows. Their ambiguous play with fascist imagery is clearly modelled on the Slovenian band Laibach, but they lack the latter's bravery and sophistication.“ (2017, S. 19)

Diese Kunstfertigkeit, die vor allem eine Wachheit für das meint, was nicht Machart oder kunsthand-

werkliches Geschick ohne ästhetischen Mehrwert meint, fehlt Rammstein zu oft. Die Band Laibach steht in einer Tradition wie Mel Brooks' The Producers (US 1967), worin die Mittel diskutiert werden, aufgrund derer Inhalte zu vielen akzeptabel scheinen, eine Interpretationsbedürftigkeit statt einer Stimmung. Rammstein gleicht der Kabarettistin, die mit antisemitischen Stereotypen zumindest ästhetisch versagte, weil zu viele in ihrem Publikum die angebliche Irritation der Präsentation nicht wahrnehmen wollten oder, aufgrund der Form, mussten.

Hierzu sei auf Til Mette (<https://www.tilmette.com/>) verwiesen, der diese Irritation pointiert sozusagen als Meta-Irritation übers Ausbleiben einer entsprechenden Verstörung seitens der abgefeimten Rezipient:innen im Stern 2020 nachholte, mit folgender Zeichnung:



In diesem Sinne schreibt Luckner von „der Perspektive eines Sadisten“ bei „wohl [...] einem gewissen Einverständnis“, wobei aber nichts das Experiment daran wäre, etwas darzustellen und darstellend analysierbar zu machen – dazu müsste man „den Gesang von Till Lindemann [...] umdichten, parodieren“ (2022, S. 106), dadurch „wird“ dessen „Lyrik [...] nicht besser, aber die Ethik durchaus.“ (Ibid., S. 107) Wie soll Rammstein links sein, und wie links...? Eher scheint es, dass die Provokationen und das diffuse Appellieren an eine erregte Gruppe populistisch ist, wenn man mit politischen Begrifflichkeiten jonglieren will, und dabei – schon dadurch – der Gewalt huldigt, immerhin als Verdacht kann man dies formulieren.

Dann ist die erregte Masse empört darüber, dass es Kultur gibt, wie angedeutet wurde: als wäre es illegitim, dass die Gesellschaft *es sanktioniert, wenn Frauen als Objekte behandelt werden*, was übrigens schon den immanenten Widerspruch beinhaltet, dass *jenseits von Kultur Legitimität* gefordert wird. Eine absurde Vorstellung. Die Gesellschaft sanktioniert es zurecht, allenfalls noch nicht hinreichend sensibel. Etwa dafür, wo und wann das geschieht. Denn diese Gewalt, die sich Begriffen grundlegend entziehen will, worin sie verort- und klagbar wäre, ist zwar zu definieren, was bemerkenswerterweise trotz ihrer Drastik in der wissenschaftlichen Reflexion hervorgehoben wird – der „Gewaltbegriff [...] lässt sich dennoch hinreichend klar definieren, um [...] Gewalt-handlungen von anderen, ähnlichen Phänomenen zu unterscheiden“ (Schotte 2020, S. 235) –; und doch geschieht sie besonders im Privaten, wie bei den Konzerten, wo Öffentliches und Backstagefeier aus Gründen vermittelt wie getrennt worden sein mögen... Die Deutung, dass eine Sanktionierung von nicht-einvernehmlichem Sex samt Rohypnol für Lindemann illegitim, nämlich eine Einschränkung seines – gründlich subjektiven – Rechts auf heruntergekommene Libertinage ist, wäre jedenfalls nur Anlass, ihm zur Therapie zu raten, kein Grund zu einer ernsthaften Diskussion dieses Anliegens.

Rechts und Links?

Man müsste hier ausführen, nicht bloß andeuten, dass der Populismus selbst eine Art Karneval ist, alles Inszenierung: ohne stringentes Programm. Der Verzicht auf ein solches und eine Diskussion, das Beschädigen noch der Grundlagen dieser Diskussion, das indes ist (Proto)Faschismus. Das erschwert übrigens dessen Vorführung als eingehogter, wie im gerne diskutierten Buch von Morton Rhue, *The Wave*, gezeigt wird – Rhue beschreibt eine pädagogisch gemeinte Simulation, die aber deshalb zu Faschismus wird, weil Faschismus immer diese Simulation auch schon ist: Bedeutsamkeit ohne Bedeutung. Das Pathos ist die Keimzelle der Zerstörung des Diskurses.

Das Dementieren ist dann nicht ein Erklären oder ein Zurücknehmen, man habe es vielmehr niemals so gesagt oder jedenfalls ganz anders gemeint. Jörg Haider formulierte im ORF 1995, der „Waffen-SS“ komme als „Teil der Wehrmacht [...] alle Ehre und Anerkennung zu.“ (Haider ³2000, S. 48) – „Es gibt kein wie immer geartetes Lob des Jörg Haider an die Waffen-SS“, sagte Haider (ibid.) in der Mittags-ZiB vom 9. Jänner 1996 hierzu, von sich wie oft in der dritten Person sprechend. Dieses Missverständnis-/Falsch-zitiert-sein-Sollen kann und soll womöglich das Gespräch zerstören. Das Bagatellisieren einer Rede, die der Sache und dem Gegenüber angemessen wäre, zugunsten einer Inszenierung ist indes keine exklusiv rechtsextreme oder rechte Sünde, Linkspopulismus ist eine ähnlich fragwürdige Ästhetisierung dessen, was nüchtern betrachtet unhaltbar ist, es gibt ebenso wie rechten auch linken Kitsch. Auch im Kommunismus „haben sich Intellektuelle buchstäblich prostituiert“ (Courtois et al. 1998, S. 32). Eine gewisse Beliebigkeit durchziehe das ganze Spektrum, aus der Mitte („Anhänger des rechten SPD-Flügels“), die an ihm nicht als dies wahrgenommen wird, formuliert Bolz, es bestehe allenthalben eine Laxheit im Begründen: „Heute genügen für eine eigene Position Gefühle“, so Bolz: „Es macht einen Unterschied, ob jemand wütend ein Argument vorbringt oder ob er einfach nur wütend ist. Ist er bloss wütend, kann man nirgendwo einhaken.“ (2023)

Ob sich Politik überhaupt in zwei Dimensionen abbilden lässt oder es nicht ferner neben *links* und rechts auch Positionsbeschreibungen etwa im Sinne von *progressiv* und *konservativ* (bzw. gewissermaßen *regressiv*²⁾ gibt, ob insgesamt der Fokus auf Bilder statt Texte, wie Benjamin (1991, S. 469) es andeutete, mit einer dieser Dimensionen korreliert, all das ist fraglich; dagegen spricht schon die Einrichtung des Parlaments, worin eben – hoffentlich – auf Rede gesetzt wird, und nicht alleine auf die Sitzordnung. Auch bewirkt eine Politik nicht immer, worauf sie abzielt, etwa die repressive Toleranz. Fraglich ist, ob man durch die Wiederentdeckung von „Kleinautoritäten“ (Höbelt 2005, S. 203) aber hier etwas gewinnt, nach rechter Logik – namentlich der Höbelts – führt der Umstand, dass Menschen „nicht mehr in einem autoritären System sind, [...] notwendigerweise (zu) eigene(n) Hierarchien“ (ibid.), jedenfalls in der Schule: worauf man nur autoritär (re)agieren könne. „Repressive Toleranz“ (Marcuse 1970) ist andererseits – immerhin – dennoch ein Begriff der Linken.

Die Diskussion linker Parteien, was noch konsistent links oder schon unsinnig bzw. nicht links – und eventuell statt „Anti-“ eher „Linksfaschismus“, ein aber viel gerade auch unter linken Akteur:innen diskutierter und schon darum vielleicht nur bedingt treffender Begriff Habermas' (2021, S. 205 u. 216; ders. 1987, S. 177; ferner u. a. Krahl 2008, S. 251–253; Robnik 2024, S. 266) – sei, ist gegeben. In der Politik gibt es Irrungen samt unangemessener Form, aber auch Korrektive und Selbstkritik; auch rechts der (wie immer gedachten Mitte) stellten Parteien sich die Frage, ob sie konsistent agieren, nicht zuletzt der Wirksamkeit in der repräsentativen Demokratie wegen, wie Höbelt (2015, S. 41) zeigt – bzw. vor allem ihretwegen, wie er konzediert: darum nicht immer erfolgreich. „Formen mehr oder minder loser Institutionalisierung unbefriedigter Erwartungen und lädierender Benachteiligungsgefühle“ (Holzer 1996, S. 90) als extremer Ausdruck dessen, was wie immer rechts sei, sind womöglich auch weniger theoretisierbar... Populismus ist jedenfalls kein Problem, das man – ohne populistisch zu sein: jener Spaltung, die man dem Populismus vorhält, zugleich zuzuarbeiten – mit allein einer Fraktion

identifizieren kann, er ist ein Problem des abstrakten Souveräns der Demokratie und des demos, der empfänglich hierfür Demokratie unterbietet. Wer gegen eine Partei einen eindeutigen Vorrang des Moralischen dem Politischen gegenüber reklamiert, wie es ihn freilich auch für das Politische dem Moralischen gegenüber nicht einfach geben kann, der hätte anders formuliert erhebliche Probleme, eine Moral zu formulieren, die nicht zugleich verdächtig wäre, gerade in dieser Intervention ganz und gar politisch, nicht moralisch zu sein.³

Vielleicht kann man vorsichtig also – *immerhin* und *nur* – zuletzt dies sagen: Die Unseriosität bei u. a. Ivermectin-Empfehlungen fällt zwar vielleicht an einer Partei in Österreich besonders auf, hieraus ergibt sich gleichwohl noch keine Definition aller nicht-linken Parteien.

Rammstein: frauenfeindlich, weil (dennoch) rechts?

Frauenfeindlichkeit wird eher einem rechten Milieu zugeschrieben, einem à la Rammstein, das dann doch rechts wäre. Indes muss man festhalten: Das ist problematisch, wiewohl linke Parteien eher emanzipatorische Programme verfolgen, die die Partizipation möglichst aller – in diesem Falle der in patriarchalen Systemen unterdrückten bzw. ausgeschlossenen Frauen – anstreben, während rechts-konservative Parteien hier, bei dem zur Gewalt als „Endstufe eines zu problematisierenden Interaktionsgeschehen“ (Kassis 2004, S. 248), jedenfalls nicht allzu sensibel zu argumentieren geneigt sind. Allerdings bewirkt erstens nicht jedes Programm das, was seine Vertreter:innen vermutlich anstreben (etwa bei der *repressiven Toleranz*), und zweitens ist ungeachtet diverser Selbstzuschreibungen, also des Wunsches, dass hier politische Definitionsfragen ins Privatleben der politisch Denkenden hereinspielen mögen, eine Korrelation zwischen Parteipräferenz als einer Dimension und Gewalt, wie immer man sie definierte, fraglich: weshalb die Kriminalstatistik hier trotz üblicher Zuordnungen – die selbst dann, wenn sie gegeben sein sollten, als Korrelation bestehen, nicht als Kausalität – zurückhal-

tend ist. (Mandolini, Sinalo 2023, S. 15f.; BKA 2022) Kassis verwendet darum die Begriffe „unnecessary“ (dass keine kausale Notwendigkeit besteht), aber auch „sufficient“ (dass die Korrelation eine Begünstigung plausibel erscheinen lässt. (2004, S. 259)⁴

Bieder

Das Biedere eint die gute Literatur, die Liessmann verurteilt, mit der schlechten, die als aggressiver Kitsch genau in jener Weise das Koordinatensystem nutzt – dazwischen im Kontinuum beispielsweise der *Volks-Rock'n'Roll*. Man sei bloß man selbst, Werwolf etwa, so wurde gesagt. Das Spektakel in seiner dennoch nicht-spontanen Nicht-Authentizität erinnert an eine spöttische Beschreibung bestimmter Literaturen, wie sie Franz Schuh vor Jahren formulierte: Es gäbe eine „Sprache derer, die [...] bürokratisch agieren.“ (1982, S. 342) Diese streben nach Resultaten, deren „Erfolg steht und fällt“ aber ausschließlich „damit, ob von der Redezeit bis zum Abstimmungsmechanismus die formalen Spielregeln eingehalten werden“ (ibid.); allerdings seien eben diese Regeln „nötig [...], wenn mehr als hundert Menschen sich miteinander verständigen wollen.“ (Ibid.) Lindemann schreit und grunzt so bedingt regelkonform, wie er es nicht tun will, dass „eigentlich nur das Konkrete einen menschlichen Sinn hat“ (ibid.); *was gerade nicht konkret ist* oder wird. Da finge vielmehr das an, was er kitschig unterlässt, eine wie angedeutet etwas befragbar und denkbar machende Kunst.

Oder ein Nachdenken. Trotz Rammstein. Man verzeihe die Umwege. Sie ersparen einem die Empörung, die allein bliebe, wenn man nicht klärte, dass Rammstein und sein Sänger zwar unter bestimmten Gesichtspunkten für nicht wenige *anstößig* sind, aber zugleich kein Werk vorweisen können, das irgendetwas anstößt. Vielleicht ist das, was Rammstein und Lindemann tun, nicht justiziabel, ästhetisch *unerheblich* aber allemal; und ein Schweigen. Vielleicht rechts, vielleicht gewissermaßen nicht einmal das.

Gewalt in all ihren Formen schweigt; das Verbergen dessen, was sie ist, ist das Wesen von Gewalt, sie macht, dass sie wirkt und zugleich „nicht [...] zählt“, wie Liebsch (2014) zeigt. Darum muss man sie erst recht benennen. Derlei schweigt nämlich doch auch aus dieser Band, die der Feuilleton gleichsam zu Unrecht differenzierter betrachten wollte, das Werk und das Skandalöse, anstatt einer Beschreibung *des Lüstchen-Werkchens*, Stoff einer Randnotiz in der Chronik, weil es zu Anklagen und Verurteilungen (noch) nicht kam. Mehr ist nicht zu sagen.⁵

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (2003). Gesammelte Schriften (R. Tiedemann et al., Hrsg.). Suhrkamp Verlag. (=stw 1701-20).

Balzer, J. (2019). Pop und Populismus. Über Verantwortung in der Musik. Edition Körber.

Benjamin, W. (1991). Gesammelte Schriften (R. Tiedemann et al., Hrsg., Bd. I: Abhandlungen). Suhrkamp Verlag. (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 931).

Bundeskriminalamt (BKA). (2022). Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung, Berichtsjahr 2021. Bundeskriminalamt.

Bolz, N. (2023, 18. Februar). „Ich bin sicher, dass viele Linke mit diesem Mist nichts zu tun haben wollen.“ Neue Zürcher Zeitung. <https://tinyurl.com/34vhpu8u> (Zugriff am 24. August 2024).

Burns, R. G. H. (2008). German symbolism in rock music: National signification in the imagery and songs of Rammstein. *Popular Music*, 27(3), 457–472.

Carpenter, A. (2017). Einstürzende Neubauten to Rammstein: Mapping the industrial continuum in German pop music. In U. Schütte (Hrsg.), *German Pop Music. A Companion* (S. 151–170). Walter de Gruyter. (=Companions to Contemporary German Culture, Bd. 6).

Courtois, S., et al. (1998). *Das Schwarzbuch des Kommunismus: Unterdrückung, Verbrechen und Terror* (I. Am-spenger et al., Übers.). Piper Verlag.

- Geier, A. (2023, 7. Juni). Mund offen, Augen zu. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://tinyurl.com/4un4rp38> (Zugriff am 8. Juli 2023).
- Habermas, J. (1987). Eine Art Schadensabwicklung: Kleine Politische Schriften VI. Suhrkamp Verlag. (=edition suhrkamp 1453).
- Habermas, J. (2021). Kleine politische Schriften (I–IV). Suhrkamp Verlag.
- Haider, J. (2000). Wofür ich mich meinetwegen entschuldige: Haider, beim Wort (H. Czernin, Hrsg.). Czernin Verlag.
- Hitler, A. (2016). Mein Kampf: Eine kritische Edition (C. Hartmann et al., Hrsg.). Institut für Zeitgeschichte.
- Höbelt, L. (2005). Der Platz der Zukunft: Erste Reihe, fußfrei. In A. Unterberger (Hrsg.), Österreich – und jetzt? Gespräche zum Nachdenken (S. 191–210). Molden Verlag.
- Höbelt, L. (2015). Aufstieg und Fall des VdU: Briefe und Protokolle aus privaten Nachlässen 1948–1955. Böhlau Verlag. (=Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für politisch-historische Studien der Dr.-Wilfried-Haslauer-Bibliothek, Salzburg, Bd. 50).
- Holzer, W. I. (1996). Rechtsextremismus: Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze. In Stiftung Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (Hrsg.), Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus (S. 12–96). Deuticke.
- Kassis, W. (2004). Komplexität und Kausalität in der erziehungswissenschaftlich motivierten Gewalt-Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2), 248–262.
- Krahl, H.-J. (2008). Konstitution und Klassenkampf: Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution (5. Aufl.). Neue Kritik.
- Liebsch, B. (2014). Was (nicht) als Gewalt zählt: Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute. In M. Staudigl (Hrsg.), Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht (S. 355–381). Fink. (=Übergänge, Bd. 65).
- Liessmann, K. P. (1999). Philosophie der modernen Kunst: Eine Einführung. WUV. (=UTB 2088).
- Liessmann, K. P. (2021, 26. Juni). Ohnmacht und Macht der Literatur – an die Ungebildeten unter ihren Verächtern. Neue Zürcher Zeitung. <https://tinyurl.com/4wftya65> (Zugriff am 6. Juli 2023).
- Lindemann, T. (2002). Messer: Gedichte und Fotos (G. Hof, Hrsg.). Eichborn.
- Littlejohn, J. T., & Putnam, M. T. (2010). Rammstein and Ostalgia: Longing for yesteryear. Popular Music and Society, 33(1), 35–44.
- Luckner, A. (2022). Musik und Moral: Zur Phänomenologie böser Musik. In H. Behrendt & J. Steinbrenner (Hrsg.), Kunst und Moral: Eine Debatte über die Grenzen des Erlaubten (S. 95–116). Walter de Gruyter.
- Mandolini, N., & Sinalo, C. W. (2023). Introduction. In C. W. Sinalo & N. Mandolini (Hrsg.), Representing Gender-Based Violence: Global Perspectives (S. 1–21). Palgrave Macmillan.
- Marcuse, H. (1970). Repressive Toleranz. In R. P. Wolff, B. Moore & H. Marcuse, Kritik der reinen Toleranz (A. Schmidt, Übers., S. 91–128). Suhrkamp Verlag. (=edition suhrkamp 181).
- Monroe, A. (2005). Interrogation Machine: Laibach and NSK. The MIT Press.
- Nietzsche, F. (1993). Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden (3. Aufl., G. Colli & M. Montinari, Hrsg., Bd. 4: Also sprach Zarathustra I–IV). Deutscher Taschenbuch Verlag, de Gruyter. (=dtv 2224).
- N.N. (2024, 11. September). Heino: „Deutschland braucht einen Donald Trump, der in unserem Land endlich aufräumt“. Die Welt. <https://tinyurl.com/mry6edj7> (Zugriff am 11. September 2024).
- Rammstein. (2015a). Du riechst so gut '98 [Video]. Rammstein Official. <https://tinyurl.com/mv47x9pm> (Zugriff am 14. Juli 2023).

Rammstein. (2015b). Links 2 3 4 [Video]. Rammstein Official. <https://tinyurl.com/nhcf8e47> (Zugriff am 14. Juli 2023).

Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie* (R. Steurer, Übers.). Suhrkamp Verlag. (=stw 1588).

Rhue, M. (1988). *The Wave*. Penguin Books.

Rippe, K. P. (2000). Ethikkommissionen in der deliberativen Demokratie. In M. Kettner (Hrsg.), *Angewandte Ethik als Politikum* (S. 140–164). Suhrkamp Verlag. (=stw 1458).

Robnik, D. (2024). *Flexibler Faschismus: Siegfried Kracauers Analysen rechter Mobilisierungen damals und heute*. transcript Verlag. (=Edition Politik 163).

Schiller, M. (2020). Heino, Rammstein and the double-ironic melancholia of Germanness. *European Journal of Cultural Studies*, 23(2), 261–280.

Schmidt, T. E. (2023, 10. August). War da was? *Die Zeit*, 34, 41.

Schotte, D. (2020). Was ist Gewalt? Philosophische Untersuchung zu einem umstrittenen Begriff. Vittorio Klostermann. (=KlostermannRoteReihe 119).

Schütte, U. (2017). Introduction: Pop music as the soundtrack of German post-war history. In U. Schütte (Hrsg.), *German Pop Music: A Companion* (S. 1–24). Walter de Gruyter. (=Companions to Contemporary German Culture, Bd. 6).

Schuh, G. (1982). Thesen zum Wesen: Kulturpolitische Überlegungen zur populären gegenwärtigen Diskussion über Literatur und Literaturen. In O. Breicha & U. Urbach (Hrsg.), *Österreich zum Beispiel: Literatur, bildende Kunst, Film und Musik seit 1968* (S. 341–342). Residenz Verlag.

Schuh, F. (2023, 4. August). „Das Schlimmste ist der Antisemitismus als Folklore.“ *News*, 31/32, 76–79.

Seneca. (1999). *Philosophische Schriften: Lateinisch und Deutsch* (M. Rosenbach, Übers.; A. Bourgerly, R. Waltz & M. Rosenbach, Hrsg.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Süskind, P. (1994). *Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders*. Diogenes Verlag. (=detebe 22800).

Zimmer, D. E. (1986). *Redens Arten: Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch*. Haffmans Verlag.

Endnoten

¹Balzer (2019) beschreibt eine gewisse Unschärfe als Problem der Popmusik insgesamt.

²Die Ostalgie als Schlüssel zu Rammstein beschreiben Littlejohn und Putnam (2010).

³Cf. zur notwendigen und notwendig komplexen Implementierung von Moral in Politik, etwa in Gestalt von Ethikkommissionen, u. a. die Überlegungen von Rippe (2000)

⁴Vielen Dank Florian Wallner für den Hinweis auf Kassis' Arbeiten.

⁵Damit bestätigt sich, wie zu ahnen war, dass dieser Aufsatz eigentlich nicht von Lindemann (& Rammstein) handelte und vielleicht auch nicht handeln hätte sollen; in Abwandlung Zimmers: „Die Kultur-Berichterstattung älteren Stils hätte [...] gar keine Begriffe gehabt, um sich näher über ihn auszulassen und Nutzen oder Schaden seiner Auftritte abzuschätzen. Daß die Grenzen der »Verrücktheit« heute völlig verwischt sind, ist ein nicht bedeutungsloses Charakteristikum unseres Kulturbetriebs.“ (1986, S. 187)

Martin Krenn

Rechtliche Normative zu Gleichbehandlung, Gleichstellung und Antidiskriminierung

Mit besonderem Augenmerk auf die Situation im Land Burgenland und an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland

Die bestehende Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern im Gleichbehandlungsrecht führt zu zahlreichen unterschiedlichen Regelungen bezüglich Gleichbehandlung, Gleichstellung und Antidiskriminierung auf Bundes- und Landesebene. So gibt es sowohl für Bundesbedienstete als auch in den einzelnen Bundesländern eigene Gleichbehandlungsgesetze. Auch im Bildungsbereich im Allgemeinen und für die Pädagogischen Hochschulen im Besonderen existiert eine Vielzahl an Bestimmungen, die sich mit der Thematik befassen. Der vorliegende Beitrag fokussiert schwerpunktmäßig auf die rechtlichen Normative im Burgenland – und wirft dabei in einem gesonderten Kapitel einen Blick auf die Situation an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Einleitung: Begriffsklärungen und Erkenntnisse

Rechtliche Rahmenbedingungen schaffen verbindliche Vorgaben für Organisationen und Verwaltungen zur Umsetzung von gesellschaftspolitischen Zielen. Dies betrifft auch den Themenkomplex Gleichbehandlung, Gleichstellung und Antidiskriminierung, der unter den Rahmenbedingungen des modernen demokratischen Rechtsstaates aus einer staatsbürgerlichen Sphäre mittlerweile ebenso wenig wegzudenken ist wie aus der pädagogischen Praxis.

In Österreich steht seit dem noch in die Habsburgermonarchie datierenden Staatsgrundgesetz von 1867 – letztlich eine Folge der verheerenden außenpolitischen Niederlage gegen Preußen (Schlacht von Königgrätz 1866) und der Neuausrichtung des

Staatswesens im Sinne einer Doppelmonarchie Österreich-Ungarn (Ausgleich von 1867) – der bereits aus antikem Rechtsdenken stammende Gleichheitssatz (*ius respicit aequitatem*, „das Recht achtet auf Gleichheit“) im Verfassungsrang (zum Gleichheitssatz umfänglich Kempny & Reimer 2012). Artikel 2 formuliert unmissverständlich: „Vor dem Gesetze sind alle Staatsbürger gleich.“ (Staatsgrundgesetz 1867, Art. 2)

In gewisser Hinsicht lässt sich hierin der Beginn einer Gleichstellungs- und Gleichbehandlungsgesetzgebung in Österreich festmachen. Das republikanische Österreich hat diesen Gleichheitssatz des Staatsgrundgesetzes schließlich in die österreichische Bundesverfassung von 1920 transferiert.

142.
Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867,
über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen König-
reiche und Länder.

Artikel 2. Vor dem Gesetze sind alle Staatsbürger gleich.

Abb. 1: Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867, Art. 2

Die Ausarbeitung einer neuen Verfassung zählte zu einer der zentralen Herausforderungen, vor die sich die aus den Wahlen vom 16. Februar 1919 hervorgegangene Konstituierende Nationalversammlung und die in der Folge aus Sozialdemokraten und Christlichsozialen im März 1919 gebildete Staatsregierung gestellt sahen (im Überblick Rathkolb 2024, S. 483 ff. und Parlament Österreich 2020, zur Verfassungsentwicklung im Speziellen siehe Jabloner, Olechowski & Zeleny 2020). Artikel 7 des nach langem Ringen und unter maßgeblicher Beteiligung von Hans Kelsen (1881–1973) verabschiedeten Bundes-Verfassungsgesetzes sah nunmehr im ersten Absatz vor: „Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen.“ (Bundes-Verfassungsgesetz 1920, Art. 7, Abs. 1)¹ Auch die aktuelle Fassung von Artikel 7 B-VG trägt diesem grundsätzlichen Gedanken noch Rechnung, wenngleich durch verschiedene Novellierungen im Laufe der Zeit Adaptierungen und Erweiterungen hinzukamen, die gerade im Hinblick auf die Gender- und Diversitäts-Thematik entscheidende Weichenstellungen vornehmen, wie im anschließenden Kapitel gezeigt wird.

pologisch gesetzte Gleichheit der Menschen sui generis, sondern um die konkrete Gleichbehandlung von Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem Alter, ihrer ethnischen Zugehörigkeit etc. Mit politisch und rechtlich weitreichenden Konsequenzen für die Regelung der rechtlichen Verhältnissen zwischen den Geschlechtern: „Aus der Annahme der prinzipiellen Gleichheit der Geschlechter leitet sich die Forderung nach gleichen Rechten und gleichen Zugangschancen ab“, so Elisabeth Greif und Silvia Ulrich in ihrem Einführungswerk zu „Legal Gender Studies und Antidiskriminierungsrecht“ (Greif & Ulrich 2024, S. 5, weiterführend Greif & Schobesberger 2007, S. 45ff.).

Das im Jahr 2004 einer grundlegenden Neufassung unterzogene österreichische Gleichbehandlungsgesetz (siehe unten) normiert mehrere Gleichbehandlungsgebote, die für einen oder mehrere festgelegte Lebensbereiche gelten sollen und festhalten, dass in diesen Bereichen kein benachteiligender Unterschied im Umgang mit Menschen gemacht werden darf (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2024, Glossar: Gleichbehandlungsgebot). Immer gilt, dass Diskriminierung verboten ist, wobei Diskriminierung

Artikel 7.

(1) Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen.

Abb. 2: Bundes-Verfassungsgesetz 1920, Art. 7, Abs. 1

Bevor inhaltlich in die Materie einzusteigen ist, ist die Klärung der wesentlichen Begrifflichkeiten angezeigt. „Gleichheit“ im Kontext der vorliegenden Ausführungen bezieht sich nicht auf einen philosophischen Gleichheitsdiskurs oder ein gesellschaftspolitisches Postulat, sondern versteht sich vor dem Hintergrund der einschlägigen gesetzlichen Normative wie etwa dem 1979 erlassenen Gleichbehandlungsgesetz als Abwesenheit von Diskriminierung. Es geht insofern nicht um eine ontologisch-anthro-

als eine benachteiligende Differenzierung zu verstehen ist, für die es keine sachliche Rechtfertigung gibt (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2024, Glossar: Diskriminierung). Gleichbehandlung bedeutet also nichts anderes als Antidiskriminierung, wobei in weiterer Folge zwischen Fällen von unmittelbarer Diskriminierung und mittelbarer Diskriminierung zu unterscheiden ist. Hier ist das Gesetz eindeutig: § 5 des Gleichbehandlungsgesetzes schreibt fest:

„(1) Eine unmittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn eine Person auf Grund ihres Geschlechtes in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde.

(2) Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einem Geschlecht angehören, in besonderer Weise gegenüber Personen des anderen Geschlechtes benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Zieles angemessen und erforderlich.“ (Gleichbehandlungsgesetz 2004, § 5)

Der Begriff der „Gleichstellung“ bezieht sich wiederum auf eine „Gleichheit im Ergebnis“, wie die Gleichbehandlungsanwaltschaft definiert (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2024, Glossar: Gleichstellung der Geschlechter). Dies bedeutet, dass *„bei der tatsächlichen Aufteilung der Ressourcen und im Bereich der Partizipation und Repräsentation“* eine Gleichgestelltheit erreicht werden soll (ebd.). Im Ergebnis soll eine Situation herbeigeführt werden, die es erlaubt, dass *„alle Menschen ihre persönlichen Fähigkeiten frei entwickeln und freie Entscheidungen treffen können, ohne durch strikte geschlechtsspezifische Rollen eingeschränkt zu werden“* (ebd.). Eine „Gleichstellungsorientierung“ zeichnet sich demnach dadurch aus, dass *„der Geschlechterproblematik zentraler Stellenwert beigemessen wird und in die Politik und in sämtliche Maßnahmen auch ausdrücklich das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter einbezogen wird“* (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2024, Glossar: Gleichstellungsorientierung).

Historisch referenziert die Gleichstellungsthematik auf ein binäres Geschlechtermodell Mann – Frau. Geschlecht wird heute hingegen umfassender gedacht und verstanden, wie etwa der vom Bildungsministerium veröffentlichte Grundsatzlerlass „Re-

flexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ darlegt und als Zielsetzung des Unterrichtsprinzips „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ postuliert, *„ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln“* (BMBWF 2018, Grundsatzlerlass). Der österreichische Verfassungsgerichtshof hat diese Vielheit der Geschlechter und alternative, über ein binäres Geschlechtsmodell hinausgehende Geschlechtsidentitäten in seiner breit rezipierten Erkenntnis aus dem Jahr 2018 zum österreichischen Personenstandsgesetz grundsätzlich anerkannt (Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-9).

In diesem Kontext kommt auch eine nicht-biologische Auffassung von Geschlecht im Sinne von „Gender“ zum Tragen, das als „soziales Geschlecht“ im Unterschied zu „sex“ definiert wird und *„durch die Zuschreibung von geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Erwartungen an Menschen, egal welcher Geschlechtsidentität“* entsteht (BMBWF 2018, Grundsatzlerlass, Anm. 2).

Historische Meilensteine des Gleichstellungsrechts in Österreich

Abseits des verfassungsrechtlichen Gleichheitsgebotes existierten in Österreich lange Zeit keine spezifischen Normen für Gleichstellung und Gleichbehandlung. Eine Zäsur wurde erst durch das 1979 verabschiedete Gesetz über die Gleichbehandlung von Frau und Mann bei der Festsetzung des Entgelts (Gleichbehandlungsgesetz 1979) markiert, dessen Ziel es war, die Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern im Hinblick auf die Entlohnung zu beseitigen. Hier findet sich der Begriff der Gleichbehandlung bereits im Titel des Gesetzes wieder.

Auch vor 1979 wurden in verschiedenen Gesetzestexten jedoch Maßnahmen beschlossen, die der Gleichstellung von Männern und Frauen in Österreich dienten. Praktisch gleichzeitig mit der Ausrufung der Republik (Deutsch-)Österreich am 12. November 1918 beschloss die Provisorische Nationalversammlung die Zuerkennung des allgemeinen, gleichen, direkten und geheimen Wahlrechts an alle

volljährigen Staatsbürger „ohne Unterschied des Geschlechts“ (Gesetz über die Staats- und Regierungsform 1918, Art. 9). Frauen konnten und durften somit bei den Wahlen zur Konstituierenden Nationalversammlung am 16. Februar 1919 – der ursprünglich avisierte Wahltermin im Januar 1919 musste etwas nach hinten verschoben werden – erstmals kandidieren und wählen.

men der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW), 1989 wurden durch die Sexualstrafrechtsreform Vergewaltigung und geschlechtliche Nötigung in der Ehe strafbar. Im Jahr 1993 fanden mit dem Beschluss des Bundes-Gleichbehandlungsgesetzes die Gleichstellungsagenden auch Eingang in den Kernbereich des öffentlichen Dienstes. Mit dem Bundesgesetz

Artikel 9.

Die konstituierende Nationalversammlung wird im Jänner 1919 gewählt. Die Wahlordnung wird noch von der Provisorischen Nationalversammlung beschlossen, sie beruht auf der Verhältniswahl und auf dem allgemeinen, gleichen, direkten und geheimen Stimmrecht aller Staatsbürger ohne Unterschied des Geschlechts.

Abb. 3: Gesetz über die Staats- und Regierungsform 1918, Art. 9

Die größten gesetzlichen Meilensteine wurden schließlich durch die umfassenden Familienrechts- und Sozialreformen der Ära Kreisky in den 1970er Jahren erreicht. Die Familienrechtsreform stellte Frauen und Männer rechtlich gleich, Frauen durften erstmals ohne (die formaljuristisch notwendige) Zustimmung ihres Ehemannes arbeiten, über den Wohnsitz mitentscheiden und den Familiennamen wählen. Auf strafgesetzlicher Ebene wurde mit der sogenannten Fristenregelung eine Bestimmung für den straffreien Schwangerschaftsabbruch ins Strafgesetzbuch aufgenommen. 1976 trat das Unterhaltsvorschussgesetz in Kraft, 1977 erfolgten die Erhöhung des Karenzgeldes, die Einführung des Mutter-Kind-Passes, die Verlängerung des Mutterschutzes sowie die Möglichkeit einer einwöchigen Pflegefreistellung (im Überblick Bundeskanzleramt, Sektion III 2022, S. 6).

Das Gesetz über die Gleichbehandlung von Frau und Mann bei der Festsetzung des Entgelts aus dem Jahr 1979 wurde in der Folge mehrfach erweitert, flankiert von weiteren legislativen Maßnahmen im Feld der Gleichstellung und Antidiskriminierung. 1982 ratifizierte Österreich etwa das Übereinkom-

zum Schutz vor Gewalt in der Familie wurden 1997 die Wegweisung, das Betretungsverbot und die einstweilige Verfügung als Schutzmaßnahmen eingeführt (Bundeskanzleramt, Sektion III 2022, S. 7).

Die Jahre um die Jahrtausendwende sind durch eine Intensivierung der legislativen Gleichstellungsbemühungen gekennzeichnet. Im Jahr 1998 wurde in den bereits erwähnten Artikel 7 der österreichischen Bundesverfassung ein neuer Absatz 2 angefügt, der gleichsam ein Bekenntnis für aktive Fördermaßnahmen zur Herbeiführung faktischer Gleichstellung darstellt:

„Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere zur Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.“ (B-VG, Art. 7, Abs. 2)

Im Bereich der Bundesverwaltung sollte zudem ab dem Jahr 2000 der Grundsatz des Gender Mainstreaming verpflichtend zur Anwendung kommen

(erster Gender Mainstreaming-Ministerratsbeschluss vom 11. Juli 2000), also die Verpflichtung, bei allen Entscheidungen die unterschiedlichen Auswirkungen auf Männer und Frauen in den Blick zu nehmen (Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Budgeting 2024a). Im Jahr 2004 erfolgte eine Neuordnung der Gleichbehandlungs-Materien: Aus dem 25 Jahre alten Bundesgesetz über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben wurde das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz 2004). Dieses Gesetz schützt Menschen in der Arbeitswelt seither vor Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters und der sexuellen Orientierung.

Mit dem Inkrafttreten der Novelle des Bundesverfassungsgesetzes (Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes und des Bundeshaushaltsgesetzes 2008) im Jahr 2009 erfuhr die verfassungsrechtliche Geschlechtergleichstellung auf Bundesebene mit der Implementierung des Grundsatzes von Gender Budgeting, die Anwendung von Gender Mainstreaming im Rahmen der Haushaltsführung, eine entscheidende Erweiterung. Seither sieht Art. 13, Abs. 3 B-VG vor: „Bund, Länder und Gemeinden haben bei der Haushaltsführung die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern anzustreben.“ Art. 51, Abs. 8 B-VG legt fest:

„Bei der Haushaltsführung des Bundes sind die Grundsätze der Wirkungsorientierung insbesondere auch unter Berücksichtigung des Ziels der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern, der Transparenz, der Effizienz und der möglichst getreuen Darstellung der finanziellen Lage des Bundes zu beachten.“

Auf diesem Fundament entfaltet das Bundeshaushaltsgesetz 2013 die näheren Bestimmungen für eine wirkungsorientierte Verwaltung, insbesondere auch unter Berücksichtigung des Ziels der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern (Bundeshaushaltsgesetz 2013). Durch die Einführung der wirkungsorientierten Verwaltungsfüh-

rung ist jedes Ressort seither verpflichtet, „Angaben zur Wirkungsorientierung unter Berücksichtigung der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern [...] im Zusammenwirken mit der jeweils zuständigen haushaltsführenden Stelle zu erstellen“ und entsprechende Wirkungsziele und Maßnahmen zu definieren (Bundeshaushaltsgesetz 2013, § 41, Abs. 1).

Völkerrechtlich bedeutsam ist darüber hinaus die Ratifizierung der sogenannten Istanbul-Konvention – ein Übereinkommen des Europarates zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt – im Jahr 2013 durch Österreich (Inkrafttreten 2014). Da es sich um ein bindendes Instrument handelt, ist Österreich zur Umsetzung verpflichtet (Bundeskanzleramt 2024, Frauen und Gleichstellung, Istanbul-Konvention). Im Jahr 2017 wurde das Gleichstellungsgesetz von Frauen und Männern im Aufsichtsrat beschlossen, welches unter bestimmten Voraussetzungen eine Zielvorgabe von 30 Prozent für Frauen und Männer in Aufsichtsräten börsennotierter sowie großer Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten festlegt (Bundeskanzleramt 2024, Frauen und Gleichstellung, Frauen in Führungs- und Entscheidungspositionen). Mit seiner Erkenntnis vom 15. Juni 2018 hat der österreichische Verfassungsgerichtshof schließlich festgestellt, dass intersexuelle Menschen, deren biologisches Geschlecht nicht eindeutig „männlich“ oder „weiblich“ ist, ein Recht auf eine ihrer Geschlechtlichkeit entsprechende Eintragung im Personenstandsregister oder in Urkunden besitzen (Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-9). Diese Entscheidung gründet auf Artikel 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK), der die Achtung des Privat- und Familienlebens gewährleistet. Darunter fallen auch der Schutz der menschlichen Persönlichkeit in ihrer Identität, Individualität und Integrität und somit die geschlechtliche Identität. Dieses Recht auf individuelle Geschlechtsidentität umfasst auch, dass Menschen nur jene Geschlechtszuschreibungen durch staatliche Regelung akzeptieren müssen, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechen (Verfassungsgerichtshof, Presseinformation 29.6.2018).

Gleichbehandlung im burgenländischen Landesrecht

Die bestehende Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern im Gleichbehandlungsrecht führt zu einer Zersplitterung der Materie und zahlreichen unterschiedlichen Regelungen auf Bundes- und Landesebene. Für Bundesbedienstete wie auch in den einzelnen Bundesländern gibt es eigene Gleichbehandlungsgesetze. Diese legen einerseits die Bestimmungen zur Gleichbehandlung für Bundes-, Landes- und Gemeindebedienstete fest und regeln andererseits jene Bereiche, für die nach der Kompetenzverteilung die Bundesländer zuständig sind. Vereinzelt bestehen darüber hinaus auch eigene Gemeindegleichbehandlungsgesetze für die Gemeindebediensteten.

Das burgenländische Landesrecht regelt Fragen der Gleichbehandlung und Antidiskriminierung in zwei wesentlichen Gesetzesmaterien: dem Burgenländischen Landes-Gleichbehandlungsgesetz von 1997 (L-GBG) sowie dem Burgenländischen Antidiskriminierungsgesetz von 2005 (Bgl. ADG). Bei diesen handelt es sich nicht um allgemeine Gleichbehandlungsgesetze – der Anwendungsbereich umfasst nämlich nicht die Privatwirtschaft, sondern nur den Landes- und Gemeindedienst.

Anders als in der österreichischen Bundesverfassung findet sich in der erstmals 1926 promulgierten

burgenländischen Landesverfassung (Landesverfassung 1926), die zuletzt mit dem Landesverfassungsgesetz vom 14. September 1981 über die Verfassung des Burgenlandes (L-VG) als Gesamtnovelle neu verabschiedet wurde, keine explizite Bestimmung zu Gleichbehandlung und Gleichstellung. In Artikel 1 wird allgemein festgehalten: „*Burgenland gründet auf der Freiheit und Würde des Menschen; es schützt die Entfaltung seiner Bürger in einer gerechten Gesellschaft.*“ (L-VG, Art. 1, Abs. 2) Immerhin wurden durch das Landesverfassungsgesetz vom 19. Mai 2005, mit dem das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes geändert wird, erstmals weibliche Formen im Text der Landesverfassung zugelassen (Landesverfassungsgesetz 2005), so etwa durch die Ergänzung des Artikels 23 mittels Einfügung einer „Präsidentin des Landtages“ oder durch Ergänzung von Artikel 32, wo einer möglichen „Landeshauptfrau“ die sprachliche Reverenz erwiesen wurde. Eine nochmalige gendergerechte Adaption erfuhr die Landesverfassung durch das Landesverfassungsgesetz vom 22. November 2007, mit dem das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes geändert wird (Landesverfassungsgesetz 2007). Es ist beispielsweise seither in Artikel 5 zur burgenländischen Landesbevölkerung nicht mehr einfach nur von „Landesbürgern“ die Rede, sondern von „*Landesbürgerinnen und Landesbürgern*“ (L-VG, Art. 5).

10. Landesverfassungsgesetz vom 22. November 2007, mit dem das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes geändert wird

Der Landtag hat beschlossen:

Das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes, LGBl. Nr. 42/1981, zuletzt geändert durch das Landesverfassungsgesetz LGBl. Nr. 44/2006, wird wie folgt geändert:

1. *Im Inhaltsverzeichnis werden die Eintragungen „Artikel 5 Landesbürger“, „Artikel 15 Wahl der Präsidenten des Landtages“, „Artikel 16 Abberufung der Präsidenten des Landtages“, „Artikel 17 Aufgaben des Präsidenten des Landtages“ und „Artikel 18 Vertretung der Präsidenten des Landtages“ durch die Eintragungen „Artikel 5 Landesbürgerinnen und Landesbürger“, „Artikel 15 Wahl der Präsidentinnen und der Präsidenten des Landtages“, „Artikel 16 Abberufung der Präsidentinnen und der Präsidenten des Landtages“, „Artikel 17 Aufgaben der Präsidentinnen und der Präsidenten des Landtages“ und „Artikel 18 Vertretung der Präsidentinnen und der Präsidenten des Landtages“ ersetzt.*

2. *Art. 5 lautet:*

„Artikel 5

Landesbürgerinnen und Landesbürger

Österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die in einer Gemeinde des Burgenlandes ihren Wohnsitz haben, sind Burgenländische Landesbürgerinnen und Landesbürger.“

Abb. 4: Landesverfassungsgesetz vom 22. November 2007

Das Burgenländische Landes-Gleichbehandlungsgesetz (Bgl. L-GBG) hat allgemein die Gleichbehandlung von Frauen und Männern und die Förderung von Frauen im Bereich des Landes und der Gemeinden zum Ziel. Demnach ist jede unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung auf Grund des Geschlechtes – insbesondere unter Bedachtnahme auf den Familienstand oder den Umstand, ob jemand Kinder hat – zu vermeiden (Gleichbehandlungsgebot gemäß Bgl. L-GBG, § 3, Abs. 1) und nach Maßgabe der Vorgaben des Frauenförderprogrammes, welches von der Landesregierung als Verordnung im Landesgesetzblatt zu verlautbaren ist, auf die Beseitigung einer Unterrepräsentation von Frauen sowie von Benachteiligungen von Frauen im Zusammenhang mit dem Dienstverhältnis hinzuwirken (Frauenförderungsgebot gemäß Bgl. L-GBG, §§ 33 ff.).

Zielsetzung des Burgenländischen Landes-Gleichbehandlungsgesetzes ist es also – ähnlich wie beim Bundes-Gleichbehandlungsgesetz – Benachteiligungen im Berufsleben auf Grund des Geschlechts sowie sexuelle Belästigungen im Zusammenhang mit der Dienstausbübung zu vermeiden und Frauen im Landesdienst durch festgeschriebene Vorgaben – wie etwa spezielle Frauenförderprogramme – gezielt zu unterstützen. Das Gesetz richtet sich primär an die Dienstgeber Land und Gemeinden und verpflichtet diese, bei allen dienst- und besoldungsrechtlichen Vorgängen sowie Personalmaßnahmen die Prinzipien des Gleichbehandlungsgebotes und des Frauenfördergebotes zu beachten, so etwa die vorrangige Aufnahme in den Landes- bzw. Gemeindedienst (Bgl. L-GBG, §§ 35 und 36). Im Falle der Verletzung des Gleichbehandlungsgebotes sieht das Gesetz Sanktionsmöglichkeiten vor (Bgl. L-GBG, §§ 10 ff.).

Das Burgenländische Landes-Gleichbehandlungsgesetz gilt für alle Personen ohne Unterschied auf Grund des Geschlechts in Dienst- und Ausbildungsverhältnissen zum Land (Amt, Bezirksverwaltungsbehörden, Landeskrankenanstalten, Heime), zu den Gemeinden und Gemeindeverbänden im Burgenland (Bgl. L-GBG, § 1). Eine weitere Differenzierung wird nicht vorgenommen; es ist also unerheblich,

ob es sich bei den betreffenden Personen um vertragliche bzw. öffentlich-rechtliche (verbeamtete) Bedienstete, Lehrlinge oder Aufnahmewerberinnen und Aufnahmewerber in solche Dienst- und Ausbildungsverhältnisse handelt.

Auf der Grundlage des Burgenländische Landes-Gleichbehandlungsgesetz wurde von der Burgenländischen Landesregierung im Jahr 1999 auf dem Verordnungsweg ein Frauenförderprogramm erlassen, um auf die Beseitigung bestehender Unterrepräsentation von Frauen in jeweils festgelegten Bereichen hinzuwirken (Frauenförderprogramm 1999).

2005 wurde das neue Landesgesetz über das Verbot der Diskriminierung auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung (Bgl. ADG) beschlossen. Es regelt in § 1, Abs. 1 *„die Gleichbehandlung ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung im Landes- und Gemeindedienst“* und gilt für Bedienstete, die in einem öffentlich-rechtlichen oder privatrechtlichen Dienstverhältnis zum Land, zu einer Gemeinde oder zu einem Gemeindeverband stehen, und für Lehrlinge des Landes, der Gemeinden oder der Gemeindeverbände und für Personen, die sich um Aufnahme in ein solches Dienst- oder Ausbildungsverhältnis zum Land, zu einer Gemeinde oder zu einem Gemeindeverband bewerben. Weiters wird die Gleichbehandlung von Personen ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung in verschiedenen Bereichen normiert, und zwar in taxativer Aufzählung (Bgl. ADG, § 1, Abs. 2):

- „1. Gesundheit;
- 2. Soziales;
- 3. Zugang zu und Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, einschließlich von Wohnraum;
- 4. Bildung;
- 5. Bedingungen für den Zugang zu und die Erweiterung selbständiger und unselbstän-

diger Erwerbstätigkeit, einschließlich der Berufsberatung, etwa in Verbindung mit der Gründung, Einrichtung oder Erweiterung eines Unternehmens sowie die Aufnahme oder Ausweitung jeglicher anderer Art von selbständiger oder unselbständiger Erwerbstätigkeit;

6. Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer Arbeitnehmerinnen- oder Arbeitnehmerbeziehungsweise Arbeitgeberinnen- oder Arbeitgeberorganisation oder einer Organisation, deren Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe angehören, einschließlich der Inanspruchnahme der Leistungen solcher Organisationen.“

Das Burgenländische Antidiskriminierungsgesetz schreibt diesbezüglich in § 23, Abs. 1 fest:

„Den Organen des Landes, der Gemeinden, der Gemeindeverbände und der durch Landesgesetz geregelten Selbstverwaltungskörper ist in Bezug auf Maßnahmen insbesondere in den im § 1 Abs. 2 genannten Angelegenheiten jegliche Diskriminierung von Personen auf Grund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung verboten.“

Die wesentlichen Regelungen des Burgenländischen Antidiskriminierungsgesetzes umfassen nach offiziöser Darstellung des Landes Burgenland folgende Aspekte (Land Burgenland 2024):

*„- Verbot jeder unmittelbaren und mittelbaren Diskriminierung sowie jeder diskriminierenden Belästigung,
- Möglichkeit, Verstöße gegen das Diskriminierungsverbot bekämpfen zu können (Rechtsschutz),
- Verbot der Benachteiligung auf Grund der Wahrnehmung von Rechten (Viktimisierung) einschließlich einer Rechtsschutzmöglichkeit dagegen,
- Schadenersatzregelungen bei Verletzungen der Verbote,*

*- Strafbestimmungen für Verletzungen der Verbote und
- Einrichtung einer Stelle zur Bekämpfung der Diskriminierung und Förderung der Gleichbehandlung.“*

Analog zu den entsprechenden Beschlüssen auf Bundesebene wurde im Jahr 2003 auch im Burgenland die Strategie des Gender Mainstreaming mit Regierungsbeschluss als Leitprinzip der Politik und Verwaltung verankert und eine ressort- und landesdienststellenübergreifende Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming installiert (siehe etwa die Darstellung unter Landesvoranschlag Burgenland 2015, Erläuterungen zum Gender Budgeting, B-7 f.). Darauf aufbauend hat der Burgenländische Landtag 2008 per Mehrheitsbeschluss eine EntschlieÙung zur Umsetzung von Gender Budgeting im Burgenland gefasst (Burgenländischer Landtag 2008, EntschlieÙung 11.12.2008, S. 6740 ff.). 2010 gab es schließlich erstmals Berichte zu Gender Budgeting für den Landesvoranschlag anhand von ausgewählten Budgetansätzen im Finanzprozess einiger bewirtschaftender Dienststellen (Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Budgeting 2024b).

Ein Blick auf die Pädagogischen Hochschulen: Das Hochschulgesetz 2005

Das Hochschulgesetz 2005

Für die Pädagogischen Hochschulen Österreichs (als nachgeordnete Dienststellen des Bundes) stellt das Hochschulgesetz (HG) 2005 die zentrale Rechtsgrundlage dar. Es enthält eine Vielzahl an organisationsrechtlichen Regelungen, etwa zur Frage der Leitungsgremien und Organe, formuliert studienrechtliche Vorgaben (z. B. zu Arten der Studien, Zulassung, Prüfungen, akademischen Graden) und normiert die maßgeblichen Bestimmungen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Das Hochschulgesetz 2005 wurde seit Kundmachung im Jahr 2006 mannigfaltig abgeändert, zuletzt im April 2024². Eine entscheidende Erweiterung bedeutete zweifelsohne die 2010 vorge-

nommene Integration der Gender-Kompetenz in die „Leitenden Grundsätzen“ von § 9: Demnach ist als leitender Grundsatz „die Stärkung sozialer Kompetenz (einschließlich der Befähigung zur Vermittlung von sozialen, moralisch-ethischen und religiösen Werten sowie der Gender- und Diversity-Kompetenz)“ zu beachten (HG 2005, § 9, Abs. 6, Zi. 8). Die Vermittlung von Gender- und Diversity-Kompetenz ist somit im Kernbereich des Aufgabenprofils der Pädagogischen Hochschulen angesiedelt und firmiert hier neben der „Vermittlung von fundiertem, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendem Fachwissen“ (HG 2005, § 9, Abs. 1) oder dem „Ziel, die Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren, damit sie den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre Unterrichts- und erzieherischen Pflichten und Aufgaben bestens erfüllen können“ (HG 2005, § 9, Abs. 2). Darüber hinaus wird im selben Paragraphen festgehalten: „Die Pädagogischen Hochschulen haben bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Strategie des Gender Mainstreaming anzuwenden und die Ergebnisse im Bereich der Gender Studies und der gendersensiblen Didaktik zu berücksichtigen.“ (HG 2005, § 9, Abs. 8).

Gender- und Diversitykompetenz, Gender Mainstreaming, Gender Studies und gendersensible Didaktik sind folglich als inhaltliche Bereiche anzusehen, mit denen sich Pädagogische Hochschulen verpflichtend und anwendungsorientiert auseinandersetzen haben, geht es doch um die Art der „Erfüllung ihrer Aufgaben“, wie das Gesetz ausführt.

Auch zu Gleichstellungsaspekten trifft das Hochschulgesetz 2005 einschlägige Festlegungen. So zählen „die Gleichbehandlung und Gleichstellung der Geschlechter“ ebenso wie die Gender- und Diversitykompetenz zu einem leitenden Grundsatz in dem schon erwähnten § 9 (HG 2005, § 9, Abs. 6, Zi. 12). § 21 befasst sich zudem ausschließlich mit der „Gleichstellung der Geschlechter“ und hält dazu fest: „Alle Organe der Pädagogischen Hochschule haben darauf hinzuwirken, dass in allen Arbeitsbereichen ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen den an der Pädagogischen Hochschule tätigen Frauen und Männern erreicht wird.“ (HG 2005, § 21, Abs. 1) Die dafür vorgesehenen Maßnahmen sehen unter anderem die „Erlassung und Umsetzung eines Frauenförderungsplans“ (HG 2005, § 21, Abs. 1) sowie die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen (HG 2005, § 21, Abs. 2) vor. Der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen hat weitreichende Befugnisse, die in § 21 normiert werden; zudem steht ihm nach § 31a das „Recht auf Vorschlag des Frauenförderungsplanes und des Gleichstellungsplanes sowie das Recht auf Vorschlag einer Änderung des Frauenförderungsplanes und des Gleichstellungsplanes an das Rektorat“ zu (HG 2005, § 31a, Abs. 1). Klar definiert wird auch das Ziel dieser Pläne: Es geht um die „Umsetzung der verfassungsrechtlichen Vorgaben zur tatsächlichen Gleichstellung gemäß Art. 7 Abs. 2 und 3 B-VG sowie des Bundesgesetzes über die Gleich-

Leitende Grundsätze

§ 9. (1) Die Pädagogischen Hochschulen und sämtliche im Rahmen dieses Bundesgesetzes angebotenen Studienangebote haben durch die Vermittlung von fundiertem, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendem Fachwissen und umfassenden Lehrkompetenzen sicher zu stellen, dass die österreichische Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Unterrichtsqualität an den österreichischen Schulen gewährleistet.

(6) Im Besonderen sind über Abs. 1 bis 5 hinaus folgende leitende Grundsätze zu beachten:

1. die Vielfalt wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Lehrmeinungen,
2. die Verbindung von Forschung und Lehre,
3. die Lernfreiheit,
- 3a. Integrität im wissenschaftlichen und künstlerischen Studien-, Lehr- und Forschungsbetrieb,
4. die Berücksichtigung der Erfordernisse der Berufszugänge,
5. die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Berufsbildung,
6. die Mitsprache der Studierenden, insbesondere bei Studienangelegenheiten und bei der Qualitätssicherung der Lehre,
- 6a. die nationale und internationale Mobilität der Studierenden, der Absolventinnen und Absolventen sowie des Lehrpersonals,
7. die Wahrnehmung der Verantwortung gegenüber der Entwicklung der Gesellschaft durch eine zeitgemäße Professionalisierung der und Absolventen (dies schließt eine Wert- und Sinnorientierung mit ein),
8. die Stärkung sozialer Kompetenz (einschließlich der Befähigung zur Vermittlung von sozialen, moralisch-ethischen und religiösen Werten sowie der Gender- und Diversity-Kompetenz),

(8) Die Pädagogischen Hochschulen haben bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Strategie des Gender Mainstreaming anzuwenden und die Ergebnisse im Bereich der Gender Studies und der gendersensiblen Didaktik zu berücksichtigen.

Abb. 5: Hochschulgesetz 2005, § 9 (Leitende Grundsätze)

behandlung im Bereich des Bundes [...] im Hinblick auf die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes zur Gleichstellung und Gleichbehandlung der Geschlechter“ (HG 2005, § 31a, Abs. 2). Darüber hinaus sind im Gleichstellungsplan die Bereiche Vereinbarkeit und Antidiskriminierung zu regeln (HG 2005, § 31a, Abs. 2). Die wichtige Funktion dieser Pläne und ihr Charakter als Steuerungsinstrumentarien kommen auch durch ihre gesetzliche Verankerung in der Satzung der jeweiligen Pädagogischen Hochschule zum Ausdruck (HG 2005, § 28, Abs. 2, Zi. 5).

Mit der Hochschulgesetz-Novelle 2017 wurden in der Anlage zu § 74a, Abs. 1, Zi. 4, der die Stellungnahme des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung³ normiert, Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula implementiert. In diesen wird ausgeführt:

„Die Curricula von Bachelor- und Masterstudien haben Themenfelder zum Aufwachsen in einer globalisierten, digitalisierten, inklusiven, vielsprachigen und heterogenen Gesellschaft als integrale Anforderung an eine Pädagoginnen- und Pädagogenbildung aufzunehmen. Sie haben kompetenzorientiert gestaltet zu sein und sich auf ein Kompetenzmodell zu beziehen. Die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer Kompetenzen (insbesondere auch Inklusive Pädagogik und E-Didaktik), sozialer Kompetenzen, Diversitätskompetenz (inklusive, interkultureller, interreligiöser, sprachensensibler) Kompetenzen für Deutsch als Zweitsprache und Genderkompetenz (insbesondere zur Gleichstellung der Geschlechter) und ein begründetes und differenzsensibles Professionsverständnis mit einem reflexiven Habitus sind zu integrieren und die Kenntnis des Schul- und Dienstrechts sicher zu stellen.“
(Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz 2011, Anlage zu § 30a, Abs. 1, Zi. 4)

Auf der Grundlage des Hochschulgesetzes 2005 wurden an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland die entsprechenden Einrichtungen und

Instrumente im Bereich Gender und Diversität geschaffen. Institutionell existiert ein Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (als weisungsunabhängiges gesetzliches Gremium, siehe Satzung der PPH Burgenland 2022, Art. 22 ff. sowie PPH Burgenland 2022/23, S. 26 f.), daneben seit 2023 auch eine Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz, die eine im Rahmen der Hochschulentwicklung beim Rektorat der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland angesiedelte Organisationseinheit darstellt und die hausinterne Vernetzungstätigkeit zu den Themenstellungen Gender und Diversität fördern sowie das Rektorat hinsichtlich gender- und diversitätsbezogener Prozesse beraten soll (PPH Burgenland 2024, Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz).

In der Satzung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland verankert findet sich der Frauenförderungs- und Gleichstellungsplan (Satzung der PPH Burgenland 2022, Art. 30 ff.). Einleitend wird festgehalten:

„Die PPH Burgenland bekennt sich in allen Bereichen zur Gleichstellung aller Geschlechtsidentitäten, zur Gleichbehandlung aller Personen ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der sozialen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung sowie zur Schaffung von positiven und karrierefördernden Bedingungen für Frauen im Einklang mit den genannten rechtlichen Grundlagen. Jeder Form von diskriminierendem Verhalten oder Vorgehen ist von den Hochschulorganen sowie allen ihren Angehörigen entgegenzuwirken.“ (Satzung der PPH Burgenland 2022, Art. 35/1).

Als generelles Ziel wird ausgegeben

„[...] die tatsächliche Gleichstellung aller Geschlechtsidentitäten im Sinne des Gender-Mainstreamings und der Frauenförderung in allen Organisationseinheiten, auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionen. Zu diesem Zweck haben sich alle Hochschulangehörigen zu bemühen, weibliche

Mitarbeiterinnen und Studierende beim Erwerb von Qualifikationen als Grundlage für einen Karriereverlauf zu unterstützen, wissenschaftliche Leistungen von Frauen zu fördern, wissenschaftlichen weiblichen Nachwuchs zu fördern, geschlechterspezifische Inhalte in Lehre und Forschung zu integrieren, bewussteinbildende Maßnahmen gegen jegliche Form geschlechtsspezifischer Diskriminierung durchzuführen und ein adäquates Arbeitsumfeld zu schaffen, das die Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen und Studium oder Beruf ermöglicht.“ (Satzung der PPH Burgenland 2022, Art. 35/2)

Weitere rechtliche Grundsätze

Das Hochschulgesetz 2005 wird von zusätzlichen Vorschriften zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen flankiert.

Der vom Bildungsministerium mit Rundschreiben Nr. 21/2018 neu verlautbarte Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF 2018, Grundsatzterlass) dient der Neuregelung des 1995 eingeführten Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Mit dem Erlass wird eine klare Zielperspektive des Unterrichtsprinzips ausgegeben: Dieses soll „dazu beitragen, einen professionellen und reflektierten Umgang mit der Dimension des Geschlechts in der von heterogenen Lebenswelten geprägten Schule zu entwickeln und zwar auf Grundlage des verfassungsmäßig verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrags“ (BMBWF 2018, Grundsatzterlass). Festgehalten wird zudem unmissverständlich, dass „alle Geschlechter dasselbe Recht auf individuelle und selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung“ haben (BMBWF 2018, Grundsatzterlass).

Mit der Verordnung zu den neuen **Lehrplänen** für die Volksschulen, Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Sekundarstufe I) wurde „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ als übergreifendes Thema verankert (BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung). Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung wird in

diesem Zusammenhang, wie am Beispiel des Lehrplans der Volksschule gezeigt werden kann, als fächerübergreifende Kompetenz definiert und firmiert damit gleichrangig mit beispielsweise Interkultureller Bildung, Politischer Bildung oder Sprachlicher Bildung (z. B. BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung, Anlage A: Lehrplan der Volksschule, Kompetenzorientierung, S. 3). Die Zielsetzung wird nach einer allgemeinen Feststellung – Geschlechtergleichstellung sei ein „wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit“ – wie folgt umrissen:

„Im Schulbereich schafft eine reflexive Geschlechterpädagogik unter dem Aspekt der Geschlechtergleichstellung geeignete Lernräume, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler unter professioneller Begleitung mit Geschlechterthemen unter verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzen können. Dies kann sowohl auf Fachebene erfolgen als auch auf persönlicher Ebene (zB Auseinandersetzung mit Sexismus und Identitätsfragen). Derartige Lernprozesse erzeugen Wissen und Bewusstsein für Bedingungsfaktoren von Geschlechterungleichheiten und deren Veränderbarkeit, wodurch auch die Bereitschaft gestärkt werden kann, sich im Alltag für mehr Gleichstellung einzusetzen. Durch die Auseinandersetzung können geschlechterstereotype Zuschreibungen erkannt und überwunden werden, sowie eigene Lebens- und Berufsperspektiven erweitert werden.“ (BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung, Anlage A: Lehrplan der Volksschule, Viertes Teil: Übergreifende Themen, S. 12)

Darüber hinaus wird Gender-Kompetenz als allgemeiner didaktischer Grundsatz für einen gelungenen, kompetenzorientierten Gesamtunterricht definiert (BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung, Anlage A: Lehrplan der Volksschule, Dritter Teil: Allgemeine didaktische Grundsätze, S. 4). Im Kontext von Grundsatz 6 wird dabei ausgeführt:

„Für alle Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht Gelegenheiten geboten, sich mit den eigenen Identitäten und Zugehörigkeiten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollen die grundsätzlichen Werte, Normen und Traditionen einer aufgeklärten, europäischen Gesellschaft vermittelt werden. Es gilt, das gemeinsame Fundament hervorzuheben, insbesondere demokratische Prinzipien, Rechtsstaatlichkeit, die Egalität der Geschlechter und die Säkularität des Staates, die die Basis für ein gedeihliches Zusammenleben in einer pluralistischen und liberalen Gesellschaft darstellen.“ (BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung, Anlage A: Lehrplan der Volksschule, Dritter Teil: Allgemeine didaktische Grundsätze, S. 6)

Im Hinblick auf die konkreten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmittel gibt seit 2022 die neue Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln (BMBWF 2022a, Verordnung Gutachterkommission) nunmehr vor, dass das zu beschließende Gutachten auch eine Feststellung hinsichtlich der *„Berücksichtigung des Ziels der Geschlechtergleichstellung, der Antidiskriminierung sowie der Berücksichtigung vielfältiger Lebensrealitäten in der Gesellschaft unter Vermeidung von einseitigen und klischeehaften Darstellungen von sozialen und geschlechterspezifischen Rollen auf der Wort- und Bildebene“* enthalten soll (BMBWF 2022a, Verordnung Gutachterkommission, § 9, Abs. 1, Zi. 1, lit. i).

In der novellierten Fassung der Geschäftsordnung der Begutachtungskommissionen für leitende Funktionen im Schuldienst (BMBWF 2022b, Verordnung Geschäftsordnung) wird wiederum in § 9, Abs. 2, Zi. 2 ergänzend ausgeführt, dass auch im Rahmen der Assessmentverfahren die Führungs- und Managementkompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber hinsichtlich Gender- und Diversitätskompetenz zu beurteilen sind. Letztere ist damit gleichrangig mit Faktoren wie soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement, Besprechungsleitung oder Organisationsfähigkeit zu beurteilen.

Auf PH-Steuerungsebene

Das zentrale strategische Steuerungsinstrument für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ist der „Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026“ (BMBWF 2019, PH-EP). Hier wurden im strategischen Ziel „Personalentwicklung“ mehrere Zielvorgaben für den Bereich „Gleichstellung/Geschlechtergerechtigkeit“ festgelegt (BMBWF 2019, PH-EP, S. 32):

- „Etablierung einer beim Rektorat angesiedelten Organisationseinheit zur Stärkung einer diversitätsorientierten Gleichstellungsarbeit am Standort.“
- Strategieentwicklung und Maßnahmenumsetzung zur Erreichung ausgewogener Geschlechterrepräsentanzen auf allen Ebenen (Studierende, Leitungsfunktionen, Professuren et cetera).
- Maßnahmen zur Verankerung einer theoretisch fundierten Gender-Kompetenz auf allen Ebenen (Management, Lehre, Forschung, Verwaltung) im Sinne der Umsetzung der 36 Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen, um einen gleichstellungsorientierten Kulturwandel zu fördern.
- Berücksichtigung der Dimension ‚Geschlecht‘ im Bereich Forschung, zum Beispiel durch voll- oder teilgewidmete Professuren im Bereich ‚Reflexive Geschlechterpädagogik‘.“

In der Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung (Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung 2017) ist außerdem in § 9 (Grundsätze für die Planung) festgehalten, dass die Pädagogische Hochschule sich bei der Planung an den Wirkungszielen der zuständigen Untergliederung (UG 30) zu orientieren haben, also auch am jeweils im Bundesvoranschlag formulierten Gleichstellungsziel.

Auf der Grundlage des „Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplans“ wurde die Entwicklung und Weiterentwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland im Bereich Gender- und Diversitätskompetenz auch mehrfach im „Ziel- und Leistungsplan der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland“ (aktuell für die Periode 2022 bis

2024) verankert (PPH Burgenland 2021, ZLP, passim). Handlungsleitend sind hierbei neben den einschlägigen gesetzlichen Normativen nicht zuletzt die 2018 veröffentlichten Empfehlungen der österreichischen Hochschulkonferenz „Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen“ (Österreichische Hochschulkonferenz 2018, Empfehlungen).

Resümee und Ausblick

Gleichbehandlung und Gleichstellung werden in Österreich von einer Vielzahl an Gesetzesmaterien und rechtlichen Vorschriften geregelt, die auch für die Situation an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland von großer Relevanz sind. Bereits die österreichische Bundesverfassung und damit das rechtliche Fundament des österreichischen Staatswesens trifft entscheidende Festlegungen im Hinblick auf Gleichbehandlung und Gleichstellung. Auf Bundes- und (burgenländischer) Landesebene wurden in den letzten Jahrzehnten spezifische Gesetze mit der Zielsetzung erlassen, einen wirksamen Schutz vor geschlechtlichen Diskriminierungen zu bieten.

Ein wissenschaftlich lohnenswertes Unterfangen zur vertiefenden Kontextualisierung der rechtlichen Normative im Gleichbehandlungs- und Gleichstellungsrecht wäre die Analyse der politischen Debatten im Zuge der jeweiligen Gesetzgebungsverfahren. So weisen die Diskussionen zum Burgenländischen Landes-Gleichbehandlungsgesetz im burgenländischen Landtag 1997 interessante Wendungen auf. Während die ÖVP in Person von Helga Braunrath lieber ein schlankeres Gesetz gesehen hätte und Braunrath in ihrer Wortmeldung niemand Geringeren als Schiller zitierte, um die Zustimmung zu dem Gesetz zu begründen („*Der Not gehorchend, nicht dem eigenen Trieb*“; Burgenländischer Landtag 1997, 15.7.1997, S. 873), ging der FPÖ das Gesetz etwa hinsichtlich der geschlechterparitätischen Besetzung von Kommissionen nicht weit genug. Auch FPÖ-Mandatar Reinhard Poglitsch bemühte in seiner Äußerung im Landtag ein (allerdings eher volkstümliches) Zitat, um die seines Erachtens

missglückte Ausrichtung des Gesetzes darzustellen: „*Wasche mir den Pelz, aber mach mich nicht naß.*“ (Burgenländischer Landtag 1997, 15.7.1997, S. 873) Bei den diskutierten und schließlich verabschiedeten Novellierungen des L-GBG und des Bgld. ADG im Jahr 2009 trat die FPÖ dann jedoch mit Nachdruck gegen diese auf, wobei FPÖ-Abgeordnete Ilse Benkö die „*Sinnentfremdung*“ von Begriffen wie Gleichbehandlung und Toleranz beklagte und im Allgemeinen einen „*Versuch, vor allem der Europäischen Rechtssetzung*“ sah, „*ein neues Gesellschaftssystem zu oktroyieren, in dem Ungleiches gleich behandelt wird*“ (Burgenländischer Landtag 2009, 10.12.2009, S. 8803).

Mit Fragen der Gleichbehandlung und Gleichstellung befasst sich auf der Ebene der Pädagogischen Hochschulen in erster Linie ihre entscheidende Rechtsgrundlage, das Hochschulgesetz 2005. Einzelne Bestimmungen normieren die Gender- und Diversitätskompetenz und Aspekte der Gleichstellung; das Spektrum reicht von institutionellen und strukturellen Weichenstellungen bis hin zur Lehrplangestaltung. Vorhanden sind zudem zahlreiche Steuerungsinstrumente im Hinblick auf Gleichstellungsfragen, die zum einen die Etablierung von Strukturen im Blick haben, zum anderen Maßnahmen zum Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz auf allen Handlungsebenen umfassen.

Bibliographie

Gesetze, Verordnungen, Erlässe:

Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes und des Bundeshaushaltsgesetzes 2008: BGBl. I Nr. 1/2008: Bundesverfassungsgesetz, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz und das Bundeshaushaltsgesetz geändert werden.

BGBl. I Nr. 50/2024: Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz und das Waldfondsgesetz geändert werden.

BMB, Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung 2017: BGBl. II Nr. 265/2017: Verordnung der Bundesministerin für Bildung über den Ziel- und Leistungsplan, den Ressourcenplan sowie das interne Rechnungswesen an den Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Planungs- und Steuerungsverordnung 2017 – HPSV 2017).

BMBWF 2018: Rundschreiben Nr. 21/2018, Grundsatz-erlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018). <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=793>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

BMBWF 2019, PH-EP: Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026. Wien: BMBWF, Abteilung II/6 – Personalentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen und Steuerung der Pädagogischen Hochschulen. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

BMBWF 2023, Lehrplan-Verordnung: BGBl. II Nr. 1/2023: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, die Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, die Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.

BMBWF 2022a, Verordnung Gutachterkommission 2022: BGBl. II Nr. 286/2022: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungs-erklärung von Unterrichtsmitteln geändert wird.

BMBWF 2022b, Verordnung Geschäftsordnung 2022: BGBl. II Nr. 385/2022: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Geschäftsordnung der Begutachtungskommission für leitende Funktionen im Schuldienst erlassen wird.

Bundeshaushaltsgesetz 2013: BGBl. I Nr. 139/2009: Bundesgesetz über die Führung des Bundeshaushaltes (Bundeshaushaltsgesetz 2013 – BHG 2013).

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG): BGBl. Nr. 1/1930 (WV) idF BGBl. I Nr. 194/1999 (DFB): Bundes-Verfassungsgesetz.

Bundes-Verfassungsgesetz 1920: StGB. Nr. 450/1920: Gesetz vom 1. Oktober 1920, womit die Republik Österreich als Bundesstaat eingerichtet wird (Bundes-Verfassungsgesetz).

Burgenländischen Landes-Gleichbehandlungsgesetz 1997: LGBL. Nr. 59/1997: Gesetz vom 15. Juli 1997 über die Gleichbehandlung von Frauen und Männern und die Förderung von Frauen im Bereich des Landes und der Gemeinden (Burgenländisches Landes-Gleichbehandlungsgesetz - Bgld. L-GBG).

Burgenländisches Antidiskriminierungsgesetz 2005: LGBL. Nr. 84/2005: Gesetz vom 8. Juli 2005 über das Verbot der Diskriminierung auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung (Burgenländisches Antidiskriminierungsgesetz - Bgld. ADG).

Frauenförderprogramm 1999: LGBL. Nr. 48/1999: Verordnung der Burgenländischen Landesregierung vom 27. Juli 1999 betreffend Maßnahmen zur Förderung von Frauen in Dienststellen des Landes mit Ausnahme der vom Wirkungsbereich der KRAGES erfassten Dienststellen (Frauenförderprogramm).

Gesetz über die Staats- und Regierungsform 1918: StGBL. Nr. 5/1918: Gesetz vom 12. November 1918 über die Staats- und Regierungsform von Deutschösterreich.

Gleichbehandlungsgesetz 1979: BGBl. Nr. 108/1979: Bundesgesetz vom 23. Feber 1979 über die Gleichbehandlung von Frau und Mann bei Festsetzung des Entgelts.

Gleichbehandlungsgesetz 2004: BGBl. I Nr. 66/2004: Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GLBG).

Hochschulgesetz 2005: BGBl. I Nr. 30/2006: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG).

Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz 2011: BGBl. I Nr. 74/2011: Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG).

Landesverfassung 1926: LGBl. Nr. 3/1926: Gesetz vom 15. Jänner 1926 über die Verfassung des Burgenlandes.

Landes-Verfassungsgesetz (L-VG): LGBl. Nr. 42/1981: Landes-Verfassungsgesetz vom 14. September 1981 über die Verfassung des Burgenlandes (L-VG).

Landesverfassungsgesetz 2005: LGBl. Nr. 54/2005: Landesverfassungsgesetz vom 19. Mai 2005, mit dem das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes geändert wird.

Landesverfassungsgesetz 2007: LGBl. Nr. 10/2008: Landesverfassungsgesetz vom 22. November 2007, mit dem das Landes-Verfassungsgesetz über die Verfassung des Burgenlandes geändert wird.

Satzung der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Burgenland 2022: Mitteilungsblatt der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland, Nr. 10/2022. <https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/PH-Burgenland/Satzung.pdf>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Staatsgrundgesetz 1867: RGBl. Nr. 142/1867: Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder.

Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-g: Erkenntnis des Verfassungsgerichtshofs Österreich vom 15. Juni 2018. https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

(Parlamentarische) Materialien:

Burgenländischer Landtag (1997). Wortprotokoll der 15. Sitzung der XVII. Gesetzgebungsperiode des Burgenländischen Landtages, 15. Juli 1997, TOP 3: Gesetzentwurf des Burgenländischen Landes-Gleichbehandlungsgesetzes. Eisenstadt: Burgenländischer Landtag.

Burgenländischer Landtag (2008). Wortprotokoll der 41. Sitzung der XIX. Gesetzgebungsperiode des Burgenländischen Landtages, 11. Dezember 2008, TOP 12: Entschliebung betreffend die Umsetzung von Gender Budgeting im Burgenland. https://www.bgld-landtag.at/fileadmin/landtag/user_upload/Protokolle/XIX.GP/XIX_Protokoll_41.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Burgenländischer Landtag (2009). Wortprotokoll der 55. Sitzung der XIX. Gesetzgebungsperiode des Burgenländischen Landtages, 10. Dezember 2009, TOP 2: Burgenländisches Antidiskriminierungsgesetz, Änderung. https://www.bgld-landtag.at/fileadmin-landtag/user_upload/Protokolle/XIX.GP/XIX_Protokoll_55.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Landesvoranschlag Burgenland (2015). Erläuterungen zum Gender Budgeting. https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Politik/Landesverwaltung/Abteilung_3/Landesvoranschlag_C3%A4ge_und_Anh_C3%A4nge/2015/Erlaueuerungen_zum_Gender_Budgeting.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Sekundärliteratur und Internetquellen:

Bundeskanzleramt (2024). Frauen und Gleichstellung, Frauen in Führungs- und Entscheidungspositionen. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gleichstellung-am-arbeitsmarkt/frauen-in-fuehrungs-und-entscheidungspositionen.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Bundeskanzleramt (2024). Frauen und Gleichstellung, Istanbul-Konvention Gewalt gegen Frauen. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gewalt-gegen-frauen/istanbul-konvention-gewalt-gegen-frauen.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Bundeskanzleramt, Sektion III – Frauenangelegenheiten und Gleichstellung (2022). Gleichstellung von Frauen und Männern in Österreich Meilensteine, Erfolge und Herausforderungen. Wien: Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:coc1260f-526a-4434-a1a2-440c6f2e3b0c/gleichstellung_frau_mann_aut_2022.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2024): Glossar, Eintrag „Diskriminierung“. <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/Themen/rechtliches/glossar.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2024): Glossar, Eintrag „Gleichbehandlungsgebot“. <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/Themen/rechtliches/glossar.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2024): Glossar, Eintrag „Gleichstellung der Geschlechter“. <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/Themen/rechtliches/glossar.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2024): Glossar, Eintrag „Gleichstellungsorientierung“. <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/Themen/rechtliches/glossar.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Greif, E., & Schobesberger, E. (2007). Einführung in die Feministische Rechtswissenschaft: Ziele, Methoden, Theorien. (Linzer Schriften zur Frauenforschung 25). Linz: Trauner.

Greif, E., & Ulrich, S. (2024). Legal Gender Studies und Antidiskriminierungsrecht (3. Aufl.). Wien: Manz.

Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/ Budgeting (2024a). Implementierung in Österreich, Umsetzung auf Bundesebene. <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/implementierung-in-oesterreich/umsetzung-auf-bundesebene.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/ Budgeting (2024b). Implementierung in Österreich, Umsetzung auf Landesebene. <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/implementierung-in-oesterreich/umsetzung-auf-landesebene.html>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Jablonek, C., Olechowski, T., & Zeleny, K. (2020) (Hrsg.). Die Verfassungsentwicklung 1918–1920 und Hans Kelsen. Wien: Manz.

Kempny, S., & Reimer, P. (2012). Die Gleichheitssätze. Versuch einer übergreifenden dogmatischen Beschreibung ihres Tatbestands und ihrer Rechtsfolgen. Tübingen: Mohr Siebeck.

Land Burgenland (2024). Themen, Gesellschaft: Antidiskriminierung. <https://www.burgenland.at/themen/antidiskriminierung/>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Österreichische Hochschulkonferenz (2018). Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz – Langfassung. Wien: BMBWF im Auftrag der Hochschulkonferenz. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3da06c94-6d38-4044-8fdc-893f7be18c5a/HSK_Endbericht_Genderkompetenz_Langfassung_barrierefrei.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Parlament Österreich (2020). 100 Jahre Bundes-Verfassungsgesetz, 1. 10. 2020 (Fachinfos – Fachdossiers). <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/100-Jahre-Bundes-Verfassungsgesetz>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Private Pädagogische Hochschule (PPH) Burgenland (2021). Ziel- und Leistungsplan der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland für die Periode 2022 bis 2024. Wien: BMBWF und PPH Burgenland.

Private Pädagogische Hochschule (PPH) Burgenland (2022/23). Hochschulbericht 2022/23. Eisenstadt: PPH Burgenland. https://ph-burgenland.at/fileadmin/PH-Burgenland/Ueber_uns/Hochschulbericht_22_23.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Private Pädagogische Hochschule (PPH) Burgenland (2024). Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz. <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/organisationseinheiten/fachstelle-fuer-gender-und-diversitaetskompetenz>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Rathkolb, O. (2024). Erste Republik, Austrofaschismus, Nationalsozialismus (1918–1945). In T. Winkelbauer (Hrsg.), *Geschichte Österreichs*. Stuttgart: Reclam, S. 477–524.

Verfassungsgerichtshof, Presseinformation (2018). Presseinformation des Verfassungsgerichtshofs Österreich vom 29. Juni 2018 zu G 77/2018. https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Presseinfo_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Endnoten

¹Der – unjuristisch gesprochen – „Erledigungsentwurf“ ist digital abrufbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:a205a0ce-c445-4ad3-b480-1f2dcde112f4/faksimile_1920.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

²BGBL I Nr. 50/2024: Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz und das Waldfondsgesetz geändert werden.

³Der Qualitätssicherungsrat (QSR) wurde zur externen Qualitätssicherung im Sinne einer qualitäts- und bedarfsorientierten, wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der Lehramtsstudien eingerichtet. Seine Mitglieder sind in Ausübung ihrer Funktion unabhängig und an keine Weisungen gebunden. Der QSR wird in seiner Arbeit durch eine Geschäftsstelle unterstützt, siehe <https://www.qsr.or.at/?content/der-qsr/index>, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

Leo Levnaic-Iwanski

Rechtliche Aspekte zur Änderung der Geschlechtszugehörigkeit

Der vorliegende Beitrag dokumentiert einen Vortrag, der im Rahmen des von der PPH Burgenland in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Burgenland veranstalteten Symposiums „Geschlechtsidentität/en – Geschlechterrolle/n“ am 19. September 2024 in Eisenstadt gehalten wurde. Im Zentrum der Ausführungen stehen rechtliche Aspekte im Zusammenhang mit Änderungen der Geschlechtszugehörigkeit in Österreich.

Allgemeine Einleitung

Bis vor einigen Jahren kam kaum jemand überhaupt auf die Idee, seine Geschlechtszugehörigkeit zu ändern (wiewohl das bereits seit dem Personenstandsgesetz 1983 möglich ist) – man war entweder „weiblich“ oder „männlich“ und blieb das in der Regel auch ein Leben lang (obwohl seit jeher nicht jeder Mensch mit seiner „angeborenen“ Rolle zufrieden oder glücklich gewesen sein dürfte).

Die Themen „Intersexualität“ und „Transidentität“ (Transsexualität, Gender-Dysphorie, Gender-Inkongruenz) sind heute in der Öffentlichkeit wesentlich präsenter als noch vor einigen Jahren. Grund dafür ist eine – auch durch zunehmende Aktivitäten von Betroffenen entstandene – größere Sensibilisierung. Dennoch wissen viele Menschen nur sehr wenig über Geschlechtsidentität und Geschlechtszuordnung, was zu großer Unsicherheit insbesondere von Eltern führen kann, die sich bei Geburt eines Kindes mit nicht eindeutigem anatomischen Geschlecht plötzlich mit dieser Situation konfrontiert sehen und denken, dass sie unverzüglich eine Entscheidung bezüglich des zuzuordnenden Geschlechts ihres neugeborenen Kindes treffen müssen.

Die österreichische Bioethikkommission (seit 29. Juni 2001 beim Bundeskanzleramt als Beraterin des Bundeskanzlers zu Humanmedizin und -biologie eingerichtet; siehe BGBl. II Nr. 226/2001) hat dies zum Anlass genommen, sich den Phänomenen „Intersexualität“ (auch DSD – Difference of Sex Development; darunter versteht man medizinisch die zweifelhafte Einordnung eines Individuums zum

männlichen oder weiblichen Geschlecht, weil die geschlechtsdifferenzierenden Merkmale durch eine atypische Entwicklung des chromosomalen, anatomischen oder hormonellen Geschlechts gekennzeichnet sind) und „Transidentität“ (hier ist ein Mensch eindeutig genetisch, anatomisch oder hormonell einem Geschlecht zugewiesen, fühlt sich in diesem aber falsch oder unzureichend beschrieben bzw. lehnt jede Form von Geschlechtszuordnung oder -kategorisierung ab) zu widmen und am 28. November 2017 eine umfassende Stellungnahme zu dieser Thematik verabschiedet (vgl. Bioethikkommission 2017).

Obwohl es in Österreich (noch?) keine breite öffentliche Debatte zu diesem Thema gibt, nimmt das Bewusstsein über ein mögliches Anderssein (oder der Wunsch dazu) gegenwärtig zu. Uns allen ist wohl die Kunstfigur „Conchita“ noch geläufig, als der es Tom Neuwirth nicht nur gelang, den Eurovision Song Contest 2014 zu gewinnen, sondern auch zur öffentlichen Erörterung über geschlechtliche Zuordnung und Orientierung wesentlich beizutragen. Aus dem Sportbereich sind ganz aktuell die bei den Olympischen Spielen im heurigen Sommer in Paris geführten hitzigen Diskussionen betreffend die – von bzw. bei der Weltmeisterschaft 2023 ausgeschlossenen – Boxerinnen Imane Khelif (Algerien) und Lin Yu Ting (Taiwan) im Bewusstsein, zumal sie in Paris starten durften, weil es sogenannte „Sex-Tests“ bei diesem Großereignis nicht gibt und laut Michael Müller, dem Sportdirektor des Deutschen Boxsport-Verbandes, für das IOC nur der Reisepass gelte; wenn dort „weiblich“ stehe, gelte die Person als weiblich und dürfe an Frauen-Wett-

bewerben teilnehmen (vgl. die Berichterstattung in den Tagesmedien, z. B. Becker & Beigel 2024). Sind sie aber wirklich Frauen und falls nicht, was dann?

Die Rechtslage

Welche Geschlechterformen bzw. -identitäten gibt es überhaupt derzeit und wie sieht der juristische Hintergrund dazu aus?

Folgt man einem neueren Erlass zur Anerkennung intergeschlechtlicher Menschen, gibt es in Österreich seit September 2020 sechs Optionen zur Geschlechtseintragung: weiblich, männlich, inter, divers, offen oder „keine Angabe“ (vgl. Gleichbehandlungsanwaltschaft 2020).

Was versteht man aber eigentlich unter einem „Geschlechtseintrag“? Wie nicht anders zu erwarten, spielt „das Juristische“ schon bei der Geburt eines Menschen eine Rolle: Im sogenannten „Zentralen Personenstandsregister“ werden die Geburten aller österreichischen Staatsbürger und aller in Österreich geborener Personen (unabhängig von der Staatsbürgerschaft) einschließlich der Geschlechtszugehörigkeit eingetragen (§ 2 Abs.2 Z.3 PStG 2013).

Eine Änderung des Geschlechtseintrags ist nach dem Gesetz möglich, wenn sie nach der Eintragung unrichtig geworden ist (§ 41 Abs.1 PStG 2013); eine Eintragung ist zu berichtigen, wenn sie bereits zur Zeit der Eintragung unrichtig gewesen ist (§ 42 Abs.1 PStG 2013). Der sogenannte „juristische Geschlechterwechsel“ – den sozialen bzw. körperlichen Geschlechtswechsel hat im Rahmen des Symposiums Professor Johannes Huber umfassend dargestellt – hat aber neben der Personenstandsänderung noch eine wichtige zweite Komponente, nämlich die Änderung des Vornamens. Hier „mischt“ sich ein weiteres Gesetz, nämlich das „Namensänderungsgesetz“ ein, demzufolge der erste Vorname eines Menschen dem Geschlecht entsprechen muss (NÄG 1988). Die Gesellschaft erwartet also, das Geschlecht einer Person aus deren Vornamen eindeutig ablesen zu können. Damit ist ein passender Vorname eine wichtige Voraussetzung für die soziale Anerken-

nung im eigenen Geschlecht.

Da eine Änderung des Vornamens nicht bewilligt werden darf, wenn der beantragte Vorname als erster Vorname nicht dem Geschlecht des Antragstellers entspricht, kann ein Vorname, der dem Identitätsgeschlecht eindeutig entspricht, erst nach einer Personenstandsänderung angenommen werden.

Erster Schritt für den „juristischen Geschlechtswechsel“ ist somit die Änderung des Geschlechtseintrags im Geburtenbuch (Antragstellung beim Standesamt oder Standesamtsverband der Gemeinde bzw. in Statutarstädten beim Standesamt des Magistrats, in Wien MA 63), erst danach kommt die Vornamensänderung in Betracht (Antrag an die Bezirkshauptmannschaft bzw. in Statutarstädten an das Magistrat, in Wien MA 63). Das Standesamt stellt sodann eine neue Geburtsurkunde aus, mit welcher die Neuausstellung aller relevanten Dokumente, wie etwa Meldezettel, Staatsbürgerschaftsnachweis, Reisepass oder Führerschein, beantragt werden kann (auf die Ausstellung der Ausweispapiere besteht ein Rechtsanspruch).

Gegen einen Bescheid der erstinstanzlichen Behörde kann binnen vier Wochen eine Beschwerde an das zuständige Landesverwaltungsgericht (in jedem Bundesland besteht ein solches) erhoben werden (Einbringung bei der bescheiderlassenden Behörde), danach ist noch eine etwaige Revision an den Verwaltungs- oder Verfassungsgerichtshof möglich.

Damit wird deutlich, dass nicht nur das Gesetz selbst als grundlegende Norm von Bedeutung ist, sondern insbesondere die die Rechtsnorm anwendenden Behörden, im vorliegenden Fall letztinstanzlich Verwaltungs- oder Verfassungsgerichtshof. Letzterer kann (unter anderem) angerufen werden, wenn der Beschwerdeführer behauptet, in einem verfassungsgesetzlich gewährleisteten Recht verletzt worden zu sein.

In diesem Zusammenhang ist auf eine für die vorliegende Thematik grundlegende Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs einzugehen, nämlich dessen Erkenntnis vom 15. Juni 2018, G 77/2018 (vgl.

Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-9; siehe auch den Beitrag von Martin Krenn im vorliegenden Heft), dem folgender Sachverhalt zugrundeliegt: Ein als „zwischen-geschlechtliche“ Person lebender Mensch hatte bei der zuständigen Personenstandsbehörde beantragt, die ihn betreffende Eintragung im Personenstandsregister von „männlich“ auf „inter“ bzw. „anders“, „x“, „unbestimmt“ oder Ähnliches zu berichtigen. Den ablehnenden Bescheid bekämpfte er erfolglos beim Landesverwaltungsgericht Oberösterreich (dieses argumentierte dahingehend, dass kein Recht auf eine Eintragung bestünde, die weder auf „weiblich“ noch „männlich“ lauten würde) und wandte sich schließlich an das Höchstgericht, das bis heute gültige zentrale Aussagen zur gegenständlichen Thematik traf und deren wesentliche Aspekte wie folgt zu benennen sind (im Folgenden siehe Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-9):

1. Intersexuelle Menschen, deren biologisches Geschlecht nicht eindeutig „männlich“ oder „weiblich“ ist, haben ein Recht auf eine ihrer Geschlechtlichkeit entsprechende Eintragung im Personenstandsregister oder in Urkunden. Wörtlich heißt es in dem Erkenntnis: „Art. 8 EMRK (Europäische Menschenrechtskonvention) räumt Personen mit einer Variante der Geschlechtsentwicklung gegenüber männlich oder weiblich das verfassungsgesetzlich gewährleistete Recht ein, dass auf das Geschlecht abstellende Regelungen ihre Variante der Geschlechtsentwicklung als eigenständige geschlechtliche Identität anerkennen, und schützt insbesondere Menschen mit alternativer Geschlechtsidentität vor einer fremdbestimmten Geschlechtszuweisung“.
2. Diesem Anspruch wird das Personenstandsgesetz 2013 gerecht. Das Gesetz konkretisiert das Personenstandsdatum „Geschlecht“ aber nicht näher, gibt also keine Beschränkung ausschließlich auf männlich oder weiblich vor. Der Verfassungsgerichtshof sprach wörtlich aus: „Der von § 2 Abs.2 Z.3 PStG 2013 verwendete Begriff des Geschlechts ist so allgemein, dass er sich ohne Schwierigkeiten dahingehend verstehen lässt, dass er auch alternative Geschlechtsidentitäten miteinschließt“.
3. Eine alleinige Bezeichnung für diese alternativen Geschlechtsidentitäten lässt sich dem Personen-

standsgesetz und der übrigen Rechtsordnung nicht entnehmen. „Die Ermittlung einer hinreichend konkreten, abgrenzungsfähigen Begrifflichkeit ist aber unter Rückgriff auf den Sprachgebrauch möglich“, heißt es dazu im Entscheidungstext.

4. Der Verfassungsgerichtshof verweist schließlich auf die vom Rechtsmittelwerber gewählten Bezeichnungen „divers“, „inter“ oder „offen“, die auch von der Bioethikkommission vorgeschlagen werden. Nach Auffassung des Höchstgerichts stehen die Vorgaben des Art. 8 EMRK einer konkreten Festlegung und begrifflichen Eingrenzung einer derartigen Geschlechtsbezeichnung durch Gesetz- oder Ordnungsgeber nicht im Wege.

An das Ende meiner Ausführungen sei – die Fortentwicklung der Rechtsprechung dokumentierend – die Entscheidung des Landesverwaltungsgerichts Wien vom 21. April 2023 gestellt (VGW-101/032/1689/2023), womit auf Zulässigkeit der Streichung eines Geschlechtseintrags erkannt wurde: Eine Person hatte angegeben, schon in der Pubertät erste Zweifel an der Richtigkeit der Eintragung als männlich gehabt zu haben; mit ca. zwanzig Jahren hätte sie sich „abseits von Mann und Frau“ positioniert. Nach dem Inhalt der Entscheidung war die Eintragung unrichtig, aber nicht von Beginn an, weshalb eine Änderung nach § 41 PStG 2013 möglich ist und vom Verwaltungsgericht vorgenommen werden kann.

Literaturverzeichnis

PStG 2013: Bundesgesetz über die Regelung des Personenstandswesens (Personenstandsgesetz 2013 – PStG 2013), BGBl. I Nr. 16/2013.

BGBl. II Nr. 226/2001: Verordnung des Bundeskanzlers über die Einsetzung einer Bioethikkommission.

Bioethikkommission (2017). Intersexualität und Transidentität. Stellungnahme der Bioethikkommission. Wien: Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:33e9da27-f94c-4029-9541-070c9d2b64ff/Intersexualitaet%20und%20Transidentitaet_BF.pdf, (Letzter Zugriff: 04.11.2024).

Becker, L., & Beigel, L. (2024). Geschlechtsdebatte um Boxerinnen bei Olympia: Der Fall im Faktencheck. In RedaktionsNetzwerk Deutschland. 05.08.2024. <https://www.rnd.de/sport/geschlechtsdebatte-im-olympia-boxen-worum-geht-es-ein-faktencheck-E6ONSAV5R5DFTAAR4DFY3WYAWA.html>, (Letzter Zugriff: 04.11.2024).

Gleichbehandlungsanwaltschaft (2020). Neuer Erlass zur Anerkennung intergeschlechtlicher Menschen (18. September 2020). <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/aktuelles-und-services/aktuelle-informationen/Neuer-Erlass-zur-Anerkennung-intergeschlechtlicher-Menschen.html>, (Letzter Zugriff: 04.11.2024).

Personenstandsgesetz 1983: Bundesgesetz vom 19. Jänner 1983 über die Regelung der Personenstandsangelegenheiten einschließlich des Matrikenwesens (Personenstandsgesetz – PStG), BGBl. Nr. 60/1983.

NÄG 1988: Bundesgesetz vom 22. März 1988 über die Änderung von Familiennamen und Vornamen (Namensänderungsgesetz – NÄG), BGBl. Nr. 195/1988.

Verfassungsgerichtshof 2018, G 77/2018-g; Erkenntnis des Verfassungsgerichtshofs Österreich vom 15. Juni 2018. https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf, (Letzter Zugriff: 22.10.2024).

VGW-101/032/1689/2023; Entscheidung des Landesverwaltungsgerichts Wien vom 21. April 2023. <https://verwaltungsgericht.wien.gv.at/Content.Node/rechtsprechung/101-032-1689-2023.pdf>, (Letzter Zugriff: 04.11.2024).

Viktoria Berzsényi-Schweitzer

Das Freizeitverhalten der Jugendlichen der BHAK/BHAS Oberwart in Bezug auf die körperliche Betätigung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Freizeitverhalten von Schüler:innen, ausgehend von einem Projekt in den 1980er Jahren. Welche Rolle spielen Sport und Bewegung bei den Jugendlichen in einer Zeit, in der erkannt wird, dass auf Prävention gesetzt werden muss, um Zivilisationskrankheiten, wie etwa ADHS, Adipositas, Herz-Kreislaufkrankungen und auch psychischen Erkrankungen vorbeugen zu können. In diesem Fall wurden einhundert Schüler:innen der BHAK/BHAS Oberwart befragt und der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen am Beispiel der BHAK/BHAS Oberwart einer näheren Betrachtung unterzogen.

Jugend, Bewegung, Sport und Gesundheit

Der Zusammenhang zwischen körperlicher Betätigung und Gesundheit bei Jugendlichen wird im Zuge zahlreicher Studien (Nandy et al. 2024) immer wieder erörtert, wobei sich diese nicht nur mit der körperlichen Gesundheit beschäftigen, sondern auch das psychische Wohlergehen in den Mittelpunkt gerückt wird. Körperliche Inaktivität wird dabei laut Nandy (2024) in einschlägiger Fachliteratur als ein bedeutender Risikofaktor für Zivilisationskrankheiten wie etwa Bluthochdruck, Adipositas und Herz-Kreislaufkrankungen angesehen, die zwar erst mit zunehmendem Alter zu Problemen führen, aber deren Ursachen in der Kindheit und im Jugendalter zu finden sind.

Emotionen wie Stress, Ängste oder Depressionen können ebenso durch Bewegung leichter verarbeitet werden und somit einen effektiven Beitrag zum psychischen Wohlergehen leisten, indem belastende Gefühle durch Entspannung verringert werden können (Kauczor-Rieck 2024). Dem metabolischen Syndrom, einer Kombination aus den bereits genannten Risikofaktoren, kann ebenfalls durch regelmäßige Bewegung entgegengewirkt werden (Bhat & Balakrishnan 2024).

Ebenso unterstreicht die Move for Health-Studie 2023, den Zusammenhang zwischen psychosozialer Gesundheit und körperlicher Aktivität und zeigt auf, dass in diesem Bereich weiter geforscht werden

sollte (Dreiskämper 2024).

Ausreichend Bewegung ist nicht nur für den Körper, das Herz und das Immunsystem gesund, sondern baut Stress ab, schenkt Erfolgserlebnisse, macht Spaß und bringt soziale Kontakte. Die meisten Menschen wissen, dass Sport gesund ist, trotzdem bewegt sich eine Vielzahl von Menschen nicht ausreichend (Bachl et al. 2012).

Friedrich Beck (2014) ist der Meinung, dass Bewegung gegen negative Stimmung bzw. Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme eingesetzt werden könne. Die geistige Aktivität wird durch Bewegung und Sport gestärkt, und die intellektuelle Förderung wiederum unterstützt die Muskeln bei ihren Bewegungsabläufen.

„Wie Gesundheit und Krankheit definiert werden und in welchem Verhältnis diese beiden Konzepte zueinander gesehen werden, beeinflusst daher maßgeblich die Gestaltung des Gesundheitssystems und den Umgang mit Krankheit und Gesundheit sowohl im Alltag als auch in Einrichtungen des Gesundheitssystems“ (Thiel, Seiber & Mayer 2023, S.134).

Bewegungsempfehlungen

Bereits 2010 lautete die Bewegungsempfehlung des „Fonds Gesundes Österreich“ für Kinder, mindes-

tens 60 Minuten täglich körperlich aktiv zu sein. Zusätzlich sollten Heranwachsende dreimal wöchentlich Kräftigungsübungen und mehrmals wöchentlich Übungen zur Koordination durchführen (Bachl et al. 2012).

2020 empfiehlt der „Fonds Gesundes Österreich“ für Kinder und Jugendliche zwischen 6 bis 18 Jahren tägliche Bewegung von mindestens 60 Minuten mit mittlerer bis höherer Intensität, um die Ausdauer zu verbessern, mindestens drei Mal pro Woche sollen kräftigende und stärkende Übungen eingebaut werden. Langes Sitzen soll vermieden werden (BMSGPK, 2022).

Bewegung und Schule

Wang et al. (2024) stellt mithilfe einer Cluster-Stichprobenmethode fest, dass es Zusammenhänge zwischen körperlicher Betätigung und psychischem Wohlbefinden gibt. Die Resultate zeigen, dass moderate bis intensive körperliche Bewegung ein signifikantes Einwirken auf die emotionale Intelligenz und den selbst eingeschätzten Gesundheitszustand von Teenagern hat. Diese Studie, an der 600 Jugendliche teilnahmen, unterstreicht die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen und Förderungen von Bewegung und Sport im Jugendalter, um das körperliche und geistige Wohlbefinden zu steigern.

Laut neuer Ergebnisse leiden viele Jugendliche an Rückenproblemen, was auf langes Arbeiten in gebeugter Position an elektronischen Geräten zurückzuführen ist. Aus diesem Grund starteten Plandowska et al. (2024) im Zuge einer randomisierten und kontrollierten Studie mit einem 12-wöchigen Interventionsprogramm, in dem den Jugendlichen der Interventionsgruppe aktive Sitzpausen verordnet werden.

Die Entwicklung der modernen Gesellschaft ist charakterisiert durch viele Sitzzeiten während Arbeit, Schule und Freizeit. Eine bedeutende Rolle spielen hierbei die Wechselwirkungen zwischen körperlicher Betätigung und Sitzen. Aus diesem Grund wird zurzeit in der Forschung die Auswirkung von

langem Sitzen auf die Gesundheit untersucht. Ziel ist es, eine Balance zwischen aktiver Gestaltung des Tages und Sitzen zu schaffen (Torres et al. 2021).

Die Studie von Huber und Köpper (2017) analysiert die Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 20 Jahren in Deutschland, Luxemburg und Österreich. Die Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittliche Sitzzeit 10,58 Stunden pro Werktag und 7,52 Stunden pro Wochenendtag beträgt, was 71 bzw. 54 % der Wachzeit entspricht.

Die Untersuchung unter der Leitung von Contardo et al. (2024) befasst sich mit dem Zusammenhang von langen Sitzzeiten und Gesundheitsrisiken in Bezug auf kardiometabolische Erkrankungen bei Kindern. Die Ergebnisse deuten auf eine Wechselwirkung zwischen langen Sitzzeiten und einer Beeinträchtigung der Gesundheit hin. Weitere Untersuchungen sind allerdings von Nöten, um eindeutige Aussagen treffen zu können.

Bewegung und Lernen

Oliveira et al. (2024) untersuchte, wie sich kinetisches Lernen, wobei das Prinzip der Bewältigung von kognitiven, visuellen oder auditiven Übungen mit motorischen Aufgaben kombiniert wird, auf das Lernen im Allgemeinen auswirkt. Die Forscher sahen ein höheres Engagement bei dieser Form des Lernens. Sie sind der Meinung, dass die dynamischere Gestaltung des Unterrichts durch Einbezug der Bewegung das Mitarbeiten erleichtert bzw. die Lernbereitschaft sich verbessert und die Freude beim Arbeiten gesteigert wird.

Körperliche Aktivität und Bewegung spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Lernprozessen im Allgemeinen. Die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass sie sich mit dem Wahrnehmen beschäftigt. Die Konzentration hingegen fokussiert sich auf die wichtigen Reize, das Wahrnehmen und gezielte Arbeiten. Dabei selektiert sie relevante Reize und strukturiert das Wahrnehmungsfeld. Die kognitive Strukturierung sowie die beanspruchten energeti-

schen Reserven sind dabei wesentliche Merkmale. Lernen, Aufmerksamkeit, Konzentration und Bewegung stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung zueinander. Dabei ist zu berücksichtigen, dass beim Bewegen neue Synapsen gebildet werden, die anschließend aktiv werden. (Beer & Schwarz 2012).

Bewegung führt zu einer verstärkten Produktion des *Brain Derived Neurotrophic Factor* (BDNF). Dieses Eiweiß stärkt das Wachstum der Zellen und unterstützt die Bildung von Synapsen bzw. die Vernetzung und Zusammenarbeit unter den Neuronen. In Abstimmung mit den Gliazellen spielen die Neuronen eine wichtige Rolle beim Lernen. Lernen aus dem neurobiologischen Sichtwinkel heißt, dass es zu einem ständigen Aufbau von Neuronen kommen muss, was, wie bereits beschrieben, durch Bewegung begünstigt wird (Macedonia 2018).

Bewegung, Gesundheit und Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht

Joensuu et al. (2024) beschreibt, dass Jugendliche, die sich regelmäßig bewegen, ihren eigenen Gesundheitszustand höher bewerten und sich besser fühlen, als objektive Messungen ergeben, wobei hier auch ein auffälliger Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen zu erkennen ist.

Katharina Fischer (2024) geht bei ihrem Vortrag im Rahmen der ARGE Bewegung und Sport auf die Geschlechterrollen und die Bedeutung von Sport auf die psychosoziale Gesundheit genauer ein. Sie sieht den Bewegungs- und Sportunterricht als Möglichkeit, Befähigungen zu erlangen, um Entscheidungen treffen zu können, um sich als Person selbst zu genügen, was relevant ist, weil die persönliche Komfortzone verlassen werden muss, um aktiv am öffentlichen Geschehen teilnehmen zu können.

Jugendliche, neue Medien und Bewegung und Sport

Bereits 2010 wurde von Großmann festgestellt, dass

immer mehr Kinder das Computerspielen und Fernsehen der Bewegung bzw. dem Sport vorziehen. In diesen Fällen sollten sich Eltern bewusst sein, dass sie ein Vorbild für ihre Kinder darstellen und anhand ihrer Motivation und Freude versuchen, ihre Kinder zur Bewegung zu bringen (Großmann, 2010).

In der Studie von Cocca et al. (2022) wurden 919 Jugendliche zum Thema körperlicher Betätigung in der Freizeit und im Verein, zum Thema Konsum von Alkohol und Zigaretten bzw. Problemen mit dem Rücken befragt. Parallel dazu wurde der Deutsche Motorik-Test (DTM) durchgeführt. Proband:innen mit einem sehr guten Gesundheitszustand hatten signifikant bessere Ergebnisse in Bezug auf den allgemeinen Fitnesszustand und waren auch häufiger in Sportvereinen tätig. Die neuen Medien wurden von Jugendlichen mit schlechtem Gesundheitszustand öfters genutzt. Schlussgefolgert wurde daraus, dass in zukünftigen Studien auch verstärkt der Part der täglichen Nutzung der Medien berücksichtigt werden muss.

Walsh & Nicholson (2022) sehen in der Zeit der Adoleszenz die Notwendigkeit der Unterstützung in der Entwicklung zu einem reifen Erwachsenen in Bezug auf die eigene Gesundheit, um wichtige Weichen für das Leben zu stellen und zu kompetenten Persönlichkeiten heranzuwachsen.

Einerseits weisen Studien, die sich auf den Umgang mit den Medien und das Bewegungsverhalten der heutigen Jugendlichen konzentrieren auch daraufhin, dass Medien die positive Wirkung von Bewegung der Jugend von heute gut verkaufen können und laut Peterson et al. (2004) vor allem bei männlichen Jugendlichen eine positive Umsetzung bewirken, allerdings steht dem auch eine sich verstärkende Sorge in Bezug auf die Folgen von Technologie und sozialen Medien auf die aktive sportliche Betätigung der Heranwachsenden gegenüber.

Ausgangslage

Ausgehend von einem Projekt an der BHAK/BHAS Oberwart im Jahr 1987 wurden im Juni 2024 Schü-

ler:innen zum Thema Freizeitgestaltung, Gesundheitsempfinden, Bewegung und Verwendung von neuen Medien befragt. Das damalige Forschungstagebuch des BHAK/BHAS Lehrers Karl Schweitzer ergab, dass sich Mädchen eher mit Projekten innerhalb der Schule ihre Freizeit vertrieben als in Vereinen, im speziellen als in Sportvereinen tätig zu sein. Im Jahr 2024 konnte festgestellt werden, dass auch weibliche Schüler:innen mittlerweile verstärkt Sport in Vereinen betreiben. Des Weiteren ergab die Befragung, dass die männlichen Jugendlichen intensiver Sport betreiben, aber die Bedeutung der digitalen Geräte und der Zeitvertreib am Computer einen wichtigen Part im Leben der männlichen und weiblichen Jugendlichen einnimmt (Berzsényi, 2024).

Der zweite Artikel dieser Befragung widmet sich schlussfolgernd daraus folgenden Fragestellungen:

Forschungsfragen und Ziele dieses Projekts

Wie wirkt sich körperliche Aktivität auf die Selbsteinschätzung von Jugendlichen aus: Fühlen sie sich durch Bewegung besser und lernen leichter?

Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es im Hinblick auf den Nutzen körperlicher Aktivität für Jugendliche?

Methodische Überlegungen

Aus der angeführten Literatur und den sich daraus ergebenden Forschungsfragen entschied sich die Autorin des Artikels für die quantitative Methode in Form von Fragebögen, die an Schüler:innen der neunten bis elften Schulstufe der BHAK/BHAS Oberwart ausgeteilt wurden. Die Fragen des Fragebogens ergaben sich aus den Aufzeichnungen des Projekts aus den 80iger-Jahren bzw. Bezugsfragen zum Thema Bewegung und Sport. Wichtige Aussagen dieser qualitativen Auswertung wurden in den Fragebogen eingearbeitet.

Fragebogen und Stichprobe

Im Zuge dieser empirischen Erhebung wurden Ende des Schuljahres 2023/24 insgesamt hundert Schüler:innen der HAK/HAS Oberwart mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Stichprobe umfasste insgesamt 101 Schüler:innen, davon waren 64,4 % weiblich und 34,7 % männlich. 0,9 % machten keine Angabe zum Geschlecht. Hinsichtlich der besuchten Klasse lässt sich Folgendes festhalten: 60,4 % der befragten Schüler:innen besuchten die zweite Klasse, 21,8 % die dritte und 17,8 % die erste Klasse. Dies entspricht den Geburtsjahrgängen 2006, 2007 und 2008.

Die Daten wurden zunächst auf Normalverteilung geprüft, indem Scatterplots erstellt wurden. Obwohl die Daten normalverteilt waren, war aufgrund der geringen Stichprobengröße die Anwendung eines t-Tests nicht angemessen. Stattdessen wurde der nichtparametrische Mann-Whitney-U-Test angewendet, um Unterschiede zwischen den zwei unabhängigen Gruppen zu untersuchen. Dieser Test ist bei kleinen Stichproben oder wenn andere Voraussetzungen für parametrische Tests nicht erfüllt sind, besonders geeignet. Er überprüft die Nullhypothese, ob die Verteilungen der beiden Gruppen identisch sind oder ob sie sich in Bezug auf die Alternativhypothese unterscheiden. Ein Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$ wurde für alle statistischen Tests festgelegt. Die statistischen Analysen wurden mithilfe der Software SPSS Version 29 durchgeführt.

Im Rahmen des Fragebogens wurden Fragen zur Gestaltung der Freizeit, zum gefühlten Gesundheitszustand bzw. Fitnesslevel sowie zum regelmäßigen Bewegungsausmaß und zum Konsum von digitalen Medien erfragt. Des Weiteren wurden demografische Daten erhoben, darunter das Alter, das Geschlecht, das Geburtsland, der Bildungsgrad der Eltern sowie die im Elternhaus gesprochenen Sprachen.

Es lässt sich konstatieren, dass 88,1 % der befragten Schüler:innen in Österreich geboren wurden und 81,2 % angegeben haben, dass Deutsch ihre Erstsprache ist.

In Bezugnahme auf die Forschungsfragen dieses Projekts ist ersichtlich, dass die Schüler:innen der BHAK/BHAS Oberwart ihre Freizeit unterschiedlich gestalten. Dabei stellt sich die Frage, welche Bedeutung Bewegung und Sport in ihrem Leben haben bzw. ob es Unterschiede in der Bedeutung von Bewegung und Sport zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen gibt.

Auswertungen und Diskussion

Um eine bessere Einordnung der Auswertungen zu ermöglichen, wurden zunächst die deskriptiven Daten innerhalb von Tabellen zusammengefasst und im Anschluss daran diskutiert.

Die deskriptiven Auswertungen ergaben, dass 41,6 % der Kinder ein- bis zweimal pro Woche Sport betreiben, während sich die übrigen 58,4 % der Jugendlichen drei- bis sechsmal pro Woche bis täglich sportlich betätigen. Dabei wurde die „tägliche Bewegung“ von 7,9 % der Befragten angekreuzt. Ein Vergleich dieser Auswertung mit den Empfehlungen des Fonds Gesundes Österreich (2020) zeigt, dass sich über 40 % der befragten Jugendlichen nicht entsprechend diesen Empfehlungen bewegen. Dies wirft die Frage auf, ob dieses Bewegungsverhalten zumindest beibehalten wird oder durch die zukünftige zunächst schulische und im Anschluss berufliche Belastung auch noch reduziert werden wird.

91 % der Befragten gaben an, dass die Zeit der Einheiten, in der sie sich sportlich betätigen, ein bis zwei Stunden beträgt, was bedeutet, dass die Dauer den Empfehlungen (Fonds Gesundes Österreich 2020) entspricht, allerdings die Anzahl der Wiederholungen innerhalb einer Woche bei mehr als 50 % zu gering ist.

Bei der Frage: „Wie viele Stunden täglich nützt du dein Smartphone?“ kreuzten nur 10,9 % der Schü-

ler:innen an, bis maximal zwei Stunden täglich ihr Smartphone zu nutzen, was schlussfolgernd bedeutet, dass 89,1 % der Jugendlichen mehr als drei Stunden täglich Zeit mit dem Handy verbringen.

53,5 % der Kinder schauen bis zu mindestens einer Stunde pro Tag noch zusätzlich fern oder spielen mit dem Computer. 21,7 % der Befragten verbringen mehr als drei Stunden pro Tag vor dem Fernseher und PC. Die Kombination aus dem vielen Sitzen in der Schule, plus dem Sitzen vor dem Fernseher bzw. PC kann zu gesundheitlichen Problemen, im Speziellen zu Rückenproblemen führen, wie auch die Studie von Plandowska et al. (2024) aufzeigt.

Im Allgemeinen sehen 53,4% der Schüler:innen ihren Gesundheitszustand als „ausgezeichnet“ und „sehr gut“ an. Beim Fitnesslevel haben 29,7 % der Befragten mit „ausgezeichnet“ oder „sehr gut“ geantwortet. Sie sind jung, fühlen sich gesund, aber die wenige Bewegung bringt anscheinend das Gefühl mit sich, sich nicht wirklich fit zu fühlen. Daher ist es wichtig, die Jugendlichen zu animieren, regelmäßig Sport zu betreiben (Walsh & Nicholson 2022).

62 % der Befragten fühlen sich nach dem Sport „ausgezeichnet“ bzw. „sehr gut“, aber nur 20 % der Jugendlichen antworteten mit „ausgezeichnet“ oder „sehr gut“ beim „Besser- Lernen nach dem Sport“, wobei sich bei dieser Frage 56 % der Schüler:innen für den Mittelwert entschieden haben. Das könnte bedeuten, dass sie keine klare Verbindung zwischen Sport und Lernen erkennen können. Aber sie gaben sehr wohl an, dass sie sich nach dem Sport besser fühlen. Dass man leichter lernt, wenn man sich gut fühlt, zeigen auch eine Vielzahl an Studien (Macedonia 2018; Oliviera 2024.) Die Verbindung zwischen dem Lernen und der sportlichen Betätigung wird vielleicht von den Jugendlichen nicht so leicht wahrgenommen, woraufhin sich der Großteil (56 %) für den Mittelweg entschied.

Tab. 1: Sport pro Woche (n = 101)

	1x /Woche	2x /Woche	3x /Woche	4x /Woche	5x /Woche	6x /Woche	täglich	M	SD
Spo/Wo	12(13.5)	25(28.1)	17(19.1)	17(19.1)	9(10.1)	2(2.2)	7(7.9)	3.22	1.691

Tab. 2: Sport Stunden/Tag, Smartphone, TV/Games (n = 101)

	<1 Stunde	1 Stunde	2 Stunden	3 Stunden	4 Stunden	>4 Stunden	M	SD
Sportstunden /Tag	16(18.0)	36(40.4)	29(32.6)	6(6.7)	1(1.1)	1(1.1)	2.36	.968
Smartphone	1(1.0)	0(0)	10(9.9)	37(36.6)	25(24.8)	28(27.7)	4.67	1.050
TV/Games	35(34.7)	19(18.8)	25(24.8)	10(9.9)	6(5.9)	6(5.9)	2.51	1.494

Tab. 3: Gesund, Fitness, Gefühl, Lernen (n = 101)

	Schlecht N(%)	Weniger gut/leicht N(%)	Gut/leicht N(%)	Sehr gut N(%)	Ausgezeichnet N(%)	M	SD
Gesund	0(0)	6(5.9)	41(40.6)	36(35.6)	18(17.8)	3.65	.842
Fitness	3(3.0)	23(22.8)	45(44.6)	20(19.8)	10(9.9)	3.11	.969
Gefühl	2(2.0)	9(9.0)	27(27.0)	42(42.0)	20(20.0)	3.69	.961
Lernen	6(6.0)	18(18.0)	56(56.0)	15(15.0)	5(5.0)	2.95	.880

Im Rahmen des Fragebogens wurden die Schüler:innen auch gebeten, ihren Gesundheitszustand sowie ihren Fitnesslevel zu beschreiben. Zudem wurden sie gefragt, wie sie sich fühlen, nachdem sie Sport betrieben haben. In einer weiteren Fragestellung wurde der Zusammenhang zwischen Lernen und Sport thematisiert. Dabei wurde eruiert, ob die Befragten nach dem Sport leichter lernen. Die Beantwortung der vier Fragen erfolgte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala, wobei die Ausprägungen "ausgezeichnet", "sehr gut", "gut", "weniger gut" und "schlecht" zur Verfügung standen. Da keine Normalverteilung vorhanden war, erfolgte die Auswertung mittels des Mann-Whitney-U-Tests unter Zuhilfenahme verschiedener Parameter, darunter die Anzahl der Sporteinheiten pro Woche, die Länge der Sporteinheiten, die Nutzung von Smartphone, Fernsehen und Computer. Die Schüler:innen wurden hierfür bei allen Berechnungen in zwei Kategorien zugeordnet.

Die Schüler:innen wurden in zwei Gruppen eingeteilt: In der einen Kategorie befanden sich die Jugendlichen, die beim Fragebogen angegeben hatten, „weniger als einmal pro Woche“, „einmal pro Woche“ bzw. „zweimal pro Woche“ Sport zu betreiben. Die zweiten Kategorie beinhaltete die Schüler:innen, die „drei“, vier“, „fünf“ oder „sechs Mal pro Woche“

bis „täglich“ Sport betreiben. Der Mann-Whitney-U-Test belegte, dass die Jugendlichen, die öfter Sport treiben, ihren Gesundheitszustand signifikant besser einschätzten ($Z=1211.500, p=.027$) als die Schüler:innen, die weniger Sport betreiben. Diese Jugendlichen schätzten auch ihre körperliche Fitness signifikant ($Z=1243.000, p=.013$) höher ein. Auch fühlten sie sich nach dem Sport signifikant besser ($Z=1296.500, p=.003$). Lediglich für den Zusammenhang zwischen dem Lernen nach dem Sport und der Anzahl der Sporteinheiten pro Woche konnte keine Signifikanz gefunden werden ($Z=1078.000, p=.290$).

Auch im Rahmen dieser Vergleichsgruppen wurden die Jugendlichen in zwei Kategorien eingeteilt. Die Kategorie 1 umfasste Schüler:innen, die „weniger als eine Stunde“ bzw. „maximal eine Stunde pro Tag“ für Sport aufwenden, während sich in Kategorie 2 Schüler:innen befanden, die „zwei“, „drei“, „vier“ bzw. „mehr als vier Stunden“ pro Tag für Sport vorsehen. Im Rahmen einer Korrelationsanalyse wurden die Parameter "Beschreibung des Gesundheitszustandes" ($Z=960.500, p=.989$), "Beschreibung des Fitnesslevels" ($Z=1173.000, p=.063$) sowie das "Gefühl nach dem Sport" ($Z=1118.000, p=.168$) untersucht. Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Dies bedeutet, dass Schüler:innen, die mehr Zeit für Sport aufwenden als Schü-

Tab. 4: Sport pro Woche und Gesundheitszustand, Fitness, Gefühl, Lernen nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; $p \leq .01^*$, $p \leq .05^*$)

	n	MR	Z	p
Gesundheitszustand				
wenig	37	38.26	1211.500	.027*
viel	52	49.80		
Fitness				
wenig	37	37.41	1243.000	.013*
viel	52	50.40		
Gefühl				
wenig	37	35.96	1296.500	.003*
viel	52	51.43		
Lernen				
wenig	37	41.86	1078.000	.290
viel	52	47.23		

ler:innen, die wenig Zeit für Sport aufwenden, keine Unterschiede in Bezug auf die oben angeführten Parameter sahen. Es konnte jedoch eine Signifikanz in Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit nach sportlicher Betätigung festgestellt werden. Jugendliche, die viel Zeit in sportliche Aktivitäten investieren, gaben an, dass ihnen das Lernen im Anschluss daran leichter fällt ($Z=1210.500$, $p=.023$).

Im Rahmen des Fragebogens wurde den Schüler:innen zudem die Frage gestellt, wie viele Stunden sie ihr Smartphone täglich nutzen. Auch hier erfolgte eine Auswertung mithilfe des Mann-Whitney-U-

Tests, wobei die gleichen Parameter verglichen wurden. Die Beschreibung des Gesundheitszustandes, des Fitnesslevels, des Befindens nach dem Sport sowie des Lernens nach dem Sport erfolgte anhand zweier Kategorien: "wenig" (weniger als eine Stunde, eine Stunde, zwei Stunden,) und "viel" („drei Stunden“, „vier Stunden“ und „mehr als vier Stunden“). Die durchgeführten Auswertungen ergaben, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Kategorien und den Parametern "Gesundheitszustand" ($Z=1149.500$, $p=.375$), "Gefühl nach dem Sport" ($Z=951.500$, $p=.191$) und "Lernen nach dem Sport" ($Z=1066.000$, $p=.842$) besteht. Die Aus-

Tab. 5: Stunden/tag und Gesundheitszustand, Fitness, Gefühl, Lernen nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; $p \leq .01^*$, $p \leq .05^*$)

	n/Prozent	MR	Z	p
Gesundheitszustand				
wenig	52	45.03	960.500	.989
viel	37	44.96		
Fitness				
wenig	52	40.94	1173.000	.063
viel	37	50.70		
Gefühl				
wenig	52	42.00	1118.000	.168
viel	37	49.22		
Lernen				
wenig	52	40.22	1210.500	.023*
viel	37	51.72		

Tab. 6: Smartphonestunden und Gesundheitszustand, Fitness, Gefühl, Lernen nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; p ≤ .01**, p ≤ .05*)

	n/ Prozent	MR	Z	p
Gesundheitszustand				
wenig	48	53.55	1149.500	.375
viel	53	48.69		
Fitness				
wenig	48	57.68	951.500	.021*
viel	53	44.95		
Gefühl				
wenig	47	54.32	1066.000	.191
viel	53	47.11		
Lernen				
wenig	47	49.95	1271.500	.842
viel	53	50.99		

wertung hat jedoch ergeben, dass Schüler:innen, die weniger Zeit mit der Nutzung des Smartphones verbringen, ihren Fitnesslevel signifikant höher einschätzen (Z=1271.500, p=.021).

Die in Tabelle 4 zur Frage „Wie viel Zeit verbringst du durchschnittlich am Tag vor dem Fernseher oder spielend vor dem Computer/Tablet/Spielekonsole?“ dargestellten Zusammenhänge haben im Vergleich der beiden Kategorie wenig („weniger als 1 Stunde“, und „1 Stunde“) und viel („2 Stunden“, „3 Stunden“, „4 Stunden“ und „mehr als 4 Stunden“) mit den Parametern „Einschätzung des Gesundheitszustand“(Z=12188.500, p=.714) und „Fitnesslevel“(Z=1109.500, p=.250) bzw. dem „Gefühl nach dem Sport“ (Z=984.000, p=.057) und dem „Lernen nach

dem Sport“ (Z=1160.000, p=.513) keine Signifikanzen ergeben.

Beim Vergleich zwischen den Kategorien „männlich“ und „weiblich“ mit dem „empfundenen Gesundheitszustand“ (Z=1182.500, p=.729) dem „gefühlten Fitnesslevel“ (Z=1022.000, p=.376), dem Gefühl nach dem Sport (Z=970.000, p=.246) und dem Gefühl leichter zu lernen (Z=1236.000, p=.346) gab es keine signifikanten Unterschiede.

Der Vergleich der beiden Geschlechtskategorien mit den Sporteinheiten pro Woche, der Länge der Sporteinheiten pro Tag, der verbrachten Zeit mit dem Smartphone bzw. der Zeit spielend vor dem Computer bzw. fernsehend ergab signifikante Unterschiede

Tab. 7: Fernsehen und Games und Gesundheitszustand, Fitness, Gefühl, Lernen nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; p ≤ .01**, p ≤ .05*)

	n/ Prozent	MR	Z	p
Gesundheitszustand				
wenig	54	51.94	12188.500	.714
viel	47	49.93		
Fitness				
wenig	54	53.95	1109.500	.250
viel	47	47.61		
Gefühl				
wenig	53	55.43	984.000	.057
viel	47	44.94		
Lernen				
wenig	53	52.11	1160.000	.513
viel	47	48.68		

Tab. 8: Geschlecht / Gesundheit, Fitness, Gefühl, Lernen nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; p ≤ .01**, p ≤ .05*)

	n/Prozent	MR	Z	p
Gesundheitszustand				
M	35	49.21	1182.500	.729
W	65	51.19		
Fitness				
M	35	53.80	1022.000	.376
W	65	48.72		
Gefühl				
M	35	54.29	970.000	.246
W	64	47.66		
Lernen				
M	35	46.69	1236.000	.346
W	64	51.81		

zwischen Mädchen und Jungen bei der Dauer der Sporteinheiten (Z=631.500, p=.012) bzw. bei der Zeit, die für das Spielen am Computer bzw. Fernsehen (Z=627.000, p=.000) aufgewendet wird. Obwohl die sportliche Betätigung bei den Schülern mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei den Mädchen, haben sie anscheinend auch mehr Zeit vor den diversen Bildschirmen zur Verfügung. Gut wäre es, wenn hier der Anreiz zur sportlichen Betätigung, wie von Peterson et al. (2024) beschrieben, durch die Benutzung der neuen Medien geschaffen wird.

Conclusio

Bezugnehmend auf die beiden Forschungsfragen: „Wie wirkt sich körperliche Aktivität auf die Selbst-

einschätzung von Jugendlichen aus: Fühlen sie sich durch Bewegung besser und lernen leichter?“ bzw. „Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es im Hinblick auf den Nutzen körperlicher Aktivität für Jugendliche?“ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Jugendlichen innerhalb dieser Befragung, die mehr Sport betreiben, signifikant gesünder und fitter fühlen und es hierbei keinen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen gibt, wobei die Schüler innerhalb dieser Befragung noch mehr Zeit vor diversen Geräten wie dem Computer oder dem Fernseher verbringen als die gleichaltrigen Schülerinnen.

Da es sich um eine entscheidende Altersgruppe in Bezug auf die Bewegung im Erwachsenenalter

Tab. 9: Geschlecht im Vergleich mit Sport/Woche, Stunden/Tag, Smartphone, Zeit/Tag (TV/Games) nach Mann-Whitney U Test (n = 101; zweiseitig; p ≤ .01**, p ≤ .05*)

	n/Prozent	MR	Z	p
Sport/Woche				
M	33	46.30	848.000	.601
W	55	43.42		
Stunden/Tag				
M	33	52.86	631.500	.012*
W	55	39.48		
Smartphone				
M	35	49.16	1184.500	.723
W	65	51.22		
Zeit/Tag (TV/Games)				
M	35	65.09	627.000	.000*
W	65	42.65		

handelt und Bewegung bzw. Sport wie auch Eingangs beschrieben (Nandy et al. 2024; Torres et al. 2021) ein guter Ausgleich zu der sitzenden Tätigkeit als Schüler:innen sind, sollte noch mehr Zeit in die Aufklärung über die Bedeutung von Bewegung und Sport im Alltag geleistet werden.

Limitationen der Studie

Trotz der wertvollen Erkenntnisse weist die Studie einige Einschränkungen auf: Die geringe Stichprobengröße und der regionale Fokus auf das Burgenland schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Zudem fehlen zusätzliche Datenquellen wie Beobachtungen oder quantitative Erhebungen zur Triangulation der Ergebnisse. Die Perspektiven von Eltern und Lehrkräften wurden nicht einbezogen, obwohl sie zentrale Akteure sind. Diese Einschränkungen sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen und unterstreichen den weiteren Forschungsbedarf in diesem Bereich.

Literaturverzeichnis

Bachl, N. et al. (2012). Österreichische Empfehlung für Gesundheitswirksame Bewegung. Wien: Fonds Gesundes Österreich.

Beck, F. (2014). Sport macht schlau. Mit Hirnforschung zu geistiger und sportlicher Höchstleistung. Berlin: Goldegg Verlag.

Beer, G., & Schwarz, W. (2012). Lernen und Bewegung: Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand. Erziehung und Unterricht, 162, 87–102.

Berzsényi, V. (2024). Lebenswelten im Wandel – Ein Vergleich der Freizeitangebote am Beispiel der BHAK/BHAS Oberwart unter der besonderen Berücksichtigung der sportlichen Freizeitangebote für weibliche Jugendliche im ländlichen Raum. Eisenstadt. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13373125>

Bhat, S., & Balakrishnan, G. (2024). Chapter 30 - Role of Exercise in the Prevention and Treatment of Metabolic Syndrome S. 367–381. <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-85732-1.00012-8>

BMSGPK. (2022). Das Bewegungsverhalten österreichischer Schülerinnen und Schüler. Wien.

Cocca, A. et al. (2022). Self-rated health status of upper secondary school pupils and its associations with multiple health-related factors. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19 (11), 6947–6947. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116947>

Contardo Ayala, A. et al. (2024). The association between device-measured sitting time and cardiometabolic health risk factors in children. BMC Public Health, 24. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18495-w>

Dreiskämper, D. (2024). Bewegung, Spiel und Sport sowie eine Sportvereinszugehörigkeit steigern die mentale Gesundheit junger Menschen. <https://www.dsj.de/news/bewegung-spiel-und-sport-sowie-eine-sportvereinszugehoerigkeit-steigern-die-mentale-gesundheit-junger-menschen>, (Letzter Zugriff: 29. Juli 2024).

Fischer, K. (2024). Der Zusammenhang von Sport und Psyche bei Kindern und Jugendlichen. ARGE Sport. Linz.

Großmann, P. (2010). Jedes Kind kann Sport. Nymphenburger.

Güllich, A., & Krüger, M. (2022). Sport: Das Lehrbuch für das Sportstudium. Berlin: Springer Spektrum.

Huber, G., & Köppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 68, 101–106.

Joensuu, L. et al. (2024). Physical activity, physical fitness and self-rated health: Cross-sectional and longitudinal associations in adolescents. BMJ Open Sport and Exercise Medicine, 10. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2023-001642>

Kauczor-Rieck, K., Allroggen, M., & Gradl-Dietsch, G. (2024). Sport- und Bewegungstherapie in der Behandlung psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 52 (2), 110–123. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000961>

Macedonia, M. (2018). *Beweg dich! Und dein Gehirn sagt danke*. Brandstätter.

Nandy, A., Saeed, H., & Singh, A. (2024). Körperliche Inaktivität bei Jugendlichen S. 84–94. <https://doi.org/10.2174/9789815274400124010008>

Oliveira, A. et al. (2024). Métodos de motivação para aumentar a participação dos estudantes em aulas de educação física S. 55–56. <https://doi.org/10.69849/revistaft/fa10202407301855>

Plandowska, M. et al. (2024). The effect of an active break intervention on nonspecific low back pain and musculoskeletal discomfort during prolonged sitting among young people—Protocol for a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Medicine*, 13. <https://doi.org/10.3390/jcm13020612>

Peterson, M., Goodwin, S., & Ellenberg, D. (2004). Analyse des Generation Fit-Projekts der American Cancer Society. *American Journal of Health Education*, 35 (3), 141–151. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603630>

Sieniawska, D., Sieniawska, J., & Proszowska, P. (2024). Der Einfluss körperlicher Aktivität auf die Behandlung von Depressionen: Eine Literaturübersicht. *Qualität im Sport*. <https://doi.org/10.12775/qs.2024.16.52858>

Singh, A., & Nandy, A. (2024). Lifestyle diseases in adolescents: Addressing physical, emotional, and behavioral issues. <https://doi.org/10.2174/97898152744001240101>

Thiel, A., Seiberth, K., & Mayer, J. (2023). *Sportsoziologie: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Torres, O., Lobo, P., Baigún, V., & De, Roia G. (2021). How to reduce sedentary behavior at all life domains. <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.97040>

Wang, H. et al. (2023). Investigating links between moderate-to-vigorous physical activity and self-rated health status in adolescents: The mediating roles of emotional intelligence and psychosocial stress. *Children*, 10 (7), 1106. <https://doi.org/10.3390/children10071106>

Walsh, O., & Nicholson, A. (2022). Adolescent health. *Clinics in Integrated Care*, 14, 100123–100123. <https://doi.org/10.1016/j.intcar.2022.100123>

Anja Werfring

Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen

In diesem Beitrag wird auf Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen eingegangen und auf die Frage, welche Aspekte bei der Umsetzung von Beteiligungsprozessen eine zentrale Rolle spielen. Partizipation gilt als Kinderrecht (Unicef 1989) und ist im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan festgehalten (Charlotte Bühler 2009). Damit Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen an Beteiligungsprozessen teilnehmen können, bedarf es einer eigenen entsprechenden Haltung seitens der Elementarpädagog:innen. Weitere Faktoren, wie eine dialogische Kommunikation und eine demokratische Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischem Fachpersonal und Kindern tragen maßgeblich zu einer gelebten Partizipation bei (Hansen et al. 2015; Stamer-Brandt 2014).

Partizipation als Kinderrecht

Die Definition des Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans spiegelt sich in der von Schröder (1995, S. 14) wider: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“ Partizipation ist zudem als Kinderrecht in Artikel 12 „Berücksichtigung des Kindeswillen“ der UN-Kinderrechtskonvention schriftlich festgehalten. Somit steht Kindern das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung bei Angelegenheiten zu, die sie betreffen (Unicef 1989). Österreich hat die UN-Kinderrechtskonvention am 26. Jänner 1990 unterzeichnet; sie trat am 5. Jänner 1992 in Kraft (Unicef, o. D.). Der Begriff ‚Partizipation‘ leitet sich vom lateinischen Wort ‚participare‘ ab und bedeutet ‚teilnehmen, Anteil haben‘ (Hansen et al. 2015). Nach dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan wird Partizipation als eine bedeutende Voraussetzung für eine spätere aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen gesehen. Durch Mitbestimmung können Kinder zunehmend Verantwortung für sich und andere übernehmen (Charlotte Bühler 2009). Diese Mitbestimmung wird im Weiteren exemplarisch an einem Modell erörtert.

Stufenmodell nach Schröder (1995)

Schröder (1995) hat das Partizipationsmodell von

Hart (1992) und Gernert (1993) erweitert und an Beteiligungsprozesse für Kinder angepasst. In dem Stufenmodell wird zwischen Fehlformen, Beteiligung und Selbstbestimmung unterschieden. Alle drei Stufen werden nach einzelnen Elementen differenziert. Zu den Fehlformen zählen unter anderem *Fremdbestimmung*, *Dekoration* und *Alibi-Teilhabe*. Beteiligung wird in *Teilhabe*, *zugewiesen aber informiert*, *Mitwirkung* und *Mitbestimmung* unterteilt. *Selbstbestimmung* und *Selbstverwaltung* zählen zur dritten Stufe.

Bei der Stufe *Fremdbestimmung* haben Kinder keine Kenntnisse über die Ziele und kein Mitspracherecht. Kinder nehmen an Veranstaltungen teil, ohne Einfluss darauf zu haben. Bei *Teilhabe* und *zugewiesen aber informiert* bleibt die Dominanz bei der Themenauswahl und Vorbereitung auf Seiten des pädagogischen Fachpersonals. Im Gegensatz dazu erhalten Kinder bei der Stufe *Mitwirkung* eine indirekte, aber reale Einflussnahme, vor allem bei der Ideen- und Lösungsfindung. Die Entscheidungskompetenz bei dieser Stufe liegt weiterhin beim pädagogischen Fachpersonal. Bei der Stufe *Mitbestimmung* werden die Kinder in Entscheidungen miteinbezogen; diese werden demokratisch mit allen Beteiligten ausgehandelt. Die Stufen *Selbstbestimmung* und *Selbstverwaltung* gehen so weit, dass Ideen und Initiativen von Kindern ausgehen und Elementarpädagog:innen hier lediglich eine unterstützende Rolle einnehmen (Schröder 1995).

Partizipationsformen in elementaren Bildungseinrichtungen

In elementaren Bildungseinrichtungen unterscheiden Hansen et al. (2015) zwischen institutionalisierten und projektorientierten Formen von Beteiligung. Erstere lassen sich in *repräsentative* und *offene Formen* von Mitbestimmung unterteilen. Bei den repräsentativen Formen wird eine kleine Gruppe von Kindern ausgesucht, die stellvertretend für alle Kinder Entscheidungen trifft. Diese Form von Partizipation ist in elementaren Bildungseinrichtungen als Kinderparlament oder Kinderrat bekannt. Die Delegierten haben die Aufgabe, Themen und Anliegen aus der Stammgruppe aufzunehmen und diese im Kinderparlament oder Kinderrat zu vertreten (Regner & Schubert-Suffrian 2018). Dem Gremium können auch Elementarpädagog:innen angehören. Der Rat tagt regelmäßig und ist mit festgelegten Entscheidungsbefugnissen ausgestattet. Die Mitglieder können in regelmäßigen Abständen gewechselt werden. Die Rolle als Vertreter:in ist anspruchsvoll, da nicht nur die eigenen Interessen vertreten werden, sondern die einer ganzen Gruppe. Repräsentative Formen eignen sich für Situationen, in denen die Gruppe der Betroffenen zu groß ist, um über die Themen zu diskutieren (Hansen et al. 2015).

Bei der offenen Beteiligungsform werden alle Kinder, die betroffen oder interessiert sind, in Entscheidungen eingebunden. Offene Formen können sein: Kinderkonferenzen, Kindervollversammlungen oder Kindergruppenversammlungen (Hansen et al. 2015). Diese Form der Beteiligung bietet Kindern eine Plattform, um ihre Meinungen zu äußern, Regeln aufzustellen oder den Tagesablauf zu bestimmen. Kinder können mit dem pädagogischen Fachpersonal in einen Dialog treten und ihre Anliegen und Wünsche vorbringen. Die offene Beteiligungsform bietet die Möglichkeit, Themen zu besprechen, die von den Vertreter:innen im Kinderparlament oder Kinderrat dargelegt werden sollen. Kinder und Elementarpädagog:innen sind gleichberechtigt und Themen können von allen Beteiligten eingebracht werden (Stamer-Brandt 2014). Eine offene Beteiligungsform meint: „Kindern das Wort geben, sie zu

beteiligen, [...], zusammen planen und zu phantasieren, [...], Verantwortung und Engagement aneinander entwickeln“ (Stamer-Brandt 2014, S. 170).

Bei der projektorientierten Form der Beteiligung werden spezielle Themen in einem Partizipationsprozess gemeinsam bearbeitet. Projekte zeichnen sich durch eine zeitlich begrenzte Struktur aus, die mit einem Produkt oder Ergebnis abschließen (Hansen et al. 2015). Das pädagogische Fachpersonal setzt Impulse für Projektthemen. Themen können geplante Veranstaltungen sein, die Umgestaltung der Lernumgebung oder Projekte, die die Interessen der Kinder aufgreifen (Stamer-Brandt 2014). Projekte bieten Kindern die Möglichkeit, erste Beteiligungserfahrungen zu sammeln. Die Teilnahme an Projekten ist freiwillig und wird mit einem Ergebnis oder Produkt, wie einem Ausflug, einem Fest, einer Vernissage usw., abgeschlossen (Hansen et al. 2015; Stamer-Brandt 2014). Projekte kennzeichnen sich nach Hansen et al. (2015) durch folgende Merkmale: Themen- und Produktorientierung, Zielgruppenorientierung, zeitliche Begrenzung und partizipative Orientierung (Hansen et al. 2015).

Umsetzung von Partizipation in elementaren Bildungseinrichtungen

Wie partizipativ Elementarpädagog:innen den Alltag gestalten und Interaktionsimpulse setzen, hat einen zentralen Einfluss auf die Beteiligungsmöglichkeit von Kindern. Je mehr Selbstbestimmung und Teilhabe Kindern zuteil wird, umso besser können soziale Kompetenzen, wie Konfliktlösekompetenz, Empathie, Kompromissbereitschaft und Frustrationstoleranz, erworben werden (Lutz 2012). Damit Partizipationsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen gelingen können, bedarf es Handlungen auf mehreren Ebenen, darunter partizipativ arbeitende Elementarpädagog:innen, das Führen von Dialogen mit Kindern und eine gelingende Beziehungsgestaltung (Hansen et al. 2015; Regner & Schubert-Suffrian 2018).

Haltung von Elementarpädagog:innen

Damit Partizipationsprozesse gelingen können, müssen Elementarpädagog:innen im Alltag darauf achten, Kindern verlässliche und kontinuierliche Rechte auf Selbst- und Mitbestimmung einzuräumen (Steinke, o. D.). So lernen Kinder, „dass ihre Stimme gehört wird und dass verschiedene Kinder unterschiedliche Bedürfnisse und Meinungen haben dürfen“ (Steinke, o. D.). Des Weiteren bedarf es einer kritischen Reflexion seitens der Elementarpädagog:innen zum Thema Machtverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Elementarpädagog:innen müssen eine Haltung mitbringen, die von Respekt und Achtung gegenüber jedem einzelnen Kind geprägt ist. Es bedarf zudem einer Abgabe von Entscheidungsmacht an die Kinder (Hansen et al. 2015; Steinke, o. D.).

Eine respektvolle Haltung zeigt sich darin, dass Kinder ernst genommen und ihre Ansichten und Meinungen berücksichtigt werden. Um Kindern wertschätzend entgegenzutreten und Partizipationsprozesse initiieren zu können, ist es von Bedeutung, dass Beteiligung im Alltag gelebt wird und keine Scheinpartizipation, wie in den Stufen von Schröder (1995) dargelegt wurde, stattfindet (Stramer-Brandt 2014). Ein weiteres Merkmal für ein respektvolles Miteinander ist daran zu erkennen, dass Elementarpädagog:innen ernsthaft mit Kindern in einen Dialog treten. Ernsthaft meint, dass aus dem Gespräch Resultate entstehen. Das pädagogische Fachpersonal mischt sich nicht ungefragt in Belange von Kindern ein und beeinflusst die Meinungen und Sichtweisen der Kinder nicht (Stramer-Brandt 2014).

Dialoge mit Kindern führen

„In einem Gespräch möchten wir, dass sich ein Kind äußert und eine selbstbewusst-kämpferische Haltung einnimmt. Das ist nur möglich, wenn sich der Erwachsene bescheiden gibt“ (Delfos 2004, S. 172).

Das Bild vom Kind als selbstständiges Individuum, das bereits eine eigene Meinung, eigene Ideen, Wünsche und Bedürfnisse hat (Charlotte Bühler 2009), ist Voraussetzung für einen ernsthaften Di-

alog zwischen Elementarpädagog:innen und Kindern (Hansen et al. 2015). Förderliche Rahmenbedingungen für einen gelingenden Dialog sind Zeit, eine entspannte Atmosphäre und ein Begegnen auf Augenhöhe. Wird Kindern Interesse vermittelt und signalisiert, dass ihre Meinung wertvoll ist, beginnen Kinder, sich mitzuteilen (Hansen et al. 2015). Aktives Zuhören ist eine geeignete Methode, um sich auf den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin einzulassen. Diese Form der Kommunikation zeigt Kindern, dass pädagogisches Fachpersonal empathisch auf das Gehörte reagiert und Interesse vorhanden ist. Aktives Zuhören kann als Ausdruck einer respektvollen, akzeptierenden Haltung einem anderen Menschen gegenüber angesehen werden (Bröder 2014). Die Stimmung eines Gesprächs, zum Beispiel der Umgangston, wird in erster Linie von den Elementarpädagog:innen geprägt. Um Kindern auf Augenhöhe begegnen zu können, müssen Elementarpädagog:innen Kinder als gleichwertige Gesprächspartner:innen wahrnehmen. Ein authentisches Verhalten des pädagogischen Fachpersonals ist Voraussetzung dafür, dass Kinder sich vermehrt auf einen Dialog mit Elementarpädagog:innen einlassen. Eine partizipative Gesprächsführung zeichnet sich dadurch aus, dass Kindern Gelegenheiten geboten werden, sich zu äußern, ohne dass das Gespräch vom pädagogischen Fachpersonal gelenkt wird (Hansen et al. 2015).

Eine dialogische Haltung drückt sich darin aus, dass Elementarpädagog:innen

- „davon überzeugt sind, dass jeder und jede etwas zu sagen hat, dass sie interessiert und neugierig auf das sind, was die Kinder beizutragen haben, [...]“;
- den Kindern aufmerksam zuhören und ihnen zuwenden, [...]“;
- die Ausdrucksformen der Kinder annehmen, die Gefühle oder Gedanken der Kinder ernst nehmen, [...]“ (Hansen et al. 2015, S. 211).

Beziehungsgestaltung

Partizipation verlangt die Gestaltung einer symmetrischen Beziehung zwischen Elementarpädagog:innen und Kindern. Genauso wie bei der Gesprächs-

führung spielen bei der Beziehungsgestaltung Respekt und Achtung gegenüber jedem einzelnen Kind eine zentrale Rolle (Hansen et al. 2015). Auch hier spiegelt sich das Bild vom Kind wider, wie es im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan verankert ist (Charlotte Bühler 2009). Eine solche Grundhaltung unterstützt Elementarpädagog:innen dabei, die vielfältigen Sprachen und Ausdrucksformen von Kindern zu verstehen. „Eine achtende Beziehung setzt voraus, dass die Erwachsenen Kinder nicht bevormunden, belehren oder beurteilen, sondern sie als gleichwertige Partner verstehen und mit ihnen in einen Dialog treten“ (Hansen et al. 2015).

Dialoge müssen nicht immer verbal ablaufen. Daher ist es zentral, dass Elementarpädagog:innen auf Signale der Kinder reagieren und eine dialogische Grundhaltung einnehmen. Eine sensitive Responsivität ist bei der Beziehungsgestaltung grundlegend. Damit ist gemeint, dass Signale des Kindes bemerkt werden und angemessen und feinfühlig darauf reagiert wird (Remsperger 2011). Elementarpädagog:innen sind offen und in einer wartenden Position und überlassen dem Kind die Initiative. Kinder erhalten den Raum und die Zeit, um mit Elementarpädagog:innen in Interaktion zu treten (Hörmann 2014). Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität zählen nach Nentwig-Gesemann et al. (2011) zu den Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Um Beziehungen partizipativ gestalten zu können, benötigt das pädagogische Fachpersonal Kompetenzen einer respektvollen Interaktion (Hansen et al. 2015).

Damit keine „Scheinpartizipation“ nach Schröder (1995) in elementaren Bildungseinrichtungen stattfindet, bedarf es kompetenter Elementarpädagog:innen. Die Reflexion der eigenen Haltung in Bezug auf Macht, die Kunst für dialogische Kommunikation mit Kindern und eine demokratische Beziehungsgestaltung tragen dazu bei, dass gelebte Partizipation gelingen kann (Hansen et al. 2015).

Literaturverzeichnis

- Bröder, M. (2014). Gesprächsführung in Kita und Kindergarten: partnerschaftlich, empathisch, professionell. Freiburg: Herder.
- Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <https://www.charlotte-buehler-institut.at/>, (Letzter Zugriff: 19.09.2024).
- Delfos, M. F. (2004). „Sag mir mal ...“: Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hansen, R., Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2015). Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: das Netz.
- Hörmann, K. (2014). Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. KiTaFT_hoermann_2014.pdf (kita-fachtexte.de), (Letzter Zugriff: 19.09.2024).
- Lutz, R. (2012). Kinderreport Deutschland 2012: Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Herausgegeben vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf (weiterbildungsinitiative.de), (Letzter Zugriff: 19.09.2024).
- Regner, M., & Schubert-Suffrian, F. (2018). Partizipation in der Kita. Freiburg: Herder.
- Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim: Beltz.
- Stamer-Brandt, P. (2014). Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte: Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. Köln: Carl Link.

Steinke, A. (o. D.). Was bedeutet Partizipation in der Kindertagesbetreuung? Nifbe. (Letzter Zugriff: 19.09.2024).

Unicef. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. Konvention über die Rechte des Kindes | UNICEF, (Letzter Zugriff: 19.09.2024).

Unicef. (o. D.). Die UN-Kinderrechtskonvention: Alle Kinder haben Rechte! Alle Kinder haben Rechte - UNICEF Österreich. (Letzter Zugriff: 19.09.2024).

Diana Millendorfer

Zur aktuellen Situation von Kindern im Autismus-Spektrum im Schulsystem.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Anzahl an Menschen, die mit Autismus leben, signifikant erhöht. Parallel dazu hat sich das Wissen über Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und deren therapeutischen Ansätzen stark erweitert. Betroffenen stehen empirisch geprüfte und strukturierte therapeutische Maßnahmen zur Verfügung. Benachteiligungen von Personen im Autismus-Spektrum treten in verschiedenen persönlichen, gesellschaftlichen und schulischen Bereichen auf. Schüler:innen im Autismus-Spektrum zeigen eine breite Spanne besonderer Verhaltensweisen, deren Grad an Intensität und Häufigkeit des Auftretens erheblich differiert. Der vorliegende Artikel untersucht, inwieweit die Ausdifferenzierung und Überarbeitung von Diagnoseinstrumenten Konsequenzen für die diagnostische Praxis beinhaltet. Ziel ist es, die Situation von Kindern im Autismus-Spektrum zu beleuchten und dabei Bezug auf die regionalen Gegebenheiten, insbesondere des Bundeslands Burgenland, zu nehmen.

Prävalenz

Aktuelle Statistiken zeigen, dass es weit häufiger zu Autismus-Diagnosen kommt als noch vor wenigen Jahrzehnten (Girsberger, 2019, S. 24). Die Zahlen steigen stetig, es wird von einer Prävalenz von 1% der Gesamtbevölkerung ausgegangen (Silberman, 2015, zit. n. Theunissen, 2024, S. 8). Für Österreich bedeutet das, dass sich auf Grundlage von internationalen Schätzungen ungefähr 87 000 Menschen im autistischen Spektrum wiederfinden. Angaben der Autistenhilfe Österreich aus dem Jahr 2023 beziehen sich auf rund 48 500 Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (Autistenhilfe Österreich, Stand: 18.09.2024). Jungen bzw. Männer sind in einem weit größeren Ausmaß betroffen als Mädchen bzw. Frauen. Man geht von einem Verhältnis von 3:1 aus. Doch die unterschiedlichen Diagnosemerkmale von Mädchen bzw. Frauen im Autismus-Spektrum gewinnen zunehmend an Forschungsinteresse (Potyrcha, 2022).

Genaue Daten in Bezug auf ausgestellte Diagnosen werden nicht erhoben. Wichtig zu erwähnen ist, dass nicht alle Personen als autistisch diagnostiziert sind. Der Anstieg lässt sich, laut Theunissen (2024), mit einem sogenannten „Nachholeffekt“ erklären, der aufgrund von genaueren diagnostischen Praktiken, mit einem fortgeschrittenen Stand wis-

senschaftlicher Erkenntnisse und einer Eindämmung von Fehldiagnosen einhergeht.

Begriffsklärung und Klassifikation

Die Herkunft des Begriffes „Autismus“ kann vom griechischen Wort „autos“, das für „selbst“ steht, abgeleitet werden (Fink, 2019, S. 24). Bereits im Jahre 1911 wurde vom Schweizer Psychiater Eugen Bleuler der Begriff Autismus im Rahmen seiner Forschungen zu Schizophrenien bekannt gemacht. In seinen Niederschriften beschreibt er Patienten, die durch ihren sozialen Rückzug, ihre Selbstbezogenheit und durch eine auffallende Introvertiertheit mit abweichenden kommunikativen Kompetenzen hervorstechen (Theunissen, 2024, S. 14).

Theunissen (2024) erläutert, dass in den letzten 20 Jahren die bis dato bekannten Unterscheidungen zwischen dem vom österreichischen Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner erstmalig beschriebenen „frühkindlichen Autismus“ und dem „Asperger-Syndrom“, das auf den Wiener Kinder- und Jugendpsychiater Hans Asperger zurückgeht, zusehends in Frage gestellt wurden. Eine neue Einteilung, die auf unterschiedliche Autismusbilder verzichtet, wurde ausgearbeitet. Die Diagnostik psychischer Störungen befindet sich also aktuell in

einem Umbruch. Internationale Diagnosemanuale wurden grundlegend überarbeitet und entsprechend dem neuesten Stand der Forschung angepasst. Das „Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen“ DSM-5 führte in seiner Neuauflage aus dem Jahre 2013 den Begriff „autism spectrum disorder“ (Autismus-Spektrum-Störung) als Oberbegriff ein. Er fasst das Asperger-Syndrom, den „Frühkindlichen Autismus“ und den „Atypischen Autismus“ zusammen (Theunissen, 2024, S. 45).

Autismus-Spektrum-Störungen werden in der ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), dem Klassifikationsschema der WHO, den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen¹ zugeschrieben und unter F 84 als medizinische Diagnosen definiert. Es wird in dieser Version noch zwischen „Frühkindlicher Autismus“, „Asperger-Syndrom“ und „Atypischer Autismus“ unterschieden. Die immer weniger praxistaugliche Unterscheidung ist eine gängige Anwendung, da die aktuelle Version der ICD-11 in Deutschland und Österreich aus Lizenzgründen noch nicht nutzbar ist (Müller, 2023).

Der vorliegende Artikel bezieht sich daher ebenfalls mehrheitlich auf die ICD Version 10.

Die Darstellung von Autismus in der Literatur des deutschsprachigen Raumes als „tiefgreifende Entwicklungsstörung“¹ oder psychische Erkrankung entspricht nicht der Sichtweise, wie Betroffene wahrgenommen werden möchten. Auch auf Grundlage gesellschaftlicher Veränderungen ist Autismus facettenreicher und bunter geworden. Ursprüngliche Bezeichnungen, dazu zählen auch „Atypischer Autismus“ und „Grenzfall Autismus“ verlieren ihren eigentlichen Sinn. Ein wichtiger Schritt erfolgte mit der Überarbeitung und Verfeinerung der Diagnosekriterien, da diese ausschlaggebend für den Einsatz und den Beginn geeigneter Maßnahmen sind (Girsberger, 2019, S. 10 u. S. 37).

Die überarbeitete Version des diagnostischen Manuals der Weltgesundheitsorganisation, der 2022 in Kraft getretene ICD-11 (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (who.int)), hat folgende Defini-

tion von Autismus verfasst:

“Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual’s age and sociocultural context (...)”

Genetik

Forschungsergebnisse aus der Gen-, Zwillings-, und Familienforschung lassen darauf schließen, dass Erbgut bis zu 90 % für das Auftreten verantwortlich ist. Girsberger (2019) erläutert, dass sich die Ursachenforschung als komplex erweist, da nicht ein einzelnes Gen oder ein ganz bestimmter Chromosomendefekt als ausschlaggebend identifiziert werden kann. Je größer die erbliche Belastung, desto häufiger das Auftreten; ohne konkrete Vorhersagen für den Einzelfall. Je mehr Belastungsfaktoren zusammentreffen, umso gravierender die Auswirkungen auf die Entwicklung (Girsberger, 2019, S. 29-31).

Autismus zeigt eine familiäre Häufung und wird mit einer zugrunde liegenden genetischen Vulnerabilität in Verbindung gebracht, wobei epigenetische Prozesse eine zentrale Rolle spielen. Die dabei auftretenden Veränderungen neuronaler Strukturen, Verbindungen und Systeme werden nicht zwangsläufig als pathologisch betrachtet. Dies deutet auf ein Zusammenspiel genetischer Faktoren und Umweltbedingungen hin (Theunissen, 2024, S. 63-64).

Früherkennung und Symptomatik

Die charakteristischen Besonderheiten von Menschen im Autismus-Spektrum werden anhand einer Symptomtrias beschrieben, die der ICD-11 aufgreift:

- Beeinträchtigung der sozialen Interaktion
- Beeinträchtigung der Kommunikation
- Eingeschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (Teufel & Soll, 2021)

Die Symptome einer Autismus-Spektrum-Störung treten bereits im frühen Kindesalter auf und begleiten die Betroffenen ein Leben lang, wobei sie sich in verschiedenen Erscheinungsformen und Ausprägungen zeigen. Die different sozialen Fähigkeiten haben einen direkten Bezug zu sprachlichen Problemen. Parallel dazu zählen zu den Kernsymptomen repetitive und stereotype Verhaltens- und Interessensmuster (Hofer et.al., 2022, S. 445).

Eine Früherkennung ist bereits im Laufe des zweiten Lebensjahres möglich. Im deutschsprachigen Raum gibt es evidenzbasierte, effektive Frühinterventionsmodelle, die allerdings noch nicht flächendeckend zur Verfügung stehen. Da die Familie und das Umfeld Betroffener einer immensen Belastung ausgesetzt sind, ist eine kompetente ärztliche Unterstützung mit einer zusätzlichen professionellen Förderung aus Bildungs- und Sozialwesen wichtig (Hofer et.al., 2022). Eine korrekte Autismus-Diagnose ist für Betroffene wegweisend, da erst in weiterer Folge die adäquaten therapeutischen und pädagogischen Maßnahmen getroffen werden können (Girsberger, 2019).

Pädagog:innen sind nicht mit klinischen oder psychologischen Diagnostiker:innen gleichzusetzen. Dennoch ist eine Kenntnis über die wichtigsten Symptome bzw. Diagnosemerkmale für die pädagogische Begleitung entscheidend. Der Weg zur Diagnose ist häufig eng mit dem Schuleintritt verbunden. Eine erfahrene Lehrperson beobachtet und erkennt sehr rasch, dass das Kind, welches bis dato als vermeintlich unauffällig galt, qualitative Unterschiede im Verhalten, der sozialen Interaktion oder der intellektuellen Fähigkeiten im Klassenraum sowie im Pausenhof zeigt. Viele Autismus-Diagnosen werden folglich aufgrund von Beobachtungen im Schulalltag in Gang gesetzt. Hierbei hat die Lehrperson mitunter eine tragende Rolle (Attwood, 2019, S. 19-20).

Diagnostische Kompetenzzentren und Einrichtungen

Als beispielhaft für Einrichtungen für den Raum Wien, Niederösterreich und Oberösterreich, die spe-

ziell auf die Diagnostik und/oder Behandlung von Autismus-Spektrum-Störungen ausgerichtet sind, können folgende Institutionen genannt werden:

- Autismuszentrum Sonnenschein (Niederösterreich)
- Autismuskompetenzzentrum der Barmherzigen Brüder (Oberösterreich)
- Autismus-Therapiezentrum der VKKJ im Ambulatorium Sonnwendviertel (Wien)
- Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe (Wien)
- Spezialambulanz SOMBA und Autismuszentrum (Wien) (Bundesministerium für Soziales, 2023, Johannes Rauch, Anfragebeantwortung).

Innerhalb dieses Artikels wird der Fokus auf das Burgenland gesetzt. Der Verein Autismus Burgenland wurde im Jahre 2006 durch Fachkräfte gegründet und ist eine zentrale Anlaufstelle für Betroffene und deren Angehörigen. Das Leistungsangebot der interdisziplinären Expert:innen ist räumlich über das ganze Burgenland verteilt; der Sitz befindet sich in Bad Tatzmannsdorf. Das weitreichende Angebot erstreckt sich von der Diagnostik, der Beratung von Eltern, Kindergärten, Schulen und Werkstätten bis hin zum Arbeitsplatz. Der Verein bietet eine autismspezifische Förderung im Einzel- und Gruppensetting sowie Workshops, Vorträge und Supervision an.

Nach Anfrage im August 2024 in Bezug auf erhobene Daten zur Diagnostik kann laut Auskunft des Vereins für das Jahr 2023 folgende Angabe gemacht werden: 63 Personen haben 2023 eine klinisch-psychologische Diagnostik beim Verein durchführen lassen. Für 48 dieser Personen konnte die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung gestellt werden. Die Nachfrage nach der Erstellung einer Diagnose beim Verein ist hoch (Wutzlhofer, 2024).

Autismus-Spektrum-Störung und Schule

Im Burgenland sind betroffene Schüler:innen sowohl in Regel- als auch in Sonderschulklassen zu finden. Wie groß die Anzahl der Kinder im Autismus-Spektrum im burgenländischen Schulsystem ist, wird nicht systematisch erhoben. Detaillierte

Zahlen zu Diagnosen sind derzeit nicht zugänglich.

Die Umsetzung einer inklusiven Beschulung und Teilhabe aller Schüler:innen im Klassenraum gelingt laut Teufel & Soll (2021) oftmals nur partiell und ist mit bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen verbunden. Obwohl der Perspektivenwechsel hin zur Inklusion theoretisch vollzogen ist, sind in der Praxis noch weitere Anpassungen im Schulwesen erforderlich (Teufel & Soll, 2021, S.9).

Die Eingliederung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum in die Regelklasse bzw. die Regelschule am Wohnort ist bevorzugte Lösung, jedoch nicht überall durchführbar. Betrachtet man die aktuelle schulische Situation Betroffener, so kann man feststellen, dass viele Schulkinder mit der Diagnose „Frühkindlicher Autismus“ oder „Atypischer Autismus“ in Sonderschulen unterrichtet werden, da sie häufig dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit „Erhöhtem Förderbedarf“ zugeordnet sind. Aber auch an diesem Standort bedarf es besonderer Bemühungen, damit sich das Kind wohl fühlt und geeignete Fördermaßnahmen greifen können (Girsberger, 2019, S. 141).

Neuere Forschungsergebnisse zeigen zudem auf, dass weit weniger Personen im Autismus-Spektrum eine geistige Behinderung haben als bisher angenommen. Nicht nur (über)durchschnittlich intelligente Menschen mit Asperger-Autismus beeindrucken mit besonderen Stärken und Fähigkeiten. Auch Personen, denen eine schwerere Beeinträchtigung, ein sogenannter „Frühkindlicher Autismus“ mit einer zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigung nachgesagt wird, fallen durch besondere Potenziale auf. Die Prävalenzrate von Lernschwierigkeiten bei Autismus liegt entgegen früherer Annahmen nicht bei 75%, sondern zwischen 35% und 45% (Theunissen, 2015, Theunissen, 2024).

Das Unterrichten von Schüler:innen im Autismus-Spektrum ist für Lehrkräfte mit hohen Anforderungen verbunden, da die Besonderheiten der Betroffenen sowohl die lernpsychologischen Prinzipien als auch das soziale Miteinander im Klassenverband

beeinflussen (Teufel & Soll, 2021).

Im schulischen Umfeld kann es zu einer Kumulation von Schwierigkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung kommen. Zusätzlich zu Problemen in der sozialen Integration müssen Unterrichts- und Lernstoffanforderungen bewältigt werden und die Beziehung zur Lehrperson hat große Bedeutung. Das Kind im Autismus-Spektrum, das Lernen als etwas Autodidaktisches versteht, soll sich in eine Gruppe einfügen und sozial interagieren. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass vor allem die Schule Anpassungsleistungen vollbringen muss. Verhaltensauffälligkeiten stellen die größten Herausforderungen für die allgemeine Schule dar. Betroffene Schüler:innen zeigen ein anderes Verhalten und Denken. Die häufig beobachteten herausfordernden Verhaltens- und Kommunikationsmuster, die nicht mit einem autistischen Merkmal gleichzusetzen sind, sondern vielmehr als Reaktion darauf, stellen Eltern und pädagogisches Personal vor große Aufgaben (Theunissen, 2024, S.10).

Theunissen (2015) hebt hervor, dass Sonderschulen oft über bessere Rahmenbedingungen verfügen, insbesondere hinsichtlich kleinerer Klassengrößen und der gezielten Unterstützung bei herausfordernden Verhaltensweisen oder Verhaltensproblemen von Schüler:innen. Diese Vorteile könnten als Begründung für die Notwendigkeit von Sonderschulen herangezogen werden. Theunissen (2015) betrachtet dies jedoch eher als Anlass, die allgemeine Schule dahingehend zu reformieren, dass alle Kinder und Jugendlichen sich dort wohlfühlen und passende Förderangebote erhalten (Theunissen, 2015, S. 26).

Eine andere Sicht hierzu hat der Schweizer Mediziner und Autismusspezialist Girsberger (2019). Er ist der Meinung, dass bestimmte Verhaltensweisen, die als typische Symptome verkannt wurden, als Folge von Stress interpretiert werden können. Diesem Stress sind Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund gesellschaftlicher Normen und Erwartungshaltungen auch in der Schule ausgesetzt. Das Wissen um und das Verständnis für die vielfältigen Erscheinungsformen des gezeigten Verhaltens sowie eine Reduktion von aufreibenden Situatio-

nen führt folglich zu einer Minderung autistischer Verhaltensweisen. Für eine effektive intellektuelle und soziale Förderung ist eine sorgfältige Vorbereitung sowie eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten erforderlich. Der individuelle Fall muss stets berücksichtigt werden und durch geeignete Maßnahmen unterstützt werden. Diese können von der Festlegung personalisierter Lernziele und einem Nachteilsausgleich bei der Leistungsbeurteilung bis hin zur Befreiung von einzelnen Schulfächern reichen. Des Weiteren können adäquate Pausengestaltungen, die Begleitung durch eine Schulassistenz und individuelle Absprachen mit den Erziehungsberechtigten sinnvoll sein (Girsberger, 2019, S.141).

Pädagogische Unterstützungsangebote im Schulsystem

In der schulischen Praxis wächst der Wunsch nach mehr Unterstützung und Entlastung im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen sowie bei der Bereitstellung personeller und materieller Ressourcen für Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum (Teufl & Soll, 2021).

Schüler:innen mit komplexen Erscheinungsformen autistischer Wahrnehmung benötigen eine intensive Betreuung, die über die Kapazitäten der Lehrperson hinausgehen kann. Das bedeutet, nicht nur das Kind, sondern auch die Lehrkraft benötigt Hilfe. Die Begleitung von Schüler:innen durch eine Schulassistenz, deren Aufgabe es ist, sowohl beim Lernen als auch bei der sozialen Integration im Klassen- und Schulverband zu helfen, kann – trotz des derzeitigen Mangels an systematischen Untersuchungen zur Wirksamkeit – als potenziell sehr förderlich angesehen werden. Eine wünschenswerte lückenlose Versorgung von Kindern im Autismus-Spektrum mit einer Schulassistenz ist nicht in allen österreichischen Bundesländern gegeben. Länderspezifischen Regelungen wird in diesen Belangen nachgegangen. Im Burgenland können Schüler:innen im Autismus-Spektrum von einer Schulassistenz profitieren. Ergänzend für einen positiven Umgang im Schulalltag erweisen sich Unterstützungsleistungen von Beratungslehrer:innen, der Zugang zu Fortbildungsmaßnahmen und Fachliteratur sowie

der Austausch mit Expert:innen und Erziehungsberechtigten als besonders vorteilhaft und förderlich (Attwood, 2019, S. 20).

Eine verhaltenstherapeutische Intervention kann zusätzlich eine erfolgsversprechende Wirkung auf die Bewältigung des Alltags haben. Einer der bekanntesten Heil- und Sonderpädagogen im deutschsprachigen Raum, Georg Theunissen (2024), hat eine praxisorientierte Unterstützung für den pädagogischen Umgang mit herausfordernden Kindern geschaffen. Nehmen die Erziehungsberechtigten therapeutische Angebote dieser Art wahr, so ist ein Austausch mit den pädagogischen Fachkräften ebenfalls von Vorteil. Als kritische Schnittstellen sind die Übergänge von einer Bildungseinrichtung zur nächsten zu sehen, da diese Kinder generell sehr fordern bzw. überfordern können. Besonders für Kinder im Autismus-Spektrum bedarf es einer sensiblen Vorbereitung und Begleitung an den Nahtstellen. Hier kann seitens der Schulpsychologie Beratung in Anspruch genommen werden.

Pädagogische Handreichungen

Der *Leitfaden für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum* (Dachverband Österreichische Autistenhilfe, 2019) erweist sich für Lehrpersonen und für Personen, die im schulischen Kontext mit Schüler:innen im Autismus-Spektrum arbeiten, als wertvolle Unterstützung.

Die Ziele des Leitfadens sind wie folgt beschrieben:

- Bewusstseinserschaffung für die speziellen Bedürfnisse von Schüler:innen im Autismus-Spektrum bei der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen,
- gezielte Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Alltag,
- spezifische Unterstützung bei schriftlichen und mündlichen Prüfungssituationen sowie
- individuelle Fördermöglichkeiten.

Der Leitfaden ist in die Bereiche Organisation, Unterricht und Materialien unterteilt und gibt einen Überblick über Unterstützungsleistungen in verschiedenen Bereichen des Schulalltags. Wichtig ist

anzumerken, dass sich die Unterstützungsmaßnahmen auf Schüler:innen mit und ohne Assistenz beziehen. Abzurufen ist dieser auf der Homepage der Schulpsychologie.

Eine weitere Orientierungshilfe für Lehrpersonen im Umgang mit Schüler:innen im Autismus-Spektrum wird von der Bildungsdirektion Tirol (Abteilung Schulpsychologie- Bildungsberatung) online zur Verfügung gestellt. Diese Broschüre hat sich Kinder mit Asperger-Syndrom als Schwerpunkt gewählt und geht gezielt auf deren schulische Situation und einfach umsetzbare Maßnahmen ein (Henzinger, 2020).

Ergänzend ist die aktuelle Veröffentlichung eines Handbuchs, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im September 2024, anzuführen. Unter der Bezeichnung 'Autismus-Spektrum. Handbuch für Schulen' kann es auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung online abgerufen werden. Es beschreibt unter anderem die pädagogischen Handlungsfelder, mit Blick auf Schüler:innen im Autismus-Spektrum, näher.

SPF (Sonderpädagogischer Förderbedarf) – Anträge im österreichischen Schulsystem

Gasteiger-Klicpera et.al. (2023) führten eine Untersuchung durch, bei der sie den IST- Stand der Vergabe des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in allen Bundesländern Österreichs erhoben. Als wesentlich bei der Erhebung nannten sie das Beschreiben von Ursachen und Disparitäten zwischen den einzelnen Bundesländern bei der Ausstellung eines Bescheids sowie die unterschiedlichen Schritte bei der Vergabe des SPFs unter Berücksichtigung aller am Prozess Beteiligten.

Folgt man der idealtypischen Verfahrenslogik im Burgenland, so müssen alle pädagogischen Maßnahmen standortbezogen im Vorfeld ausgeschöpft werden. Gemeint sind damit Erfordernisse wie z.B. jene zur Individualisierung, eine Umstufung in die Vorschulstufe, die Wiederholung einer Schul-

stufe, Förderunterricht usw. Der ICD-10 bildet die Grundlage des diagnostischen Verfahrens. Wenn eine Behinderung gemäß ICD-10 vorliegt, obliegt es der Schule, darzulegen, weshalb Schüler:innen aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht ohne sonderpädagogische Fördermaßnahmen am Unterricht teilnehmen können. Als verpflichtende Beilagen bei der Bedarfsmeldung sind folgende Dokumente anzuführen: ein pädagogischer Bericht des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin; der Nachweis des Kontaktes zwischen Erziehungsberechtigten, Mitarbeitern des FIDS (Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik) und der schulpsychologischen Beratungsstelle; ein medizinisches und/oder psychologisches Gutachten nach den Kriterien der ICD-10. Im Unterschied zu allen anderen Bundesländern in Österreich enthält der Bescheidspruch im Burgenland bloß zwei Teile: Die Feststellung des SPF und die Festlegung des Lehrplans.

Da eine Zuordnung zu einer bestimmten Schulform nach Erteilung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht ausgewiesen bzw. empfohlen wird, entsteht die Frage nach dem Prozess der Verortung in der Praxis. Empfehlungen von Lehrpersonen bzw. Schulleiter:innen sind gängige Praxis.

Bei der Erhebung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs wird neben Geschlecht, Alter, Umgangssprache und der Durchführung von standardisierten Tests auch folgende Frage bei der Erstellung des schulpsychologischen Gutachtens gestellt: „Liegt eine psychische Funktionsbeeinträchtigung vor, die ursächlich dafür ist, dass der Schüler/die Schülerin dem Unterricht nicht zu folgen vermag?“ Mehrfachnennungen waren ebenfalls möglich. Bei einer Anzahl von 36 052 aufgelisteten Beeinträchtigungen wurden durchschnittlich etwa 1,4 Beeinträchtigungen pro Schüler:in angegeben. Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen sind mit einem Anteil von 67,8 % aller Schüler:innen mit SPF, auf die diese Beeinträchtigungsart zutrifft, ganz vorne zu finden. Kognitive Beeinträchtigungen (26,1 %) weisen ein Viertel auf, Verhaltensauffälligkeiten (12,8 %) stehen an dritter Position. Knapp 8 % der Schüler:innen weisen körperliche oder motorische Beeinträchtigungen auf oder es wurden Sprachbeeinträchtigungen

festgestellt. In Bezug auf Beeinträchtigungen im Autismus-Spektrum und andere psychische Beeinträchtigungen sind 5,7 % der Schüler:innen vertreten. Hör- und Sehbeeinträchtigungen machen mit unter 3 % einen geringen Anteil aus. Tirol und die Steiermark vereinen die höchsten Anteile von Kindern im Autismus-Spektrum (Gasteiger-Klicpera et.al, 2023).

Zusammenfassung und Ausblick

Der Begriff „Autismus“ hat eine lange Geschichte. Aktuell werden unter dem Begriff der „Autismus-Spektrum-Störung“ verschiedene Formen wie der „Frühkindliche Autismus“, das Asperger-Syndrom und der „Atypische Autismus“ zusammengefasst. Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sind durch Beeinträchtigungen der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten sowie durch einschränkende und gleichförmige, sich wiederholende Verhaltensweisen und Interessen gekennzeichnet. Bereits in der frühen Kindheit treten diese, auf genetische Faktoren basierende Störungen, auf und persistieren über das ganze Leben.

Ein Anstieg der Autismus-Diagnosen lässt sich auf teilweise verbesserte diagnostische Methoden und Instrumente zurückführen. Trotz neuer Diagnosekriterien bleibt die Praxis im deutschsprachigen Raum oft hinter den wissenschaftlichen Erkenntnissen zurück, was Auswirkungen auf die Früherkennung und den Beginn von Therapiemaßnahmen hat. Künftig wird es von Bedeutung sein, einen Konsens über die Diagnosekriterien zu finden. Nur so können Interventionen früh wirksam werden und Betroffene und deren Begleitpersonen davon profitieren.

Der Umgang mit Kindern im Autismus Spektrum ist in Österreichs Bildungslandschaft unterschiedlich. Eine eindeutige Zuordnung von betroffenen Schüler:innen zu einer Schulform ist nicht gegeben. Für eine erfolgreiche schulische Begleitung sind eine Sensibilisierung gegenüber den besonderen Verhaltensweisen und Qualifikationen dieser Kinder aber auch ein bestimmtes Fachwissen, Fachkräfte sowie Unterstützungsmaßnahmen auf beiden Seiten

wichtig. Herausforderungen im schulischen Umfeld beziehen sich vor allem auf die soziale Integration und die Unterstützung bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern im Autismus-Spektrum. Sprach- und Sprechverzögerungen gehören ebenfalls zu den primären Förderbereichen. Betroffene Kinder und Jugendliche müssen auf eine schulische Weiterbildung oder Berufsausbildung nach dem Schulabschluss vorbereitet werden. Eine Abkehr von einer rein defizitorientierten Sichtweise hin zu einer positiv bestärkenden Haltung aller am Geschehen Beteiligten muss gelingen. Laut Sulkes (2024) sollte der Unterricht so wenig restriktiv wie möglich und zugleich so inklusiv wie erforderlich gestaltet sein.

Betroffenen gebühren die gleichen Zugänge zu vorhandenen kommunalen Ressourcen wie Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigungen in deren Entwicklung. Menschen, die mit der Diagnose leben, sollen ein zunehmendes Selbstbewusstsein entwickeln und ihre Fähigkeiten in der Gesellschaft nutzbar machen können. Der Bedarf an Bewusstseinsbildung und Aufklärung hinsichtlich Barrieren und Hürden in schulischen und außerschulischen Bereichen bleibt demnach aufrecht.

Literaturverzeichnis

Attwood, Tony (2019). Leben mit dem Asperger Syndrom. Von Kindheit bis Erwachsensein – alles was weiterhilft. 3. Auflage. Verlag Trias: Stuttgart.

Bundesministerium für Soziales (2023). Anfragebeantwortung. 14906/AB XXVII. GP – vom 2.8. 2023 abrufbar unter: Erledigung (parlament.gv.at) Stand: 09.08.2024)

Höflich, S. et.al. (2024). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Autismus-Spektrum. Handbuch für Schulen. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:474e5877-a284-45ba-b481-54c98e270009/autismus_spektrum_hb.pdf Letzter Zugriff: 28.11.2024.

Dachverband Österreichische Autistenhilfe (2019). Leitfaden für die Unterstützung von SuS im Autismus- Spektrum. Abrufbar unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Leitfaden_fuer_die_Unterstuetzung_von_SuS_im_Autismus-Spektrum.pdf Letzter Zugriff: 12.08.2024.

Fink, O. (2019). Besondere Schüler- Was tun? Rund um den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Hintergrundinformationen. Fallbeispiele. Strategien. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr.

Freitag, Christine M. (2020). Von den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen in ICD-10 zur Autismus- Spektrum-Störung in ICD-11. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie.

Gasteiger- Klicpera et.al. (2023). Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Abschlussbericht, September 2023.

Girsberger, Thomas (2019). Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung. 4. Auflage. Kohlhammer Verlag; Stuttgart.

Henzinger, H. (2020). LSR für Tirol, Abt. Schulpsychologie-Bildungsberatung: Orientierungshilfe im Umgang mit Schüler/innen mit autistischen Verhaltensweisen Schwerpunkt Asperger-Syndrom. abrufbar unter: [ass_orientierungshilfe_v5.pdf](https://www.bildung-tirol.gv.at/ass_orientierungshilfe_v5.pdf) (bildung-tirol.gv.at)

Hofer, J. / Fellingner, J. (2022). Autismus-Spektrum-Störungen: von der Früherfassung zu Intervention und Begleitung. In: Monatschrift Kinderheilkunde 5/ 2002, S. 443-452. abrufbar unter: [5915731](https://www.jku.at/jku/monatschrift_kinderheilkunde_5_2002_s_443-452.pdf) (jku.at)

Höflich, S. / Hössl, C. / Kaluza, C./ Ravelhofer, E. (2024). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Autismus-Spektrum. Handbuch für Schulen. abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:474e5877-a284-45ba-b481-54c98e270009/autismus_spektrum_hb.pdf letzter Zugriff: 28.11.2024.

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (who.int) letzter Zugriff: 09.08.2024.

Müller, L. (2023). ICD-11: Autismus- Diagnosekriterien. ICD-11 Autismus-Spektrum-Störung (+ICD-10 Asperger/ Autismus-Diagnosekriterien) (autismus-kultur.de) letzter Zugriff: 09.08.2024.

Potyrcha, A. (2022). Women and Girls with Autism Spectrum Disorder. In: Journal of European Psychiatry. Volume 65/ 2002, S64.

Silberman, S. (2015). Neuro Tribes. The legacy of autism and the future of neurodiversity. New York (Penguin Random House). In: Theunissen, Georg (2024). Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung. Lambertus- Verlag: Freiburg im Breisgau.

Sulkes, S. (2024). Autismus-Spektrum-Störung. In: MSD Manual Ausgabe für Patienten. Autismus-Spektrum-Störung - Gesundheitsprobleme von Kindern - MSD Manual Ausgabe für Patienten (msdmanuals.com) letzter Zugriff: 19.09.2024

Teufel, K, & Soll, S. (2021). Autismus-Spektrum-Störungen. Psychologie im Schulalltag. Band 3. Hoegrefe Verlag: Göttingen.

Theunissen, G. (2015). Schule und Autismus. In: Behinderte Menschen. 1/2015, S. 19-29.

Theunissen, G. (2024). Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung. Lambertus- Verlag: Freiburg im Breisgau.

Endnote

¹ Tiefgreifende Entwicklungsstörungen betreffen die Bereiche Sprache, Motorik, schulische Fertigkeiten, Aufmerksamkeit sowie soziale und emotionale Kompetenzen, was erhebliche Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat (Girsberger, 2019, S. 45 und S. 167).

Rene Authried

Sprachsensible Bibeldidaktik

Ein praktisches Unterrichtsbeispiel aus dem Religionsunterricht an einer Mittelschule zum sprachsensiblen Fachunterricht

Ausgehend von Überlegungen zum sprachsensiblen Fachunterricht, insbesondere dem Modell von Sabine Schmölder-Eibinger et al. (2013), und zur Bibeldidaktik, insbesondere dem Modell von Altmeyer (2028), verbindet der vorliegende Artikel beide Modelle zu einer „sprachsensiblen Bibeldidaktik“. Diese wird durch ein Beispiel aus der Schulpraxis veranschaulicht. Konkret wurde mit Schüler:innen einer 7. Schulstufe Mittelschule die Textstelle „Das Gleichnis vom verlorenen Schaf“ (Lk 15,1–7) mit drei unterschiedlichen Bibelausgaben näher untersucht und daraus ein Resümee gezogen, welches unterstreicht, wie wertvoll sprachsensibler Fachunterricht sein kann.

Einleitende Gedanken

Sprache ist in der Schule ein zentrales Medium des Lehrens und Lernens. Dies gilt für den Mathematikunterricht ebenso wie für den Geschichts- oder den Physikunterricht (Schmölder-Eibinger et al. 2013, S. 11). Deshalb sollte nicht nur jeder Sprachunterricht, sondern auch jeder Fachunterricht sprachförderliche Elemente enthalten (Schnack & Stammermann 2021, S. 8). Bereits im 19. Jahrhundert erkannte dies auch Wilhelm Humboldt, indem er die Sprache als „Schlüssel zur Welt“ bezeichnete. Obwohl die Sprache eine solch zentrale Rolle beim Lehren und Lernen einnimmt, wird dies bei der Verwendung von Sach- und Fachtexten oftmals durch Fremdwörter, Nominalisierungen, Komposita Abstrakta, komplexe Attribute und syntaktische Strukturen vergessen (Schmölder-Eibinger et al. 2013, S. 13). Ganz selbstverständlich sehen auch Schnack & Stammermann (2021, S. 6) Sprache als „Schlüssel zu erfolgreicher schulischer Bildung“. Um dieses Bewusstsein im schulischen Alltag gerade in den immer heterogener werdenden Klassen zu schärfen, soll der vorliegende Artikel zunächst einen kurzen aktuellen Überblick über sprachsensiblen Fachunterricht und Bibeldidaktik liefern. Die Zusammenführung zweier bekannter Modelle von Schmölder-Eibinger und Altmeyer, die im folgenden Artikel „sprachensible Bibeldidaktik“ genannt wird, soll anschließend mit einem Praxisbeispiel näher ausgeführt werden.

Sprachsensibler Fachunterricht

Vor allem Josef Leisen prägte zu Beginn der 1990er den Begriff des sprachsensiblen Fachunterrichts. Dabei ging es ihm weniger um den sogenannten DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache), sondern um ein integratives Sprachförderkonzept in Deutschland. In Österreich wird hingegen des Öfteren vom sprachaufmerksamen Fachunterricht gesprochen (Schnack & Stammermann 2021, S. 6). Sprache tritt im Fachunterricht in drei Dimensionen auf, nämlich als Bildungs-, Fach- und Schulsprache. Für die Bewältigung dieser Komplexität und um Sprache als Kommunikations- und Lernmittel nutzen zu können, brauchen Schüler:innen sprachliche Kompetenzen im Fachunterricht, die sich nach Schmölder-Eibinger et al. (2013, S. 16-20) in fünf Unterkompetenzen gliedern lassen:

- Bildungssprachliche Kompetenz,
- Schulsprachliche Kompetenz,
- Kognitiv-Akademische Sprachfähigkeiten (CALP),
- Textkompetenz und
- Literale Handlungskompetenz.

Um diese sprachlichen Kompetenzen zu erwerben, nennen Schmölder-Eibinger et al. (2013, S. 22f.) sieben Leitlinien, die in einem sprachaufmerksamen Fachunterricht stattfinden sollen und durch Indikatoren beobachtbar sind:

1. Integriertes Fach- und Sprachlernen,
2. Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion,
3. Aktives und authentisches Sprachhandeln,
4. Explizite und transparente Anforderungen,
5. Systematische sprachliche Unterstützung,
6. Schriftsprachlichkeit und sprachliche Komplexität und
7. Schreib- und Textarbeit.

Darüber hinaus darf nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass die Lernenden am Beginn der Sekundarstufe 1 über die volle Kompetenz zum Verschriftlichen von Wörtern oder Sätzen verfügen (Franken & Pertz 2021, S. 14). Vor allem Aufgabenstellungen sind oftmals eine große Hürde. Den Lernenden sollte klargemacht werden, dass eine Aufgabe eine Textsorte ist, die Information, Aufforderung und Antwort ermöglichen, etwa durch drei unterschiedliche Felder (Buschfeld 2021, S. 18). Zudem sollen sprachliche Stolpersteine direkt von Schüler:innen angesprochen werden. Lehrende können hierbei ermutigen. Auch die Verwendung der Alltagssprache für die Vermittlung von Fachinhalten kann unterstützen. Begriffe können mit spielerischen Übungen, etwa durch das Spiel „Tabu“ geübt und gefestigt werden (Piel 2021, S. 9–12).

Wenn auch in geringem Ausmaß, so ist sprachsensibler (Fach-) Unterricht in der neuen Lehramtsausbildung angekommen. So etwa gibt es im Masterstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund Süd-Ost die Fachprüfung „Sprachliche Bildung und Sprachsensibilisierung in fächerspezifischen Kontexten“. Grundsätzlich kann jedoch gesagt werden, dass sprachsensibler Fachunterricht in der aktuellen Bildungsdebatte mehr an Bedeutung gewinnt (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 11).

Bibeldidaktik

Die Zugänge zur Bibel müssen in der Sekundarstufe I aufgrund des Alters vielfältig sein. So sind die Schüler:innen in der 5. und 6. Schulstufe noch offener und mehr begeisterungsfähig. Vor allem das Bibelwissen, also die Kenntnis inhaltlicher Natur, wird als noch interessant erlebt und bezieht mit

dem Bibelbuchkönnen und Bibellesenkönnen auch die komplexe Anwendung mit ein (Bosold 2018, S. 693f.). Für die spätere Sekundarstufe I braucht es Wachmacher in der zunehmenden Bibelermüdung, d.h. es braucht verstärkt Anknüpfungspunkte an die konkrete Lebenswelt der Kinder. Die dialogische Bibeldidaktik, die Begegnung von Text und Leser:in auf Augenhöhe, erweist sich hierfür besonders hilfreich (ebd., S. 696).

Um die Bibel und ihre religiöse Sprache zu verstehen, braucht es zunächst religiöse Sprachbildung. Grundsätzlich lässt sich zwischen religiösem Sprechen und Sprechen über Religion unterscheiden. Darauf aufbauend ergeben sich konkret vier grundlegende didaktische Wege, wie religiöse Sprachbildung nach Altmeyer (2018, S. 484) verlaufen kann:

1. Religiöse Sprache verstehen lernen (Lernprozesse unterstützen ein angemessenes Verständnis religiöser Sprache),
2. Wahrnehmen und Ausdrücken lernen (Lernprozesse unterstützen das Ausdrücken der eigenen Religiosität),
3. Sprechen lernen (Lernprozesse unterstützen die Möglichkeiten religiöser Kommunikation und deren Reflexion) und
4. Auskunft geben lernen (Lernprozesse unterstützen das Erkennen, Benennen und Bewerten von Geltungsansprüchen religiösen Sprechens und Sprechen über Religion).

Beruhend auf diesen vier Wegen lassen sich nach Altmeyer (2018, S. 485f.) auch vier bibeldidaktische Perspektiven, die nicht im Einzelnen, sondern zusammengeführt werden sollen, ableiten:

1. Biblische Sprache verstehen lernen (im Fokus steht das Verständnis für die wesentlichen Gattungen sowie für die symbolische und metaphorische Art biblischer Sprache),
2. Wahrnehmen und Ausdrücken lernen durch die Bibel (Gebrauch biblischer Sprache, bspw. Bitte, Dank oder Lob),
3. Sprechen lernen im Austausch mit der Bibel (Bezug auf die eigene Lebenswelt, wo religiöse Kommunikation durchaus vorhanden ist) und
4. Auskunft geben lernen über die Bibel (die fach-

liche Kompetenz zusammen mit diskursiver Kompetenz).

Oft stellen sich Bibeltexte auch als „zu schwierig“ für Schüler:innen heraus. Das kann ganz unterschiedliche Ursachen haben: Unverständlichkeit, Irrelevanz, Unglaubwürdigkeit, Inhumanität, Diskriminierungen, Sexualmoral, Weltfremdheit und Grausamkeit im Gottesbild. Wesentlich ist auf alle Fälle, zwischen „schwierigen“ und den „zu schwierigen“ Bibeltexten zu unterscheiden. Gerade schwierige Texte enthalten oftmals Lernchancen. So etwa können Ambivalenzen des Lebens, auch mit Bezug auf den Alltag der Schüler:innen, angesprochen werden. Biblische Texte dienen zudem der Gewissensschärfung und bieten ethische Lernmöglichkeiten an. Zusätzlich kommt es zur Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen und ggf. zur Suche nach Alternativen (Fricke 2018, S. 742–744). Wie bereits angedeutet, sind solche Texte mit Lernchancen zu unterscheiden von den „zu schwierigen“: Hierbei geht es um die entwicklungspsychologische Seite. Manche Bibeltexte eignen sich erst für eine gewisse Altersstufe (ebd., S. 745).

Wenn es um das Bibelverständnis geht, spielt neben der Unterscheidung von schwierigen und zu schwierigen Bibeltexten auch das soziale Milieu eine wesentliche Rolle, das nicht außer Acht zu lassen ist. Beruhend auf Studien von Wulff (1997) gibt es vier Zugänge zum Verständnis der Bibel: ein wörtliches, ein symbolisches, ein reduktives und ein religionskritisches Bibelverständnis. Entsprechend diesen Verstehensweisen gibt es auch vier Zugänge für Jugendliche, nämlich jene, die die Bibel wörtlich verstehen, jene, die bereits ein symbolisches Schriftverständnis haben und Gott dementsprechend als abstrakte Wirklichkeit erleben, jene, die aufgrund des reduktiven Verständnisses ein agnostisches Weltbild haben und jene, die eine religionskritische Einstellung haben und Religion als etwas Unzeitgemäßes sehen (Riegel 2018, S. 675f.).

Ein letzter wesentlicher Punkt, der auch im Praxisbeispiel deutlich wird, sind die unterschiedlichen Bibelausgaben, die im Religionsunterricht verwendet werden (können). Für die Kriterien der Bibelausgabe im Religionsunterricht gelten bestimmte

Kriterien, nach „Maß zwischen Texttreue und Lebensweltkompatibilität“ (Kristen 2018, S. 76). Daneben spielen ästhetische Schönheit, Druckbild, Vollständigkeit und Darstellungsweise/begleitende Materialien im Buch eine Rolle (ebd., S. 77f.), bspw. hat die BasisBibel Zusatzinformationen am Rand.

Zusammenführung der Modelle von Schmölzer-Eibinger und Altmeyer: Sprachensible Bibeldidaktik

Führt man die beiden Modelle von Schmölzer-Eibinger und Altmeyer zusammen, dann lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten finden, die man unter dem Begriff „sprachensible Bibeldidaktik“ zusammenfassen könnte. Diese ist in weiterer Folge für das praktische Unterrichtsbeispiel interessant. Beruhend auf Schmölzer-Eibinger und Altmeyer lässt sich unter sprachsensibler Bibeldidaktik verstehen, dass der Text zunächst in Form einer Textarbeit durchleuchtet wird. Dabei lassen sich vor allem die Schriftsprachlichkeit und sprachliche Komplexität in den Fokus rücken, da es zunächst darum geht, die biblische Sprache (bspw. die Gattung Gleichnis) verstehen zu lernen. Um das Wahrnehmen und Ausdrücken zu erlernen, spielen Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion in weiterer Folge eine wesentliche Rolle. Das inkludiert aktives und authentisches Sprachhandeln durch den Gebrauch biblischer Sprache, wie bspw. das Gebet oder die Bittte. Diese Form der Anwendung biblischer Sprache führt in weiterer Folge zu einem Sprechen lernen im Austausch mit der Bibel, wobei es auch zu einem Anknüpfen an die eigene Lebenswelt der Lernenden kommt, in der religiöse Sprache durchaus vorhanden ist. Als letztes führt sprachensible Bibeldidaktik dazu, Auskunft über die Bibel zu geben. Die angeführten Punkte können durch systematische sprachliche Unterstützung gefördert werden, die das Herz sprachsensibler Bibeldidaktik bildet, wie auch in weiter Folge zu erkennen sein wird.

Unterrichtseinheit: Das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1–7)

Bei der Arbeit mit der Bibel kann es für die Schü-

ler:innen „eine wichtige, inspirierende und erhellende Erfahrung sein“ (Kristen 2018, S. 78) mit unterschiedlichen Bibelübersetzungen zu arbeiten. Dabei werden ihnen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ausgaben vor Augen geführt. Folgende drei Bibelausgaben wurden für den Textvergleich verwendet:

- Die Bibel, Einheitsübersetzung 2016, Katholisches Bibelwerk 2018
- BasisBibel, Deutsche Bibelgesellschaft 2021
- Die Bibel in Reimen, Thomas Brezina 2021

Die Einheitsübersetzung der Bibel ist jene Heilige Schrift, die in den Gottesdiensten gelesen wird. Zudem ist es jener Text, der auch in den Schulbibeln vorkommt. Die Einheitsübersetzung wurde 2016 überarbeitet. Im Vorwort der deutschsprachigen Bishopschöfe heißt es dazu:

„Sie ist zuverlässig und verständlich. Sie lädt alle Menschen ein, sich von Gottes Wort berühren zu lassen [...]“ (Katholische Bibelanstalt 2018, S. 9)

Ziel der BasisBibel ist es, den Text in einer „einfacheren Sprache“ wiederzugeben, sodass ein möglichst breites Publikum angesprochen wird. Dennoch hat sie eine Treue zum hebräischen/griechischen/lateinischen Originaltext. Erklärungen am Rand der biblischen Texte unterstützen das Leseverständnis. Die Bibel in Reimen von Thomas Brezina bildet einen Kontrast zu den anderen zwei Bibelausgaben. Wie Brezina in seiner Danksagung erwähnt, erhielt er theologische sowie religionspädagogische Beratung beim Schreibprozess (Brezina 2021, S. 5). Zudem fährt er fort:

„Die Kraft und Weisheit der Bibel möglichst vielen Menschen jeden Alters näherzubringen, das war mein Bestreben.“ (ebd.)

Es wurden bewusst drei Bibelausgaben gewählt, die den Schüler:innen einen Kontrast aufzeigen sollten. Zunächst die Einheitsübersetzung, weil es sich hierbei um jenen Text handelt, der am häufigsten Gebrauch findet. Die BasisBibel wurde vor allem deshalb ausgewählt, weil sie mit ihrer einfachen

Leseweise wirbt und Erklärungen am Rand bietet. Die Bibel in Reimen ist wahrscheinlich die umstrittenste Textquelle für die vorliegende Untersuchung. Sie fand jedoch Anwendung, weil Thomas Brezina in den letzten Jahren mehr Anklang im fachdidaktischen Diskurs gefunden hat sowie ein Partner der Initiative „LESEN-SCHREIBEN-VERSTEHEN“ des Landes Burgenlands, die auf Sprachförderung abzielt, ist. Wie bereits angeführt wurde, soll bei der Auswahl von Bibelausgaben auf Texttreue einerseits, andererseits auch auf die Lebensweltkompatibilität der Schüler:innen Rücksicht genommen werden. Mit diesen drei Bibelausgaben wurde versucht, dieser Forderung von Kristen gerecht zu werden.

Zum Inhalt der biblischen Perikope

Das 15. Kapitel des Lukasevangeliums ist in ein Streitgespräch eingebettet. Konkret geht es um die Fragestellung, wie mit Sünder:innen umgegangen werden soll, die umkehren möchten. Anlass für das Streitgespräch ist die Tatsache, dass sich Jesus mit Zöllnern und Sünder:innen abgibt. Daraufhin erzählt Jesus den Schriftgelehrten und Pharisäern die drei Gleichnisse vom Verlorenen. Das erste davon ist Lk 15, 4–7, nämlich das Gleichnis vom verlorenen Schaf, wo ein Hirte 99 Schafe zurücklässt, nur um das eine verlorengegangene Schaf zu suchen. Die Freude über das wiedergefundene Schaf ist so groß wie die Freude im Himmel, wenn ein Sünder umkehrt.

Begründung für die Auswahl dieses biblischen Textes

Es wurde jenes Gleichnis gewählt, da in der 7. Schulstufe die Verkündigung vom Reich Gottes durch Jesus Christus eine wesentliche Rolle im Lehrplan einnimmt. So lautet die Leitkompetenz B3: „Grundlagen und Leitmotive des christlichen Glaubens kennen und für das eigenen Leben deuten können“ (BMBWF 2020, S. 2). Die genaue Kompetenzbeschreibung dazu lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können die Reich-Gottes-Botschaft erläutern und vom befreienden Handeln Gottes erzäh-

len“ (ebd., S. 6). Außerdem enthielt auch die Bibel in Reimen jenes Gleichnis, denn Brezina hat nicht die gesamte Bibel in Reimform gesetzt.

Situationsanalyse

Der Textvergleich wurde mit einer Klasse der 7. Schulstufe einer Mittelschule im mittleren Burgenland im Unterrichtsfach Katholische Religion durchgeführt. In einer Schulstunde im Mai 2024 wurde das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1–7) aus den drei oben genannten Bibelausgaben näher betrachtet. Insgesamt waren in dieser Unterrichtsstunde in der besagten Klasse 19 Schüler:innen anwesend, davon 12 weiblich und 7 männlich. Bis auf zwei Schülerinnen hatten in dieser Klasse alle Deutsch als Muttersprache, die Muttersprache der restlichen zwei Schülerinnen war Ungarisch.

Zur konkreten Durchführung

Zunächst wurde aus den vorhergehenden Schulstufen nochmals besprochen, was ein Gleichnis überhaupt ist und welche Merkmale dieses hat. Danach erhielten die Schüler:innen die drei Versionen des Gleichnisses Lk 15, 1–7. Nachdem alle drei Bibeltexte selbstständig von den Lernenden gelesen wurden, bekamen die Lernenden folgende Fragen gestellt:

- Welcher Text war für dich am verständlichsten?
- Welcher Text war für dich am unverständlichsten?
- Bei welchem Text hast du den Inhalt sofort verstanden?

Danach fand ein Austausch über die Vor- und Nachteile der einzelnen Texte im Plenum statt.

Ergebnisse

Für zehn Schüler:innen war der Text von Brezina trotz der Reimform am verständlichsten. Jedoch merkten vier von den neun Schüler:innen, die diesen Text nicht als am verständlichsten fanden, an, dass sie die Reimform gestört hat. Sechs Lernende gaben an, dass für sie der Text der BasisBibel am

verständlichsten war und nur für drei der Text der Einheitsübersetzung. Obwohl diese der am meisten verbreitetste Bibeltext ist, war dieser für 16 Schüler:innen am unverständlichsten. Auf die letzte Frage nach dem Verständnis des Inhalts gaben ebenso zehn Schüler:innen an, dass sie den Inhalt bei der Bibel von Brezina sofort verstanden haben, die restlichen Schüler:innen haben zwischen dem Text der Einheitsübersetzung und jenem der BasisBibel geschwankt. Für die meisten Schüler:innen (16) waren die Erklärungen am Rand der BasisBibel eine wesentliche Hilfestellung bei der Erklärung schwieriger Begriffe, die sich nicht im Alltagsrepertoire der Lebenswelt der Lernenden befinden (Zolleinnehmer, Pharisäer, Schriftgelehrte, Gleichnis, Sünder und Gerechte). Die Begründungen der Schüler:innen für die einfachere Verständlichkeit beim Text von Brezina waren sehr unterschiedlich, lassen sich jedoch folgendermaßen zusammenfassen: der Text war besser gegliedert (Absätze in Strophen), er wurde schlicht gehalten, er war nicht so kompliziert geschrieben und war einfach zu lesen, es gab auch Illustrationen.

Schlussfolgerungen

Geht man von der oben skizzierten sprachsensiblen Bibeldidaktik aus, dann ist sie zunächst einmal Textarbeit. Dies wurde erreicht, indem die Schüler:innen denselben Text des Gleichnisses Lk 15,1–7 in drei Varianten erhielten. Bevor die Lernenden die drei Textvariationen untersuchten, musste überhaupt noch einmal darauf verwiesen werden, was ein Gleichnis ist und welche Merkmale dieses hat, um die Schriftsprachlichkeit und die sprachliche Komplexität dieser Gattung in den Fokus zu rücken bzw. um einen Einblick in das biblische Verständnis zu bekommen. In weiterer Folge spielte die Sprachaufmerksamkeit der Schüler:innen eine wesentliche Rolle beim Lesen der Texte. Wenn man auf die Ergebnisse blickt, dann fiel den Schüler:innen auf, dass der Text von Brezina besser gegliedert war, was sich bei ihm durch die Absätze in Strophen ergibt. Inwiefern die Schlichtheit des Textes definiert wird, lässt sich durch den einfacheren Wortschatz zeigen, den Brezinas Text hat. Die Lernenden gaben aber auch klar zu erkennen, dass sie die Er-

klärungen am Rand der BasisBibel unterstützten. Das zeigt einen wesentlichen Punkt der sprachsensiblen Bibeldidaktik wieder: systematische sprachliche Unterstützung. Diese wurde bei Brezina zusätzlich durch Illustrationen hervorgerufen. Nicht zuletzt braucht es im Anschluss aktive und authentische Sprachhandlungen, um einen Austausch mit biblischen Texten zu erlernen. Das kann bspw. durch ergänzende Fragen im Plenum geschehen, wie es auch im Unterrichtsbeispiel gemacht wurde. Dabei ging es vor allem um einen Transfer des Gleichnisses in die Lebenswelt der Schüler:innen: Hast du schon einmal etwas verloren? Hast du dich gefreut, als du etwas wiedergefunden hast? Durch diesen Transfer können in weiterer Folge auch ethisch relevante Fragestellungen diskursiven Austausch finden.

All diese Grundüberlegungen spiegeln sich auch im neuen Lehrplan für den Religionsunterricht an Volksschulen und in der Sekundarstufe 1 wider. Sprache ist ein großes Thema in den fünf Kompetenzdimensionen Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation (BMBWF 2020, S. 2). Zudem gibt es in den didaktischen Grundsätzen den Fokus „Religiöse Sprache und Symbole“, wo es um das Erlernen und Verstehen religiöser Sprachformen geht (ebd., S. 3).

Resümee: Es braucht sprachsensiblen Fachunterricht

Ausgehend von den Ergebnissen und Schlussfolgerungen kann am Ende dieses Artikels nur betont werden, wie gewinnbringend sprachensible Bibeldidaktik im Religionsunterricht sein kann, um biblische Perikopen zu erschließen. Vom Religionsunterricht ausgehend könnte dann in weiterer Folge auf den Fachunterricht geschlossen werden, der Sprachsensibilität gerade in den immer heterogener werdenden Klassen benötigt und in dem Texte unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade gelesen werden. Dabei geht es nicht darum, schwierigere Texte völlig auszublenden, sondern eine Unterstützung für vor allem schwächer Lernende anzubieten. Wie der Artikel gezeigt hat, kann dies auf vielfältige

Weise geschehen: durch eine Variante in einfacherer Sprache als Gegenüberstellung zum Originaltext, mit Erklärungen zu schwierigeren Wörtern am Rand oder durch das gemeinsame Besprechen. Auch das sogenannte Scaffolding¹ kann hierfür ein wesentliches Schlagwort sein.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S. (2018). Bibeldidaktik und religiöse Sprachbildung. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), Handbuch Bibeldidaktik (2. Aufl., S. 482–488). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bosold, I. (2018). Zugänge zur Bibel für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), Handbuch Bibeldidaktik (2. Aufl., S. 693–697). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Brezina, T. (2021). Die Bibel in Reimen. Wien: Joppy Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an Mittelschulen und an der Unterstufe Allgemeinbildender höherer Schulen. Quelle: <https://ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40260311/NOR40260311.html> Letzter Zugriff: 14.08.2024.
- Deutsche Bibelgesellschaft (Hrsg.). (2021). BasisBibel. Die Kompakte. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Feldmeier, R. (2018). Gleichnisse. In R. Lachmann, G. Adam & C. Reents (Hrsg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch (S. 302–335). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fricke, M. (2018). Was sind (zu) schwierige Bibeltexte? In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), Handbuch Bibeldidaktik (2. Aufl., S. 742–746). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Katholische Bibelanstalt GmbH (Hrsg.). (2018). Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.

Kristen, P. (2018). Moderne deutsche Bibelübersetzungen. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), Handbuch Bibeldidaktik (2. Aufl., S. 75–81). Tübingen: Mohr Siebeck.

Riegel, U. (2018). Bibelverständnis und soziales Milieu. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), Handbuch Bibeldidaktik (2. Aufl., S. 674–677). Tübingen: Mohr Siebeck.

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Schnack, J., & Stammermann, H. (2021). Jeder Fachunterricht ist auch Sprachunterricht. Pädagogik, 73, 6–8.

Endnoten

¹Scaffolding meint von englisch scaffold (Gerüst) die Unterstützung durch Ergänzungen, etwa durch eine Anleitung oder andere Hilfestellungen. So etwa sind die Erklärungen am Rand der BasisBibel ein Beispiel für Scaffolding.

Jennifer Jakob & Elif Medeni

Dem Zuhören Raum geben – Perspektiven zur Bedeutung von Sprache in interreligiösen Gesprächen und Begegnungen

Im interreligiösen Gespräch und in der interreligiösen Begegnung spielt Sprache eine zentrale Rolle. Aber auch andere Faktoren wie Raum und Perspektivität tragen wesentlich zum Gelingen oder Scheitern von interreligiösen Gesprächen und Begegnungen bei. Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung dieser Faktoren sowohl theoretisch als auch mit praktischen Zugängen aus der Lehrer:innen-Fortbildung. Dabei wird auf eine von einem muslimisch-christlichen Lehrenden-Tandem durchgeführte interreligiöse Fortbildungsreihe zum Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zurückgegriffen und exemplarisch aufgezeigt, wie Sprache, Raum, Perspektivität und das Zuhören zusammenspielen, damit interreligiöse Gespräche und Begegnungen gedeihen können.

1 Einleitung

Interreligiöse Gespräche und Begegnungen geschehen überall dort, wo Menschen unterschiedlicher Religionen aufeinandertreffen und (möglicherweise auch über ihre Religion) ins Gespräch kommen. Zunehmende religiöse Pluralität (Lehmann 2022) fordert eine verstärkte Auseinandersetzung mit multiperspektivischen Fragen zu interreligiösen und interkulturellen Gesprächen und Begegnungen. Begegnungen und Gespräche finden überall in der Gesellschaft statt, auch in Schulen. Vielfältige Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kultur, Religion, Sprache, Biografie, Perspektivität etc. beeinflussen Begegnungen und Gespräche, sowohl manifest als auch latent. Im Kontext von Schule ist in den vergangenen Jahren, wenn es um das Thema Religion geht, der Religionsunterricht verstärkt in den Fokus gerückt (vgl. Schreiner & Schweitzer 2006; Knauth et al. 2008). Jedoch sollte im schulischen Kontext auch die Dimension des interreligiösen Miteinanders in den Vordergrund rücken und Religion als stärkender und bereichernder Faktor im Schulleben eingebracht werden.

In diesem Beitrag wird zunächst auf das interreligiöse Gespräch aus der Perspektive des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen fokussiert, um daraus die Relevanz von Raum, Zuhören und Sprache als bedeutende Faktoren für das Gelingen und Scheitern von interreligiösen Begegnungen und Ge-

sprächen abzuleiten. Diese Aspekte werden näher erläutert und abschließend Erkenntnisse für die Pädagog:innen-Bildung gezogen.

2 Interreligiöse Gespräche und Begegnungen

2.1. Interreligiosität in der Pädagog:innen-Bildung

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich (KPH Wien/NÖ) ist das Zusammenwirken verschiedener Religionen und Konfessionen institutionell verankert. Die Hochschule nimmt dadurch in der tertiären Bildungslandschaft in Europa eine Pionierstellung ein. Kirchen und Religionsgesellschaften wirken zusammen, um Pädagog:innen auszubilden. Damit ist ein gesellschaftlicher Auftrag verknüpft, angehende Pädagog:innen auf den interreligiösen Dialog und die interreligiösen Begegnungen in Schulen vorzubereiten. Ein zentraler Aspekt dabei sind die Fragen der Schüler:innen. Theologisieren aber auch Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen bieten sich an, eben diese Fragen als wertvolle Ressource zu nutzen, um ins Gespräch zu kommen und gemeinsam mögliche Antworten zu suchen. Besonders spannend erscheint dies im interreligiösen Setting, wo Kinder und Jugendliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausloten. Der zunehmenden religiösen Pluralität in der Gesellschaft und konkret im schulischen Kontext können Pädagog:innen

u. a. mit dem (interreligiösen) Theologisieren und Philosophieren begegnen.

2.2. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen in interreligiöser Perspektive

Im Studienjahr 2023/24 wurde an der KPH Wien/NÖ eine Fortbildungsreihe zum Theologisieren in interreligiöser Perspektive von einem muslimisch-christlichen Lehrenden-Tandem durchgeführt. An der Fortbildungsreihe nahmen muslimische und christliche Religionslehrer:innen teil, die einerseits ihre interreligiösen Kompetenzen vertiefen und sich andererseits Methoden und Werkzeuge des Theologisierens aneignen wollten. Die Teilnehmer:innen wurden in der Fortbildungsreihe u. a. dazu befähigt, in interreligiösen Tandems mit ihren Klassen zu theologisieren. Das gemeinsame Auf-den-Grund-gehen von Sinnfragen in interreligiöser Perspektive wurde von den Teilnehmer:innen als sehr fruchtbar für interreligiöse Begegnungen und Gespräche empfunden.

In Anlehnung an Schluß (2005) und Hilkert (2013) können sieben wesentliche Faktoren im Theologisieren mit Kindern formuliert werden:

1. **Grundhaltung:** Es erfordert eine bestimmte Grundhaltung gegenüber Kindern, sie als Subjekte des Glaubens ernst zu nehmen und ihre theologischen Leistungen zu würdigen.
2. **Kinder als aktive Konstrukteure:** Kinder werden als aktive und kompetente Konstrukteure ihrer Umwelt und ihres Glaubens angesehen, nicht als passive Empfänger.
3. **Symmetrische Kommunikation:** Es ist wichtig, eine möglichst symmetrische Kommunikation zu erreichen, obwohl das Lehrer-Schüler-Verhältnis oft asymmetrisch ist. Erwachsene müssen eine belehrende Haltung vermeiden.
4. **Erwachsenenwissen einbringen:** Erwachsene müssen ihr Wissen und ihre Erfahrungen produktiv einbringen, ohne die Grundprinzipien der Kindertheologie zu verletzen.
5. **Gesprächsleitung:** Die Gesprächsleitung muss den Raum zum Theologisieren geben, das Gespräch in Gang halten und die Kinder ermutigen, ihre Gedanken zu formulieren und weiterzuent-

wickeln.

6. **Regeln für Gesprächsrunden:** Es müssen Regeln beachtet werden wie z. B. kein Kind zur Teilnahme zu zwingen, Denkpausen auszuhalten und Bewertungen der Aussagen der Kinder zu vermeiden.
7. **Fragekategorien erkennen:** Die Gesprächsleitung muss unterschiedliche Fragekategorien erkennen und die Kinder besonders bei Glaubensfragen ins Gespräch bringen.

Diese Herausforderungen erfordern Sensibilität, Geduld und die Fähigkeit, eine unterstützende und respektvolle Umgebung zu schaffen. Ein safe space ist ein entscheidendes Kriterium für das Gelingen des gemeinsamen Theologisierens. Dieser von Robert Jackson geprägte Begriff bezeichnet „eine vertrauensvolle Offenheit, in der sich jede/r mit Fragen, Antworten und Zweifeln frei äußern kann und sich wohlfühlt“ (Kammeyer 2012, S. 203).

Aus den Erfahrungen der Teilnehmenden, der oben genannten Fortbildungsreihe und den Erfahrungen in der Gestaltung dieser Fortbildungsreihe, lässt sich ableiten, dass vor allem die Aspekte Raum, Zuhören und Sprache für das Gelingen und Scheitern von Begegnungen und Gesprächen in interreligiöser Perspektive von Bedeutung sind. Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

3 Sprache, Raum und Zuhören

3.1. Sprache

Sprache fungiert nicht nur als Medium der Informationsübermittlung, sondern umfasst emotionale, kulturelle, historische und biografische Dimensionen. Jede Religion hat eine eigene terminologische Welt, durchsetzt von Fachbegriffen, die tief in Theologie, Praxis und Geschichte verwurzelt sind. Oftmals lassen sich diese Begriffe nicht adäquat in andere Sprachen übertragen, was zu Missverständnissen führen kann. Im interreligiösen Dialog spielen die verschiedenen Dimensionen von fachlicher und emotionaler Sprache eine zentrale Rolle (Heine 2021). Fachliche Begriffe können Präzision schaf-

fen, während emotionale Sprache Glaubensüberzeugungen und Erfahrungen transportiert und so eine weitere Grundlage für tiefere Verständigung bilden kann (Kohlmeyer 2020).

Die Herausforderung besteht darin, eine gemeinsame interreligiöse Sprache zu entwickeln, die theologischen Aspekten ebenso gerecht wird, wie individuellen Verständigungsebenen. Die Fortbildungsreihe zeigt, dass persönliche, fachliche und emotionale Sprachformen miteinander in den Dialog treten und die biografische Prägung jedes Einzelnen reflektieren. Dabei stellt sich die Frage, ob Theologisieren allein über Sprache möglich ist oder ob nonverbale Aspekte, wie Gesten und Symbole, auch eine Rolle spielen. Sprache bleibt jedoch das zentrale Medium für Verständigung und Reflexion im interreligiösen Kontext.

Was bedeutet das aber für den schulischen Kontext? In Anlehnung an Ingrid Gogolins Werk "Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule" (2008) kann die These aufgestellt werden, dass in Puncto Religion derzeit vom monoreligiösen Habitus der multireligiösen Schule ausgegangen wird. In Zeiten der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierungstendenzen der Religionen, ist solch ein Habitus für die schulische Praxis jedoch nicht mehr haltbar. Als Postulat kann daher formuliert werden, dass sich Schule in interreligiöser Perspektive öffnen muss, wenn sie weiterhin als Mikroabbild der Gesellschaft verstanden werden will. Auch im Sinne der religiösen Alphabetisierung (religious/interreligious literacy) können in der Schule bereits wichtige Akzente gesetzt werden, um Wissen und Verständnis über verschiedene Religionen und Glaubensrichtungen zu entwickeln und um interreligiöse Kommunikation und Begegnungen auf eine respektvolle und informative Weise zu gestalten. Religious Literacy umfasst nicht nur ein grundlegendes Wissen über religiöse Traditionen, Symbole, Praktiken und Werte, sondern auch die Kompetenz, religiöse Vielfalt zu respektieren und Perspektiven anderer Religionen wertzuschätzen (Cooling 2012). Ziel ist es, ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religionen zu fördern und so den interreligiösen Dialog und das friedliche Zusammenleben zu stärken.

3.2. Raum

Der physische, symbolische und sakrale Raum spielt in der interreligiösen Begegnung eine wichtige Rolle. Raum kann Begegnung und Dialog fördern oder verhindern, je nachdem, wie er gestaltet ist und welche symbolischen Bedeutungen er trägt.

Die Wahl des Raumes für interreligiöse Begegnungen kann den Verlauf des Dialogs maßgeblich beeinflussen. Während neutrale Räume oft als geeignete Orte für interreligiösen Austausch gelten, gibt es auch Initiativen, sakrale Räume bewusst für den Dialog zu öffnen. Cherry (2022) zeigt auf, dass sakrale Räume durchaus als Brücken zwischen Religionen fungieren können, wenn sie bewusst als gemeinsame Räume des Dialogs gestaltet werden.

Raum hat oft auch eine performative Funktion. Wie die Teilnehmenden im Raum angeordnet sind, welche Rituale durchgeführt werden und wie der Raum ästhetisch gestaltet ist, beeinflusst die Dynamik der Begegnung. Kepnes (2021) hebt beispielsweise hervor, dass Räume nicht nur statisch sind, sondern durch die Performanz der Teilnehmenden zu dynamischen Akteuren im interreligiösen Austausch werden können.

Gastfreundschaft ist ein zentraler Aspekt vieler religiöser Traditionen und kann im interreligiösen Dialog eine entscheidende Rolle spielen. Sinn (2018) betont, dass der Raum, in dem der Dialog stattfindet, so gestaltet werden muss, dass er Gastfreundschaft symbolisiert und damit Offenheit und Respekt fördert. Dies kann durch physische Gestaltung, aber auch durch symbolische Akte der Gastfreundschaft erreicht werden.

In der Fortbildungsreihe reflektierten Teilnehmende explizit über die Thematik des zu Gast seins in einer anderen Schule und Klasse. Dabei stellte sich heraus, dass nicht nur der Inhalt der Begegnung von Bedeutung ist, sondern auch die Umgebung. Das Schulpersonal und die Eltern wurden bzgl. des bevorstehenden Besuchs informiert. Die Gastgeber-Klasse hat die Besucher-Klasse mit einer freundlichen Begrüßung empfangen und eine Jause vorbereitet. Im Zuge dessen wurde mit den Schüler:innen

u. a. über Speisegebote der jeweiligen Religion gesprochen. Dadurch war es möglich, dass sich die Gäste sofort wohl gefühlt haben und eine Vertrautheit aufgebaut wurde.

Der schulische Klassenraum stellt einen vermeintlich neutralen Raum dar, der jedoch durch seine institutionellen und kulturellen Prägungen eine spezifische Dynamik entfaltet. Im Sinne des Bildungsauftrages kann der Klassenraum als Raum des respektvollen Dialogs und der Begegnung etabliert werden, in dem vielfältige religiöse und kulturelle Hintergründe wertgeschätzt und gegenseitiges Verständnis gefördert werden.

3.3. Zuhören

Ein zentraler Aspekt zwischenmenschlicher Kommunikation ist nicht nur die verbale Sprache, sondern auch das Zuhören. Carl Rogers prägte das Konzept des aktiven Zuhörens, das eine partnerorientierte Gesprächsführung beschreibt. Dies erfordert insbesondere eine bestimmte Haltung der zuhörenden Person, die auf aufrichtigem Interesse beruht, auf Bewertungen und Steuerungen verzichtet, Empathie für das Gegenüber zeigt und Objektivität anstrebt (Bay 2021). Aktives Zuhören impliziert somit ein aufmerksames und unvoreingenommenes Zuhören ohne den Impuls, unmittelbar Lösungen anzubieten oder voreilige Interpretationen vorzunehmen.

Diese Haltung ist in spezifischen Kontexten, wie dem Theologisieren sowie in interreligiösen Begegnungen und Gesprächen, von besonderem Wert und kann entscheidend zur Etablierung eines safe space (Schreiner 2007) beitragen, der einen offenen und ehrlichen Austausch ermöglicht.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen der Fortbildungsreihe zum Theologisieren verdeutlichen, dass das Eingehen auf das Gegenüber sowie das Interesse an dessen Perspektive als zentrale Elemente wahrgenommen werden, wie sie dies miteinander beim praktischen Theologisieren erfahren konnten. Ferner reflektieren die Rückmeldungen die Auseinandersetzung der Teilnehmer:innen mit ihrer inne-

ren Haltung und der Bereitschaft zur empathischen Begegnung mit dem/der jeweils anderen.

4 Fazit

Sprache und Raum befinden sich in einer wechselseitigen Beziehung. Ein gut gestalteter Raum kann eine offene, respektvolle Kommunikation fördern, während eine sorgfältig gewählte und sensibel eingesetzte Sprache die Wirkung des Raumes verstärken kann. Neuere Arbeiten, wie jene von Gudme (2020), beleuchten diese Synergie und zeigen, wie Sprache und Raum gemeinsam dazu beitragen können, Brücken zwischen unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften zu bauen. Sprache und Raum sind zentrale Faktoren im interreligiösen Dialog. Durch eine bewusste Gestaltung und den sensiblen Umgang mit beiden Elementen können Missverständnisse vermieden und eine tiefere Verständigung zwischen den Teilnehmenden erreicht werden. Der Dialog muss sowohl auf sprachlicher als auch auf räumlicher Ebene inklusiv und offen gestaltet sein, um zu gelingen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprache und Raum in ihrer Kombination eine kraftvolle Grundlage für den interreligiösen Dialog bieten (Meyer 2017).

Es braucht Räume, in denen angehende Pädagog:innen interreligiöse Begegnungen und Gespräche erproben können. Pädagog:innen sollte in ihrer Ausbildung ermöglicht werden, entsprechende Erfahrungs- und Reflexionsräume für interreligiöse Begegnungen und Gespräche zu erkunden, ähnlich wie die Religionslehrer:innen es während der gemeinsamen Fortbildungsreihe miteinander erfahren durften. Das gilt nicht nur für Religionslehrer:innen, sondern für alle Pädagog:innen. Denn sie werden in den Schulen mit religiöser Pluralität konfrontiert und sollten kompetent genug sein, damit konstruktiv umzugehen. Dies erfordert eine Grundhaltung, welche die kulturellen, religiösen und biografischen Hintergründe der Schüler:innen wertschätzt und für den schulischen Kontext als Ressource fruchtbar macht.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich

weitere Anfragen an das Themenfeld. Es stellt sich zum Beispiel angesichts des oben ausgeführten Unterschieds von fachlicher und emotionaler Sprache die Frage nach einer gemeinsamen interreligiösen Sprache. Gefragt werden kann außerdem im schulischen Kontext nach der Rolle von Sprache in interreligiösen Gesprächen und Begegnungen angesichts von Migration und Schule als säkularem Ort, an dem die religiöse Sprache fremd ist. Dies schließt Fragen nach der Gestaltung von neutralen Klassenräumen für interreligiöse Begegnungen und Gespräche mit ein.

Literaturverzeichnis

- Bay, R. H. (2021). *Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören*. Tübingen: expert verlag.
- Cherry, B. (2022). *Sacred Space and Cultural Diversity: Fostering Dialogue through Shared Space*. Routledge.
- Cooling, T. (2012). What is Religious Literacy? Contextualising Religious Education in a Plural Society. *Journal of Beliefs & Values*, 33 (2), 167–182.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Heine, S. (2021). Voraussetzungen und Regeln für gelingende interreligiöse Gespräche. *Pädagogische Horizonte*, 4 (1), 101–111. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Austria.
- Hilkert, M. (2013). *Theologisieren mit Kindern* (S. 1–6). Stuttgart: Calwer Verlag. https://www.calwer.com/media/39/ZM_4150_Theologisieren_mit_Kindern.pdf, (Letzter Zugriff: 13.11.2024).
- Kammeyer, K. (2012). Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In V.-J. Dieterich (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 191–210). Stuttgart: Calwer.
- Kepnes, S. (2021). *Performing Religion: Sacred Spaces in Action*. Oxford University Press.
- Knauth, T., et al. (Hrsg.). (2008). *Religious Diversity and Education in Europe: Comparative Perspectives*. Münster: Waxmann.
- Kohlmeyer, T., Reis, O., Viertel, F., & Rohlfing, K. J. (2020). Wie meinst du das? – Begriffserwerb im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19 (1), 334–344. <https://doi.org/10.23770/two137>
- Lehmann, K. (2022). *Religiöse Vielfalt in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, K. (2017). *Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik*. In WiReLex. https://doi.org/10.23768/wirelex.Moschee_Synagogen_und_Tempelpdagogik.100296, (Letzter Zugriff: 13.11.2024).
- Schluß, H. (2005). Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 57 (1), 23–35. <https://doi.org/10.1515/zpt-2005-570105>
- Schreiner, P. (2007). A "safe space" to foster self-expression. In J. Keast (Hrsg.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (S. 57–66). Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Schreiner, P., & Schweitzer, F. (Hrsg.). (2006). *Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann.
- Sinn, S. (2018). *Hospitality in Interfaith Encounters*. Fortress Press.

Martin A. Hainz

Leseempfehlung: Philipp Hübl, Bullshit-Resistenz

Analog zum Debunking von Falschinformationen, die in der Öffentlichkeit – insbesondere elektronisch in den sozialen Medien – umherschwirren, wurde schon vor Jahren ein Prebunking angedacht, eigentlich: die gute, alte Aufklärung. Wer über ein Grundwissen verfüge, (sprach)logisch denken könne und mathematische Unsinnigkeiten erkenne, müsste weniger anfällig für den Unsinn sein, den peu à peu zu widerlegen hingegen kaum möglich ist, schon aus Gründen der Aufmerksamkeitsökonomie. Ganz in diesem Sinne hat 2018 Philipp Hübl ein Buch zur Bullshit-Resistenz veröffentlicht, auf dem und einer Vorlesungsreihe (im SoSe 2023 an der UDK Berlin, online unter <https://tinyurl.com/4ddyv6ra>) basierend er nun, nach sechs Jahren, eine erweiterte Fassung vorlegt, um seine grundlegenden Gedanken hierzu nochmals aktualisiert und etwas breiter zu entfalten.

Der hemdsärmelige Begriff *Bullshit* wurde von Harry Frankfurt (1986) in die philosophische Diskussion eingeführt und bezeichnet eben jenen Unsinn, der die Kommunikation verunmöglicht, nicht durch Lügen, sondern eine Flut von Unfug, die zuletzt einen Diskurs aussichtslos macht, worin geklärt werden könnte, dass etwas (nicht) stimmt, (nicht) wahr ist. Es kommt also gar nicht mehr auf Inhalte an, sondern dem Konzept, dass etwas zu sagen ist, wird so der Krieg erklärt. Im Umgang hiermit ist Hübl seinerseits nicht zimperlich:

„Neben dem Lügner, der absichtlich die Unwahrheit sagt, und dem Bullshitter, dem die Wahrheit egal ist, gibt es nach meiner Analyse noch einen dritten Typus, und zwar den Trottel, der fahrlässig im Umgang mit der Wahrheit ist.“

Deren erster verdreht also eine Tatsache, aber im Rahmen einer Kommunikation, die immerhin so tragfähig ist, dass die Lüge wirksam sein kann. Der Bullshitter will die Diskussion selbst abschaffen, Konsens ist als Konzept nicht das, was er anstrebt.

Und dann gibt es noch jene, die sowieso an dieser nicht teilnehmen können und mangels Einsicht auch nicht partizipieren können wollen.

All das gibt es – bei gewisser Durchlässigkeit der drei Typen zueinander – dort, wo man es vermutet, aber auch in Bereichen, wo man es nicht erwartet; oder nicht erwartet hat, ehe Eleganter Unsinn, von Hübl auch angeführt, auf die Fahrlässigkeit mancher Diskussion hinwies. Die Verfasser dieses Bandes, Sokal und Bricmont, hatten einen Aufsatz, worin Unsinniges in hochtrabendem Stil formuliert war, publiziert und diskutierten in der Folge das Versagen aller, die das Erscheinen ermöglicht und den Aufsatz positiv beurteilt hatten. Sie diskutierten ferner Texte, die ähnliche Schwächen hatten oder haben könnten.

Besonders anfällig sind dabei noch hier jene Systeme, die engagiert sind. Das Engagement kann dabei gutgemeint sein – unterstellte man Trump (wahrscheinlich so begründet, dass das Wort Unterstellung übertrieben ist), dass er Bullshitter ist, so wegen einer Agenda, man kann unterstellen, er tue dies im eigenen Interesse; aber es gibt auch eine „antiautoritäre Wahrheitskritik“, die der Wahrheit gegenüber Zweifel anmeldet. Diese sei autoritär, nicht im Sinne sachlicher Autorität, sondern im Sinne illegitimer Repression.

„Die antiautoritäre Wahrheitskritik entspringt zwar dem richtigen Impuls, verfehlt aber das Angriffsziel. Sie verwechselt die Autorität der Wahrheit mit dem autoritären Gebaren von Leuten, die meinen, sie seien im Besitz der Wahrheit. Die Philosophin Hannah Arendt sagt zum Beispiel in einer viel zitierten Passage über den politischen Diskurs: »Die Schwierigkeit liegt darin, dass Tatsachenwahrheit wie alle Wahrheit einen Gültigkeitsanspruch stellt, der jede Debatte ausschließt.«“

Hübl kommentiert diesen Satz Arendts folgendermaßen:

„Das ist doppelt irreführend. Nicht Wahrheiten stellen einen Anspruch, sondern Menschen, die Sätze äußern. Und der Anspruch, etwas Wahres zu sagen, ist nichts Schlechtes und verhindert auch nicht die Debatte.“

Das Gegenteil ist der Fall, ohne die Idee einer Wahrheit (oder ex negativo eines Unzutreffens) lässt sich alles sagen, damit aber nichts, worauf es ankäme... Das bedeutet nicht, dass es immer nur eine Wahrheit gäbe, Hübl beschreibt dies unklar: Immerhin beschreibt Wahrheit etwas unter einem Gesichtspunkt, also x als y wegen der Methode z . Die Grundlage aber ist wohl als eine anzunehmen, auch „radikale Relativisten springen nicht von Dächern, weil sie es für wahr halten, dass das tödlich enden wird. Wer beispielsweise in ein Flugzeug steigt, vertraut auf die Technik“, schreibt Hübl. „Hyper-Skepsis“, die alles nicht und damit doch irgendwie alles glaubt, ist keine Lösung.

Vertrauen: Dieses Vertrauen sollte immerhin aber besser informiert sein; man könnte nachdenken, inwiefern man der Technik von Flugzeugen vertraut (auch nach den Vorfällen bei *Boeing?*), inwiefern komplexe Themen besser von Forschungsteams untersucht werden, als von dubiosen Einzelkämpfer:innen mit eigenen YouTube-Kanälen. „Die Schulhofisierung der öffentlichen Meinung“ sei zu bekämpfen, so Hübl. Strategien dazu diskutiert er, so etwa eben die Frage nach der Agenda: Wozu könnte eine Person etwas behaupten? Geht es hier um die Wahrheit? Oder ist eine Kampagne gegeben...?

Das zu fragen ist einer vieler Ansätze, das „Wahrheitsgefühl“ nicht über die Wahrheit zu stellen; dies verlangt bleibende Offenheit, wer dagegen etwas glaubt, merkt sich die Widerlegung selbst dann schlecht, wenn sie ebenso geglaubt (und verstanden) wird. Zudem werden, während es doch um Vertrauen, das begründet ist, ginge, gerade Quellen oft vergessen: „Quellenamnesie“ bedeutet, dass wir bei „Faktenwissen vergessen [...], woher unsere Informationen stammen.“ Man weiß also, „dass der Eiffelturm in Paris steht“ – aber wer wüsste, woher, also, „wie zuverlässig [...] die Quelle war“? Und selbst

bei eigenen Erfahrungen ist die Quelle ja vielleicht fragwürdig: Wir „verlassen [...] uns alle in unseren Einschätzungen zu sehr auf anekdotische Evidenz, also Einzelfälle, von denen man gar keine allgemeinen Aussagen ableiten kann.“ – Das führt zum eingangs Bemerkten: „Die Widerlegung einer Lüge ist komplexer als die Lüge selbst.“

Offen bleibt man, indem man nichts einfach glaubt, auch: sich selbst – den eigenen Heuristiken wie der eigenen Moral – misstraut. Denn auch „moralische Identität“ macht für Bullshit „anfälliger“. Moralisch sind diese Identitäten nicht, eher ein Stammesdenken, in *Filterblasen* und *Echokammern* – dies allerdings wiederum Konstruktionen, die diskutiert werden müssten. Was dagegen hilft? Lust am Denken, nämlich „Konzentration“, die aufzubringen man bereit sein muss, statt einfach zu plappern, dazu „gesunder Menschenverstand“ (der sich allerdings vielleicht nicht so simpel äußert, wie das klingt) – „und Humor“. Man denke also, so Hübl, besser als „echter Marxist (Groucho, nicht Karl) [...]: »Ich will nicht zu einem Club gehören, der Leute wie mich aufnimmt.«“

Hübls Ausführungen sind kein revolutionärer Wurf, eher ein sehr gut formulierter Friendly Reminder und als dieser lesenswert, wie seine erwähnte Vorlesungsreise hörenswert ist; übrigens auch jene Vorlesung zu Gender, wozu er im Buch schweigt, aber hier sehr differenzierte Ausführungen macht, online unter <https://tinyurl.com/mrujynv9> (Stand: 13.9.2014) nachzuhören bzw. im ebenfalls in diesem Jahr erschienen Band *Moralspektakel*, auf den aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann, auch nachzulesen. Humor und Eifertum vertragen sich nicht, gerade auch hier. Gender als Summe sozialer Konstruktionen (ohne *natürliche* Grundlage) ist auszuverhandeln, diskursanalytisch ist nachzuweisen, welche Entwürfe dabei auf irrigen Ansprüchen beruhen oder solche, und sei's in bester Absicht, stützen sollen. Das Entstehen von Distinktionsmerkmalen im Sinne des Soziolekts als nicht-inklusive Folge des inklusiven Bestrebens wäre dabei ein interessanter Aspekt. Eine positive Theorie der Wissenschaft für diese Konstruktion und das, was dies nun für diesen oder jene bedeute, besteht

aber – gerade darum – ebensowenig, wie eine wissenschaftliche Grundlage für Schreibweisen, die abbilden sollen, welche Identitäten sich mittels der Sprache artikulieren mögen. Hier ist eben doch Stil gefragt, Sprachgenauigkeit – und die Wahrnehmung des Gegenübers.

Dies nur einige Beispiele bzw. Aspekte, warum man das Buch empfehlen kann, darüber hinaus aber auch die umfassenderen Überlegungen in den Vorlesungen, die erwähnt wurden; Hübl geht hier übrigens auch auf Einwände ein, die Anwesender wie die derer, die seitdem online Kommentare hinterlassen: Auch das ist beachtlich, auch das ist, was Aufklärung sein müsste.

Literaturverzeichnis

Hübl, P. (2024). Bullshit-Resistenz. Wie wir uns vor Lügen, Fake News und Verschwörungstheorien schützen können. München Penguin Verlag (eBook).

Frankfurt, H. G. (1986). On Bullshit. In *Raritan Quarterly Review*, 6(2), Fall 1986, S. 81–100.

Autor:innenverzeichnis

Rene Authried, BEd MEd MA

studierte an der PPH Burgenland das Bachelor- und Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung für Deutsch und Geschichte. Er unterrichtet seit dem Schuljahr 2023/24 an der MS Marianum Steinberg. Zudem schloss er das Masterstudium „Educational Leadership – Professionelles Schulmanagement“ an der Universität für Weiterbildung Krems ab. Er studiert derzeit das Erweiterungsstudium „Katholische Religion“ an der PPH Augustinum und Universität Graz. Rene Authried ist zudem Referent in der Mentoren-Ausbildung und in der Schulentwicklungsbegleitung tätig.

rene.authried@gmail.com

Dr.ⁱⁿ Simone Baumann

ist empirische Bildungsforscherin mit sprachwissenschaftlichen Wurzeln am Institut für Sekundärpädagogik und leitet außerdem das Rektoratsbüro für Forschung und Projekte der Pädagogischen Hochschule Tirol. Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich (meta-)reflexiver Lehrpersonenprofessionalisierung und sprachbezogen kognitiver Aktivierung.

simone.baumann@ph-tirol.ac.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Viktoria Berzsényi-Schweitzer

Leiterin des Zentrums für Forschung und Lehrende für den Fachbereich Bewegung und Sport an der PPH Burgenland.

viktoria.berzsényi@ph-burgenland.at

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Bicsar, MA

ist Leiterin des Zentrums für Minderheitenschulwesen, Mehrsprachigkeit und Inklusion und lehrt am Institut für Ausbildung und Praktische Studien der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Englisch als Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe.

andrea.bicsar@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Martin A. Hainz

ist Mitarbeiter des Zentrums für Forschung und Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland. Er ist ferner u. a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Eva Hartmann, BEd MA

arbeitet am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Zwei- und mehrsprachige Erziehung und Bildung, Minderheitenschulwesen, Diversität im Bildungskontext.

eva.hartmann@ph-kaernten.ac.at

Jennifer Jakob, MA MSc PhD

Vizektorin für Forschung und Internationalisierung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.

jenniferjakob@kphvie.ac.at

MMag. DDr. Martin Krenn, M.A. LL.M

Archivar und Historiker, arbeitet am Institut für Ausbildung an der PPH Burgenland.

martin.krenn@ph-burgenland.at

Julia Maria Kutrowatz, MA MA BEd

ist Lehrerin in Wien, Masterstudierende an der PH Burgenland sowie Mitglied des Tagungsteams im Österreichischen Dachverband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF).

julia.kutrowatz@gmx.at

Dr. Leo Levnaic-Iwanski

nach dem Studium der Rechtswissenschaften 1988 zum Richter ernannt und nach erstinstanzlicher Tätigkeit beim Strafbezirksgericht Wien und Landesgericht für Strafsachen Wien seit 1997 bis zu seiner Ruhestandsversetzung 2023 Richter am Oberlandesgericht Wien, seit 2008 Senatspräsident. Von 2002 bis 2013 Vorsitzender der 2. Vollzugskammer beim Oberlandesgericht Wien mit zweitinstanzlicher Zuständigkeit in Strafvollzugsangelegenheiten.
leo1@chello.at

Elif Medeni, MEd

Hochschullehrperson am Institut Islamische Religion, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
elif.medeni@kphvie.ac.at

Mag.^a Diana Millendorfer, BEd

Lehramt für Volks- und Sonderschulen, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien, tätig am Institut für Ausbildung, im Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien und am Zentrum für Minderheitenschulwesen, Mehrsprachigkeit und Inklusion.
diana.millendorfer@ph-burgenland.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Ogris, BEd

Leiterin des Instituts für Primarstufe, Elementarpädagogik und Inklusion an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. *Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:* Diversität und Heterogenität im bildungspolitischen Kontext; Mehrsprachigkeit und kultursensible Bildung; Reformpädagogik.
katharina.ogris@pph-augustinum.at

FI MMag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD

ist Prof. an der PPH Burgenland und Fachinspektor (Bildungsdirektion Burgenland/Schulamt der Diözese Eisenstadt).
lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Schrammel

Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und stellvertretende Leiterin des Zentrums Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). *Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:* Pädagog:innenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, Diversität und Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten.
barbara.schrammel@phst.at

HS-Prof. Dr. Leitgeb Thomas, BEd MA MA

leitet das Zentrum für Digitale Kompetenz und MINKT an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Seine Schwerpunkte liegen in der Integration von Computational Thinking und Künstlicher Intelligenz in Bildungsprozesse, dem Einsatz von Lernrobotern sowie der Untersuchung der Auswirkungen von COVID-19 auf das Lernen und Wohlbefinden von Schüler:innen.
thomas.leitgeb@ph-burgenland.at

Anja Werfring, BEd MA

Ausgebildete Elementarpädagogin mit Zusatzausbildung in Sensorischer Integration. Seit März 2023 Lehrende an der PPH Burgenland im Zentrum für Elementarpädagogik.
anja.werfring@ph-burgenland.at

HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti, MSc

ist Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. *Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:* Mehrsprachigkeit, Heterogenität, Mehrheiten- & Minderheitenverhältnisse, Ethnizität, Trauma.
daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at

1

phpublico

Heft 14 | Dezember 2024

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-834-1

4



978-3-85253-834-1