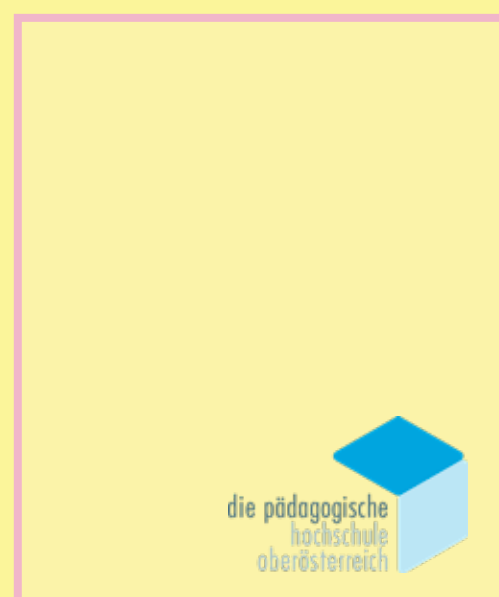
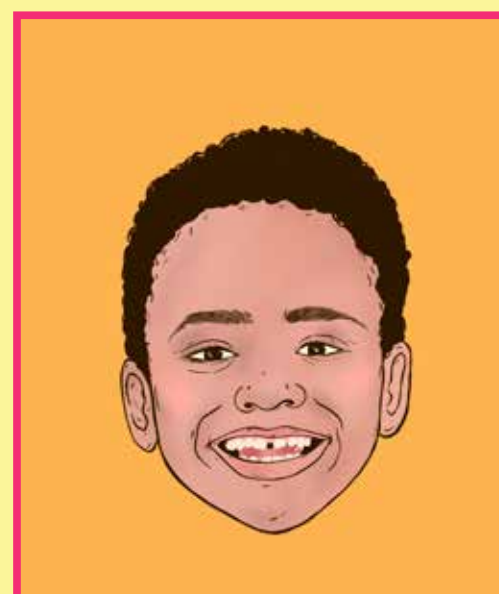


das magazin der pädagogischen hochschule oö

DIVERSITÄT

ausgabe 01 | 2022 | 6. jg



Vorwort



Geschätzte Leserinnen und Leser!

Ich freue mich, dass sich das neue PH-Magazin dem weiten Feld der Diversität widmet. Beim Blättern durch die einzelnen Texte wird das breite Spektrum deutlich, das der Terminus „Diversität“ vereint:

Neben den im Heft angeführten Differenzkategorien „Herkunft und Sprache“, „Gender“, „Klasse/Gleichberechtigung/Gleichbehandlung“ und „Körper“ finden sich Berichte über Kunstprojekte mit beeinträchtigten Menschen, über rechtliche Aspekte im Kontext von Diskriminierungen und Gleichstellungsfragen usw.

Eine beeindruckende Vielfalt, auch wenn in einem Magazin dieser Art nur ein kleiner Teil dessen widerspiegelt werden kann, das der Begriff beinhaltet. Seit Jahren werden immer mehr Diversitätsfelder öffentlich wahrgenommen und es ist anzunehmen, dass sich diese Entwicklung auch in Zukunft fortsetzen wird. Das hat nicht nur Auswirkungen auf unsere Gesellschaft, sondern ebenso auf Pädagogische Hochschulen.

Neben Bildung und Forschung steht die Entfaltung des Humanen in der Gesellschaft seit jeher im Fokus tertiärer Bildung. Aus diesem Grund sehe ich es als vordringliches hochschulpolitisches Ziel, im Bereich Gleichstellung und Diversität voranzugehen und entsprechende Entwicklungen mitzugestalten.

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich hat dafür lebendige Infrastruktur wie Zentren, Gremien und ein eigenständiges Institut für Inklusion. Im Wesentlichen wird die Diversitätsarbeit jedoch durch die Werthaltung der Mitarbeiter*innen getragen und wir sehen es als unseren Auftrag, eben diese Haltung an angehende und bereits im Dienst stehende Lehrer*innen weiterzugeben.

Möge das vorliegende Magazin ein weiterer Mosaikstein in unseren Bemühungen um eine ganzheitliche und systematische Weiterentwicklung in diesem Bereich sein.

In dem Sinne wünsche ich Ihnen und auch mir eine erkenntnisreiche Lektüre!

Ihr Walter Vogel, Rektor



Nigeria: 38 Prozent, Togo: 12 Prozent, England: 25 Prozent, Schottland: 14 Prozent, Irland: 7 Prozent, Norwegen: 4 Prozent, so beschreibt das DNA-Testergebnis, das über acht Generationen zurückgeht, die ethnischen Wurzeln von Bernardine Evaristo, einer britischen Schriftstellerin, die mit „Girl, Women, Other“ weltweit bekannt wurde (Standard, 29.01.2022). Eine erstaunlich große Vielfalt in nur einer einzelnen Person, die auch Evaristo selbst überrascht hatte. Die „Diversität“ ist offenbar nicht nur „in der Gesellschaft“, sondern in vielen von uns selbst – in den Genen, aber auch in den Erfahrungen und Lebenswegen drinnen, oft ohne dass wir uns dessen voll bewusst sind. Dennoch werden wir meist undifferenzierter wahrgenommen, z. B. „Obwohl ich also vom ‚Abstammungsmix‘ her zu gleichen Teilen Schwarz und Weiß bin, sehen andere, wenn sie mich anschauen, nur meinen (nigerianischen) Vater in mir nicht meine (englische) Mutter“ (ebd.).

Dass Menschen divers sind, ist ein alltägliches Wissen. Ebenso nichts Neues ist die Feststellung, dass Individuen in sozialen Gruppen lernen, sich und die Welt zu verstehen. Dem „Ich“ geht ein Wir voraus. So bringen wir aufgrund unserer Vergesellschaftung überindividuelle Unterschiede mit, die uns den einen zugehörig und den anderen fremd machen. Wir sprechen von „Wir und den anderen“ und das mehrfach, z. B. im Sinne von Geschlecht, Herkunft, Religion, sozialer Schicht, Stadt-Land. Diese überindividuellen Unterschiede beschäftigen uns im Bildungsbereich, weil sie Schülerinnen und Schülern den Zutritt zur Bildung erleichtern oder erschweren können. Passungen oder Barrieren liegen vor, die Kindern und der Rede von der Bildungsgerechtigkeit vorausgehen. So weist

Gemeinsam mit allen Unterschieden

Mit Diversität oder Heterogenität, Vielfalt, Verschiedenheit, Unterschieden oder dem jeweils „Anderen“ beschäftigt sich die vorliegende Ausgabe unseres Magazins. Im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs wird mit dem Begriff Diversität oder Diversity auf individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen fokussiert. Dabei handelt es sich vorwiegend um gesellschaftlich gesetzte Unterschiede wie Alter, Hautfarbe, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion, Weltanschauung, sexuelle Orientierungen, Behinderungen und Beeinträchtigungen, die oftmals unterschiedliche individuelle Möglichkeiten und Chancen zur Teilhabe an unserer Gesellschaft bewirken. Obwohl Diskriminierung aufgrund all dieser Unterschiede auch in Österreich gesetzlich verboten ist, sind wir im Alltag immer wieder mit Diskriminierung konfrontiert.

Umgang mit Diversität will gelernt sein. Andreas Hinz spricht in diesem Zusammenhang von einer Pädagogik der Vielfalt, von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit und sieht Heterogenität als Problem und als Chance. Unterschiede als Ressource und als Chance für gemeinsames Lernen für das Sammeln von Erfahrungen in der Differenz zu nutzen, ist eine Herausforderung für Bildung. Lehrerinnen und Lehrer sehen die steigende Heterogenität der Schülerschaft nicht immer als Bereicherung – im Gegenteil. Manche fühlen sich nicht nur professionell gefordert, sondern überfordert angesichts der Gruppen an Schülerinnen und Schülern, die immer unterschiedlicher werden. Daher kann man es nicht nur einzelnen Lehrpersonen übertragen, Verantwortung dafür zu tragen, jeder und jedem gerecht zu werden. Auch die Systemebene, die oftmals widersprüchliche An-

forderungen an Lehrpersonen stellt (z. B. gleichzeitig zu selektieren und zu fördern), muss in die Pflicht genommen werden. An der PH OÖ haben wir eine Koordinations- und Servicestelle für Fragen der Diversität geschaffen, die sich mit Strategien zur Förderung der Achtsamkeit im Umgang mit Diversität und zur Anpassung vorhandener Strukturen an die Heterogenität der Gesellschaft beschäftigt. In Vernetzung mit Stellen an der PH, die sich mit einzelnen Diversitätsbereichen beschäftigen, werden neue Wege gesucht, damit Diversität als Normalität und Chance unter Berücksichtigung individueller Unterschiede an unserer Hochschule wahrgenommen und akzeptiert wird.

Besonders im Bildungsbereich ist es wichtig, Unterschiede und Gemeinsamkeit in den Blick zu nehmen; der Blick auf die Gemeinsamkeit mit den Mitmenschen und die Diversität in uns erleichtert oft den Umgang mit Verschiedenheit in sozialen Systemen, fördert Vertrauen und konstruktive Beziehungen.

Der Hauptdarsteller des Filmes „Exil“ Mišel Matičević sagte in einem Interview: „Ich kann ehrlich gesagt nicht glauben, dass wir noch immer über Vielfalt reden und die nicht schon längst Normalität ist. Ich habe bereits als Kind Erfahrungen mit Rassismus gemacht. Warum haben wir das noch immer nicht im Griff?“ (Spiegel, 20.08.2020)

Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter
Vize Rektorin für Forschung und Lehre an der PH OÖ

Vorangestellt: die Herausgeberinnen

das Bildungssystem mit der Differenzierung von Schulen, Schulkulturen, Unterstützungssystemen etc. eine Ordnung auf, an die Kinder z. B. aus bildungsnahen Familien rasch anschlussfähig sind im Gegensatz zu anderen. Diese Barrieren sind strukturell gewachsen und werden durch Erzählungen von der Strebsamkeit der einen und der Bildungsverweigerung der anderen ergänzt. Von diesen Erzählungen sind auch Lehrende neben den soziokulturellen Verstrickungen betroffen. Einerseits stellt sich die Frage, wie die eigene Passung im Bildungsbereich ist, andererseits inwieweit gesellschaftliche Erzählungen unseren Blick auf Kinder verstellen. Wenn in Untersuchungen Max auf dasselbe Diktat eine bessere Note bekommt als Murat, wenn Arbeiterkinder mit derselben Lei-

stung seltener eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen, wenn Mädchen in MINT-Fächern wenig zugesprochen wird, wenn für Kinder mit Behinderungen eine eigene Schule als notwendig erachtet wird, wenn ..., dann zensieren die Herkunft und die Lebensbedingungen. Die Barrieren sind es, diese Ungleichheiten, die uns beschäftigen. Denn es ist nur ein vielzitiert Glaubenssatz, dass alle aufgrund ihrer individuellen (Bildungs-)Leistung für ihre soziale Position selbst verantwortlich sind. In diesem Sinn wünschen wir eine anregende Lektüre der hier zusammengetragenen vielfältigen Texte.

Christine Kladnik, MA und Dr.ⁱⁿ Christina Spaller mit Unterstützung von Lama Alisamy



© privat

Heimat ist als Begriff und als Narration eine sehr umkämpfte und kontroverse Deutung. 2017 äußerte sich das Revival des Begriffs auch politisch mit der Schaffung eines Heimatministeriums. Doch bevor historisch-politische Effekte und Zusammenhänge in Bezug auf Heimat als Erzählung und Deutung von Repräsentation und Zugehörigkeit diskutiert werden, sollte zunächst auf das Konzept Heimat geblickt werden. Besonders Identität und Zugehörigkeit werden im Zusammenhang mit Anerkennung in pluralen Gesellschaften an Vorstellungen von und Einstellungen zu Heimat entworfen. Heimat ist somit ein historischer Begriff, der immer eine Erzählung von Identität und Orientierung trägt.

Heimat kann eine Bezeichnung für einen geografischen Raum, aber auch eine Zuschreibung sein. Sie kann als ein ethnisch-national-kultureller Raum konstruiert sein. Diese Zuschreibung kann sich grundlegend von der Selbstverortung unterscheiden und Andere zu Fremden machen. In diesem Fall drückt die Deutung von Heimat eine Nicht-Zugehörigkeit aus. Entlang der natio-ethno-kulturellen Identitätszuweisungen wird daraus oft eine Unterscheidung zwischen *Weiß* (zugehörig) und Nicht-*Weiß* (nichtzugehörig).

So ist die Frage: "Woher kommst du?" kein bloßer Ausdruck von Interesse. In Deutschland hat diese Frage ein sehr populäres Hashtag #vonhier hervorgebracht, das sich gegen implizite Ausgrenzung, Diskriminierung und die rassistischen Zuschreibungen wendet, die strukturell und oft auch persönlich hinter der Frage stehen. Dieser digitale "Aufschrei" wurde gleichzeitig zum Gegenstand und Thema einer nicht-virtuellen Diskussion über soziale, politische und historische Verhandlungen von Heimat. Dass diese Verhandlungen auch eine ökonomische Relevanz besitzen, lässt sich am Phänomen des Ethnomarketings und des Hashtags #Haymat zeigen. Heimat ist ein komplexer Begriff, der auf

Narrativen historisch-politischer Konstruktionen beruht. Bereits die Verwendung von Heimat als Konzept ist eine interpretative Erzählung. Diese Erzählung beinhaltet ein Identitäts- und Orientierungsangebot. Gleichwohl ist sie Ausdruck der komplexen Konstruktion, die Zugehörigkeit offenbart, sowie der Praxis von Narrationen der Zugehörigkeit. Beim Sprechen über Heimat wird über Zugehörigkeit, die einer Person oder einer Gruppe aufgrund ihrer Abstammung, Sprache, religiösen oder kulturellen Prägung zugeschrieben wird, verhandelt. Zugleich offenbart die Erzählung die eigene Identitätskonstruktion und das Verständnis von Nicht-/Zugehörigkeit, welches die*der Einzelne im Austausch mit seiner Umwelt konstruiert.

Heimat ist ein moderner Begriff. Nach dem Grimm'schen Wörterbuch wurde Heimat ursprünglich in folgendem Sinne verwendet: 1) Heimat als das Land oder auch nur der Landstrich, in dem man geboren ist oder seinen ständigen Wohnsitz hat; 2) Heimat als der Ort der Geburt oder des ständigen Wohnsitzes oder 3) Heimat als das elterliche Haus und Grundstück. Bereits hier ist die Dichotomie des Begriffs Heimat enthalten. Zum einen die Heimat, in die man hineingeboren wurde, und zum anderen die selbst gewählte Heimat, in die man durch Migration gelangen kann.

Wenn über Heimat, Heimatgefühle oder Heimatvorstellungen gesprochen wird, darf nicht vergessen werden, dass Deutschland kein typisches Einwanderungsland ist. Auch wenn die Gesellschaft statistisch evident plural ist (26 % aller Einwohner*innen mit Migrationsbezug), verstehen große Teile der dominierenden Weißen Mehrheitsgesellschaft sie nicht als vielfältig. 2021 betonte Bundespräsident Franz Walter Steinmeier in diesem Zusammenhang, dass Deutschland ein „Land mit Migrationshintergrund“ sei und präsentierte eine zugehörigkeitsofferierende Heimaterzählung der pluralen deutschen Gesellschaft. Die 2005 eingeführte statistische Kategorie „mit Migrationshintergrund“ sollte ursprünglich eine differenzierte demografische Erfassung ermöglichen.

Diese Differenzierung geht jedoch prozessgleich mit einer stigmatisierenden Wertung einher, die Bewohner*innen in Menschen mit nationaler deutscher Abstammung und ohne spaltet. Die Ergänzung „mit Migrationshintergrund“ wird im allgemeinen Gebrauch synonym mit nicht-Weiß, nichtwesteuropäisch, nichtchristlich verwendet. Darüber hinaus werden die Ängste vor Super-Diversität durch rechte Narrative geschürt, die eine imaginierte mononational-ethnischkulturelle Gesellschaft anstreben. Diese Narrative existieren nicht nur in den extremistischen Rändern der Gesellschaft, sondern sind auch Teil des Zugehörigkeitsverständnisses in der gesellschaftlichen Mitte. Heimat

ist eine Erzählung. Wenn diese Erzählung von der nationalen Mehrheitsgesellschaft erzählt wird, handelt es sich um eine traditionale Weiße Erzählung zur Sicherung der Kontinuität, die den Anspruch hat, die Diversität zu regulieren und den Status der Erzählenden zu sichern. Diese Narrative der Kontinuität beziehen sich auf Herkunft und biologische Abstammung. Transkulturelle Narrative der Heimat und damit der Zugehörigkeit thematisieren den (globalen) Wandel, die Mobilität und die Veränderung. Sie verstehen Wandel nicht als Bruch und formulieren Narrative der Alterität, die eher zu einer Erzählung der Kontinuität von Wandel als der Irritation werden.

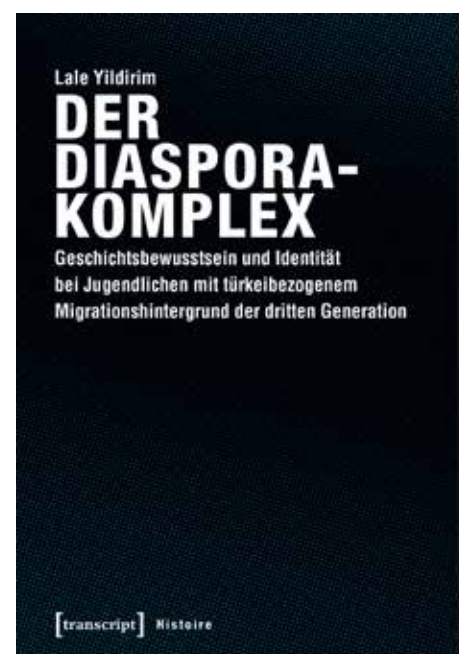
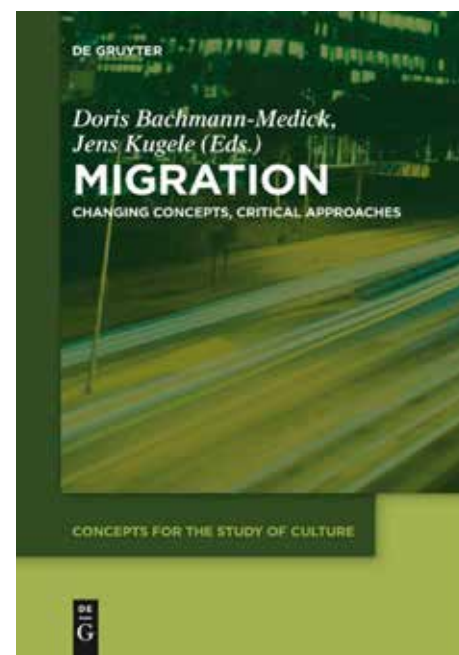
Heimatbegriffe sind die Aufführung inhärenter Interpretationen von Zugehörigkeit sowie von Nicht-Zugehörigkeit und stellen Prä-Übersetzungen in stereotype Identitäten dar (Bachmann-Medick, 2018) sowie von Nicht-Zugehörigkeit und offenbaren durch ihre naturalisierenden Argumentationen eine Vorstellung von Einstellungen zu Wir und Nicht-Wir der Weißen Dominanzgesellschaft. Studien mit Jugendlichen der sogenannten dritten Generation ehemaliger Arbeitsmigrantinnen und -migranten mit Türkei-Bezug zeigen, dass die historischen Narrative und die Identitätsnarrative auf einem dichotomen Verständnis von Heimat in einer wahrgenommenen Diaspora beruhen (Yildirim, 2018).

Diese Narrative entstehen in der Desintegration und stellen Strategien dar, um mit Nicht-Anerkennung und gefühlter/erlebter Heimatlosigkeit umzugehen. So entwerfen einige von ihnen Identitätsnarrative, die sich auf die Rolle der ersten Einwanderergeneration berufen, indem sie in deren Fußstapfen treten. Andere versuchen, Brückenbauer*innen zu sein und erzählen sich interkulturell, aber immer auch in der Nicht-Heimat. Ein anderer Typus kann sich nur in der Abgrenzung und im Nicht-Zugehören konstruieren und erzählen. Aber auch sich transkulturell Erzählende verbleiben in Nicht-Zugehörigkeit und Nicht-Anerkennung, da auch für sie Heimat eine Nicht-Heimat ist, in der sie aufgrund des Heimat- und Zugehörigkeitsverständnisses der Weißen Mehrheitsgesellschaft weder ihre (historische) Diskursfähigkeit nutzen noch die Nicht-Heimat überwinden können.

Heimat ist also eine diskursive Instanz. Die Idee Heimat ist Ausdruck von Zugehörigkeit und Identität. Sie ist eine historisch-politische Erzählung, die Zugehörigkeit auf der Grundlage historischer Kontinuität und sesshafter sowie biologischer Abstammung interpretiert. Heimat ist Ausdruck von Identitätsvorstellungen von Individuen und Kollektiven. Zudem zeigt Heimat, wie mit Vielfalt, Wandel und Bruch umgegangen wird. In ihr fin-

den sich Interpretationen in Form von Anerkennung und Verweigerung, die Ungleichheit als Meistererzählung für die Mehrheitsgesellschaft re-inszenieren und mit Wertung bzw. Abwertung befüllen.

Dr.ⁱⁿ Lale Yildirim
Professorin der Didaktik der Geschichte,
Universität Osnabrück, Schwerpunkt
Migrationsgesellschaft



Literatur

Bachmann-Medick, D. (2018). Migration as Translation. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Hrsg.), *Migration. Changing Concepts, Critical Approaches* (S. 273–293). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Yildirim, L. (2018). *Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation*. Bielefeld: transcript.

„Ich dacht, ich wer gen Babl khumen.“

Hans-Jürgen Krumm (Wien)

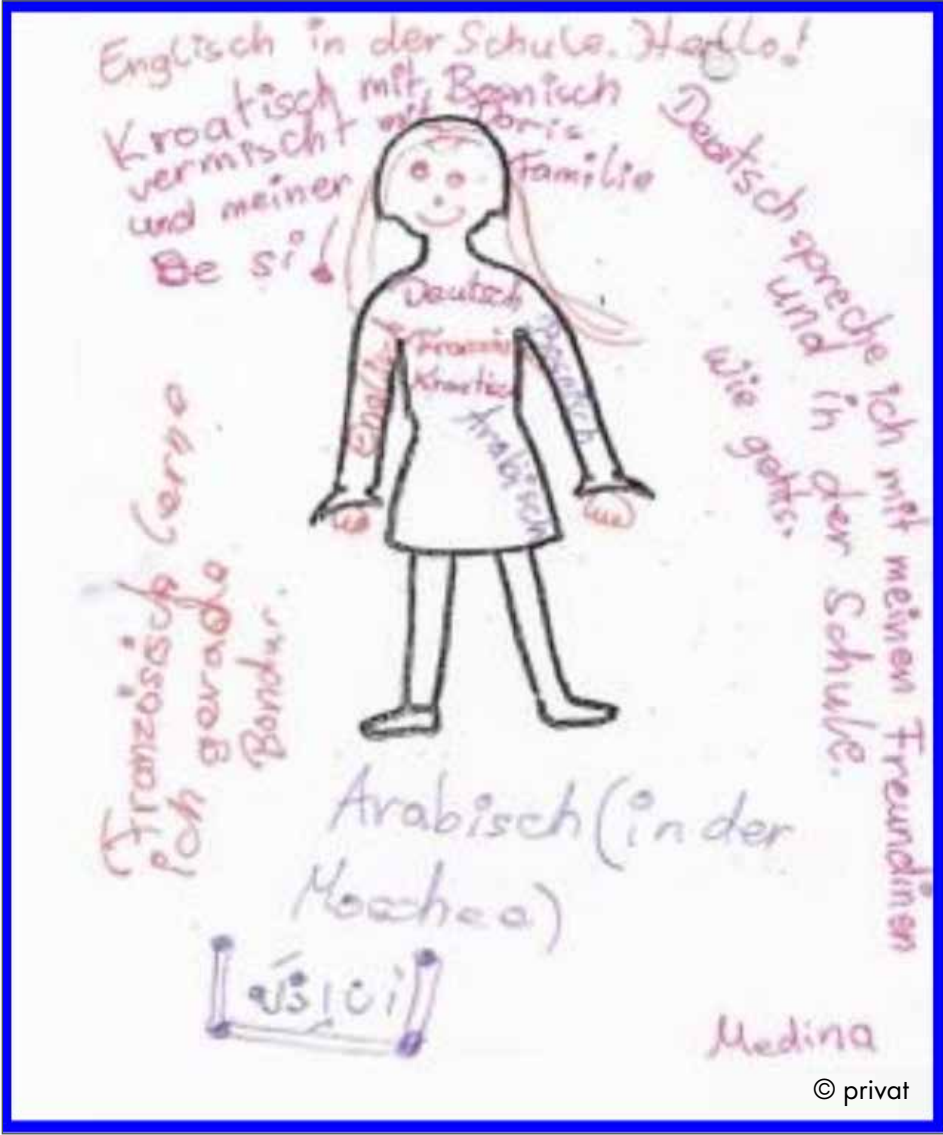
Als der Kantor Wolfgang Schmeltzl ca. 1538 aus der Pfalz nach Wien übersiedelte, empfand er die Sprachenvielfalt auf Wiens Straßen zugleich als verwirrend und als schön. Neu ist sie jedenfalls nicht, die europäische Sprachenvielfalt, allerdings hat die Entwicklung der europäischen Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert der Vorstellung „ein Staat – eine Sprache“ zum Durchbruch verholfen – nicht mehr sprachliche Vielfalt, sondern die Durchsetzung der legitimen offiziellen Sprachen und die Unterdrückung von Dialekten und Minderheitensprachen prägen bis heute in Europa den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994). Auch die Terminologie, mit der Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft Sprachen ordnen, ist mit einem monolingualen Blick auf Sprachenvielfalt verbunden, sie wird dem Anspruch, Sprachen als gleichwertig anzuerkennen, nicht gerecht. Der folgende Beitrag will zu einer Reflexion der im Bildungswesen für Mehrsprachigkeit verwendeten Begriffe anregen.

1. Unsere klassischen Terminologien verfälschen die sprachlichen Zustände und Entwicklungen in mehrsprachigen Gesellschaften.

In meiner Familie wechselte man die Sprachen, Länder und Alphabete mehrmals, manchmal sogar innerhalb von wenigen Jahren und ohne überhaupt die eigene Wohnung zu verlassen. (Grjasnowa, 2021, S. 12}

Ich spreche mit den Kindern Russisch, mein Mann Arabisch, sie verstehen alles, antworten aber am liebsten auf Deutsch. Sind die Kinder unserer Freunde zu Besuch, die entweder kein Russisch oder kein Arabisch verstehen, sage ich meistens ein paar Sätze auf Deutsch und übersetze sie sofort ins Russische. Mein Mann übersetzt seinerseits ins Deutsch, damit sich kein Kind ausgeschlossen fühlt. (Grjasnowa, 2021, S. 15)

Arbeits- und Fluchtmigration, ebenso wie die (zunehmende) Mobilität vieler Menschen oder auch mediale Entwicklungen bringen immer mehr Sprachen in die Lebenswelt der Menschen und in die Klassenzimmer. Olga Grjasnowa macht in ihrem teilweise autobiografischen Text deutlich, wie sich damit auch die Sprachverhältnisse in den Familien ändern. Unsere Schule dagegen ordnet und trennt die Sprachenangebote sorgfältig: Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache, Minderheitensprachen, Muttersprachlicher Unterricht, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache und so fort. Wobei – die Lehrkräfte der verschiedenen Sprachen oft nicht voneinander wissen, aber auch keine Ahnung haben, in welchen Sprachenkonstellationen ihre Schülerinnen und Schüler aufwachsen. Die sprachliche Lebenswelt außerhalb des Unterrichts aber ist eine ganz andere als in der Schule: Hier fließen Sprachen ineinander, mischen sich, wer-



An das Lugek kam ich onger,
da tratten Kaufleut hin und her, Al Nacion in ir claidung.
Da wirt gehört manch sprach und zung,
Ich dacht ich wer gen Babl khumen
Wo alle sprach ein Anfang gnomen,
Und hört ein seltsam dräsch und grschray
Von schönen sprachen mancherlay.
(Wolfgang Schmeltzl, 1548)

den integriert gebraucht. Die Mehrsprachigkeit der heutigen Schülerinnen und Schüler hat vielfältige Quellen, zwei-, drei oder viersprachige Familien, die Sprachen der Spielgefährten in der Nachbarschaft, die im Rahmen von Ferienreisen und Auslandsaufenthalten gelernten Sprachen, die während der Flucht oder Migration erworbenen Sprachsegmente, vor oder außerhalb der Schule gelernte Sprachen, bei Recherchen im Internet entdeckte und vielleicht für sich selbst ein Stück weit erworbene Sprachen – all das ist vielfältiger, gleichzeitiger und gemischter als unsere in kleine Schachteln verpackten isolierten Einzelsprachen. Medina (vgl. das Sprachenporträt am Beginn des Beitrags) zeigt sehr schön, wie ihre Sprachenwelten zusammengehören: Da gibt es Sprachen für die Freundinnen, für Schule und Eltern und die Moschee, wobei manche Sprachen auch in verschiedenen Kontexten gebraucht werden. Die sogenannte Erstsprache

ist in vielen Fällen längst nicht mehr die erste Sprache vieler Kinder, die Herkunfts- oder Muttersprache nicht mehr unbedingt die Familiensprache, und „Sprache“ gibt es bei ihnen nur im Plural – unsere bisherigen Begriffe passen nicht mehr und verstellen den Blick auf die Sprachrealität. Sie suggerieren getrennte Sprachen, wo es sich um eine integrierte Sprachressource handelt. Sie suggerieren Reihenfolgen (Erst-/Zweit/Herkunfts-), wo es um lebensweltliche persönliche, familiäre Bezüge und Identifikationen geht.

2. Unsere Terminologien sind diskriminierend und vertiefen Ausgrenzungen.

Der Befund „nicht-deutsche Herkunftssprache“ ist leider nicht so harmlos, wie er klingt. Er kann vielmehr schnell zu einer Diagnose werden. ... „NdH“ ist ein gesellschaftliches Urteil: Oft werden damit Armut, „Bildungsferne“ und „Halbsprachigkeit“ assoziiert, ... Leider

verbirgt sich dahinter ein defizitorientierter Blick: In der Schuleingangsuntersuchung wird alleine der Frage nachgegangen, ob das Kind als erste Sprache Deutsch gelernt hat. Bedeutet das nicht im Klartext, dass ein monolinguales deutschsprachiges Kind automatisch als das Ideal angesehen wird?“ (Grjasnowa, 2021, S.39f.)

Eine „Herkunftssprache“ markiert Kinder, auch solche, die in Deutschland oder Österreich geboren sind, als „nicht von hier“ – ganz unabhängig davon, ob auch die Eltern oder Großeltern eventuell hier geboren und aufgewachsen sind oder überhaupt aus dem Land ‚herkommen‘, dessen Landessprache in der Familie gesprochen wird. ‚NdH‘ sagt auch gar nichts über die Sprachen der Familienkommunikation: Wie viel Deutsch sprechen etwa Kinder mit ihren Geschwistern oder Freundinnen und Freunden, selbst wenn sie eventuell angeben, dass sie mit den Eltern eine andere Sprache sprechen. Und die vielen Übersetzungsleistungen, die Kinder für ihre Eltern manchmal erbringen, fallen bei der Fixierung auf die Herkunftssprache unter den Tisch.

In der Regel meint der Begriff „Herkunftssprache“ nur Kinder mit nichtdeutschen Familiensprachen, obwohl ja auch die deutschsprachigen Kinder zuhause vielfach keineswegs die ‚Bildungssprache Deutsch‘ sprechen, sondern als Herkunftssprache einen Dialekt oder eine regionale Variante des Deutschen verwenden. Aber im Gegensatz zu Kindern aus Familien mit Migrationsbiografie wird ihnen nicht die Frage gestellt, wie gut sie denn eigentlich die deutsche Sprache beherrschen und wie sie zuhause reden. Ebenso setzen die Begriffe „Erstsprache“, „1. Zweitsprache“ entweder Hierarchien der Wertigkeit oder aber der Erwerbsreihenfolge, der Gebrauchshäufigkeit oder des Grades der Sprachbeherrschung, die in dieser Form oft nicht der familialen Realität und der Spracherwerbsbiografie entsprechen.

Beim Begriff 11 „Deutsch als Zweitsprache“ schwingt in der politischen Diskussion leider oft die Unterstellung mit, dass Deutsch als Zweitsprache-Sprecher*innen „nicht richtig“ Deutsch könnten und insofern für die Gesellschaft eine Belastung darstellten. Im Übrigen trägt diese Bezeichnung nicht der Tatsache Rechnung, dass in vielen Familien mit Migrationshintergrund Deutsch längst zu den primären Kommunikationssprachen gehört. Die Mehrsprachigkeit, die sich traditionell in international tätigen Familien (bei Kindern von Diplomat*innen, internationalen Führungskräften, in internationalen Schulen) fand, ist längst auch Realität im ‚normalen‘ Alltag vieler Familien. Die Aufteilung und Trennung von Sprachen

und die Orientierung an der Near Native-ness sind für eine vielsprachige Welt nicht tragfähig. Damit werden bestenfalls Hierarchien zementiert (der*die Muttersprachler*in ist immer der*die bessere/normalere Sprecher*in), die spalten und ausgrenzen: Die Orientierung an der Sprache der Einsprachigen muss als ein Machtinstrument gesehen werden: Gegenüber den ‚Muttersprachlern‘ ist die Person, die Deutsch erst später lernt, nahezu immer im Nachteil, solange die Gesellschaft diesen ‚Nachteil‘ nicht gegen die viel weiter gehenden Fähigkeiten der Mehrsprachigkeit abwägt, vielmehr drei- oder viersprachige Kinder wegen einiger Minuspunkte im Mika-D-Test für nicht schulreif erklärt. Diese Abwertung von Mehrsprachigkeit und Familiensprachen wird von den Betroffenen als Abwertung der eigenen Person erfahren.

3. Unsere Sprachen beherrschen und benutzen wir nicht gleichmäßig – wir mischen und ändern je nach Kontext.

Meine Hauptsprachen – Deutsch, Russisch und Englisch – leben in mir nicht gleichberechtigt nebeneinander. Manchmal ist die eine stärker, manchmal die andere. Oft kommt es auf die Umgebung an. In einer russischsprachigen Umgebung drängt sich logischerweise sofort mein Russisch in den Vordergrund, und zwar mitunter so stark, als ob ich niemals Deutsch gelernt hätte. ... Wenn ich mit Freund*innen zusammen bin, die ebenfalls Russisch und Deutsch beherrschen, wechseln wir oft zwischen den Sprachen hin und her. (Grjasnowa, 2021, S. 98f.)

Es ist schon einige Jahre her, dass ich ca. 13-jährige Kinder im Wiener Stadtpark gefragt habe, welche Sprachen sie miteinander sprechen. Mehrere Sprachen? Damit konnten sie nichts anfangen, ihre Sprache sei doch Parkisch, ein bisschen von Türkisch, Jugo und Deutsch, also eine Sprachenmischung, in die jedes von ihnen etwas mit-

bringt und die sich mit jedem hinzukommenden Kind und dessen Sprachenpalette erweitert. Mit Mehrsprachigkeit ist also ein integriertes Konzept von Kommunikationsfähigkeit gemeint, das den gesamten Sprachenbesitz, das gesamte Sprachenrepertoire eines Menschen als Einheit sieht. Sprachmischungen sind spezifische Merkmale von Menschen, vor allem Kindern und Jugendlichen, deren Leben von einer sie prägenden lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bestimmt ist – man darf sie nicht fragen, „welches ist denn deine richtige/deine wichtigste oder liebste Sprache“ – das wäre ja ein Negieren ihrer mehrsprachigen Identität. **Mehrsprachige Menschen (auch Kinder) haben „Mehrsprachigkeit“ als ihre Sprache.** Das gilt, wenn man ehrlich ist, übrigens durchaus auch für viele sogenannte einsprachig deutschsprachige Kinder, die durchaus geläufig zwischen Dialekten, Regio- oder Soziolekten und der Bildungssprache wechseln. Die Normalität der Mehrsprachigkeit bildet sich in unseren Terminologien nicht ab.

4. Nicht nur eine Frage der Begriffe: Familiensprache(n)

- Die Sprachen, um die es hier geht, sind Sprachen unserer Lebenswelt. Wir müssen sie so, bezeichnen, dass sie keine Wertungen und Hierarchien nahelegen, wie das sowohl bei Muttersprache – Nichtmuttersprache als auch bei Erstsprache – Zweitsprache oder Herkunftssprache(n) der Fall ist.
- Der Begriff „Herkunftssprachen“, wollte man ihn neutral verwenden, hätte zur logischen Konsequenz, dass auch Deutsch zu den Herkunftssprachen (der deutschsprachigen Kinder) gerechnet wird und allen Kindern in der Schule alle ‚Herkunftssprachen‘ als offene Angebote bereitgestellt werden, wobei dann Eltern und Kinder gemeinsam diejenigen Sprachen wählen, die sie als Familien- und Kommunika-

- tionssprachen benötigen und bevorzugen. Es ist fraglich, ob das sprachpolitisch durchsetzbar ist.
- Neutrale Bezeichnungen wie etwa A-, B- und C-Sprache, wie sie im Bereich des Dolmetschens üblich sind (vgl. <https://www.uebersetzungsbueros.net/glossar/a-b-c-sprache/>; vgl. auch Grjasnowa, 2021, S.11f.), werden der lebensweltlichen Bedeutung dieser Sprachen für die Menschen, die mit ihnen leben und durch ihr Erlernen Zugang zur Vielsprachigkeit ihrer eigenen Familien und Nachbarschaften erreichen wollen, nicht gerecht.
- Angemessen wäre vielleicht der Begriff der „Lebenswelt-Sprache(n)“. So sind die Sprachen der Mehrheitsgesellschaft ebenso wie die aller sprachlichen Minderheiten durchaus zutreffend beschrieben. Die Bezeichnung eignet sich, so meine Erfahrung, allerdings nur begrenzt zur persönlichen Identifikation und wird von Lehrenden und Lernenden nicht als hochwertiger Begriff angesehen.

Aus meinen Gesprächserfahrungen bleibe ich daher beim Begriff der „Familiensprache(n)“. Es handelt sich, von der ‚Familiensprache Deutsch‘ bis zu den Familiensprachen Serbisch oder Arabisch, um „Nahesprachen“, also Sprachen, die im Lebensumfeld der Kinder aktiv in Gebrauch sind, die sie außerhalb von Kindergarten und Schule erleben und erfahren, in denen sich ihre Sprecher*innen sicher und zuhause fühlen (vgl. Krumm, 2021, S. 41). ‚Familie‘ ist in unserer Wertevorstellung ein Hochwert-Wort und durchweg positiv konnotiert, so dass in der Regel auch der Begriff „Familiensprache“ als ein positiver Begriff wahrgenommen wird. Der Begriff schließt meines Erachtens nicht aus, dass die Familiensprache auch eine Bildungssprache ist oder sein kann. Ein Unterrichtsangebot etwa in der „Familiensprache Albanisch“ oder „Familiensprache Farsi“ zeigt, dass es

um solche Sprachen geht, die für einige der Lernenden persönliche Bedeutung haben, ganz unabhängig davon, ob es sich um die Sprachen der Großeltern, eines oder mehrerer gegenwärtiger Familien oder auch Nachbarn handelt, die zugleich aber eine Funktion in der öffentlichen Kommunikation haben. Wichtig wäre allerdings, dass der Begriff und ein entsprechendes Sprachenangebot nicht an persönlich nachzuweisende familiäre Bezüge gebunden wird, sondern allen offensteht, die an diesen Sprachen Interesse haben.

Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm ab 1975 Prof. für Sprachlehrforschung Univ. Hamburg, seit 1993 Univ.-Prof. für Deutsch als Fremdsprache, Univ. Wien, seit 2010 emeritiert; Mitarbeit Linguistic Integration of Adult Migrants, Europarat, Netzwerk SprachenRechte

Literatur
Grjasnowa, O. (2021). <i>Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt</i> . Berlin: Dudenverlag
Brizíc, K. (2007). <i>Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verwischene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration</i> . Münster: Waxmann.
Gogolin, I. (1994). <i>Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule</i> . Münster: Waxmann.
Gogolin, I., Graap, S. & List, G. (Hrsg.). (1998). <i>Über Mehrsprachigkeit</i> . Tübingen: Stauffenburg.
Krumm, H.-J. (2021). <i>Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache</i> . Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
Schmeltzl, W. (1548). zit. n. Kratzer, H. (Hrsg.). (2001). <i>Wien im Gedicht</i> . Wien: öbvht.

Plattform „Praxis Sprache inklusiv“



HS-Prof. Dr. Jörg Mußmann startete mit der Arbeitsgruppe „Forschungsstelle Sonderpädagogik, Sprache und Inklusion“ (<https://ph-ooe.at/ph-ooe/forschung/fossi>) im Institut für Inklusive Pädagogik am 1. Februar 2022 die fachwissenschaftliche Internetplattform www.praxis-sprache-inklusive.eu, die als Online-Zeitschrift (ISSN 2791-4739), Materialsammlung und Archiv für nützliche Angebote dritter Anbieter fungiert.

Sie will partizipativ und inklusiv sein und bietet damit auch Angebote für Eltern und Möglichkeit für Studierende und Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter, sich mit Angeboten und Projekten vorzustellen. Einige sind dort bereits zu finden. Über diese Plattform gelangt man auch zum YouTube-Kanal „Praxis Sprache inklusiv & digital“, auf dem die ersten 10 „fossi

facts“ zu finden sind, die mit kurzen Clips zu pädagogischen Fragen bei Sprachbeeinträchtigungen aufklären. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnVev7Z3N-PgoFbMA2oncZHicSdnKOHj7>.

Weitere Formate wie „fossi basics“ und „fossi lectures“ sind in Planung und sollen Lehramtsstudierende und Lehrkräfte informieren, was sie über über Kinder und Jugendliche mit Sprachbeeinträchtigungen wissen sollten, wie sie sie im Unterricht unterstützen können und dass diese Fragen nicht exklusiv der Logopädie vorbehalten sind. Die Plattform bietet auch laufend neue „Checklisten“ im Rahmen des bis 2030 verlängerten Projektes „Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen in Österreich“, die Lehrkräfte z. B. zur Einschätzung ihrer Sprechgestaltung im Un-

terricht oder zur sprachspezifischen Unterrichtreflexion bequem auf dem Handy bearbeiten können. Sie haben spannende Unterrichtsideen, die mit diesem Thema zu tun haben und wollen sie publizieren? Dann schauen Sie auf der Webseite vorbei oder schreiben Sie an fossi@ph-ooe.at.

Dr. Jörg Mußmann
Hochschulprofessor für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachliche Bildung und Förderung

Diversity Troubles

Mehrsprachigkeit zwischen „good and bad diversity“
Für Diversität zu sein, gehört zum guten Ton. Migrantische Sprachen gelten jedoch häufig als Misstöne. Was ist eigentlich mit Diversität gemeint?



Diskriminierung ist ein Paradoxon: Verfassungen legen fest, dass Menschen nicht diskriminiert werden dürfen. Ist, wer diskriminiert wird, also selbst schuld? Neoliberal argumentiert geht es um Eigenverantwortung: Das „unternehmerische Ich“ scheitert demnach an fehlgeleitetem Willen, falscher Einstellung und/oder mangelnder Anstrengung. Damit wird nicht nur die Selbstoptimierungsliteratur – „Du schaffst alles, wenn du nur willst“ – beflügelt, sondern auch soziale Ungleichheiten bildungspolitisch legitimiert.

Der ikonische Wert der Diversität

Die rechtlichen Grundlagen schaffen eine normative Wirklichkeit, von der Lebensrealitäten, statistische Ergebnisse etc. stark abweichen. Der Bildungserfolg hängt weiterhin von Faktoren wie soziale Herkunft und Erstsprache ab. Der Nationale Bildungsbericht (BMBWF, 2021) weist erneut darauf hin, dass im internationalen Vergleich der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Bildungserfolg in Österreich deutlicher als bei anderen Ländern ist (ebd., 323). Die Schulwahl bei der Sekundarstufe I ist beispielsweise nur zu einem Drittel durch Leistungsunterschiede erklärbar. (ebd., S. 265) Die Risikofaktoren (nichtdeutsche Erstsprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern) verdichten sich zunehmend bei Kindern mit sogenannten Migrationshintergrund auf. (ebd., S. 179)

Weshalb trägt die Anerkennung von Diversität wenig zu Bildungsgerechtigkeit bei? Gesellschaften waren schon immer divers, die Globalisierung intensivierte das Denken darüber. In der postkolonialen und postnationalsozialistischen Zeit ist jedenfalls das Interesse groß, sich vom Rassismus abzugrenzen und der positive

Zugang zu „Diversity“ ist ein Mittel dafür, das auf breite Zustimmung trifft. Weshalb ist die Anerkennung von Diversität so populär? Wird die Gesellschaft gerechter, wenn wir etwas netter sind? Diversität wird oft ikonisch genutzt: Gefragt sind Bilder, die die fröhliche Heterogenität einer Klasse oder einer Belegschaft zeigen. Die Anerkennung von Diversität lässt sich auch leicht in anwendungsorientierten Vorhaben übersetzen. Diese Diversity-Performanz bringt auch dort, wo es um Lippenbekenntnisse geht, einen gewissen Schutz für potenziell Rassismusbetroffene (Mecheril & Melter, 2010). Häufig geht es aber nur um das neoliberale Zelebrieren von Differenz und Identität und nicht um soziale Veränderungen an sich. Es gibt also gewisse „Diversity Troubles“.

„Vielfalt“, Mehrsprachigkeit und Linguizismus

Mehrsprachigkeit ist nicht fotogen, trotzdem handelt es sich um einen positiven Begriff. Aktuell steht die Differenz von Fremd- und Migrationssprachen im Mittelpunkt, aber Mehrsprachigkeit schließt nicht nur anerkannte oder offizielle Sprachen ein, sondern auch Varietäten, lokale Dialekte, Ethnolekte und unterschiedliche Sprachregister. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit ist jedoch mehr als ihre Definition und wird gesellschaftlich bestimmt. Neoliberal gedacht hängt die Bedeutung von Mehrsprachigkeit von ihrer Verwertbarkeit ab: Was ist der Wert der Mehrsprachigkeit? Aus der Perspektive der Diversität lässt sich diese Frage mit dem Narrativ der „Vielfalt“ beantworten. Die Vielfalt der Sprachen wird darin als „Ressource“ und als „Gewinn“ gesehen. Dieser positive Zugang zählt zum common sense. Die Erfahrungen migrantischer Akteurinnen und Akteure mit Mehrsprachigkeit weichen

dennoch davon ab. Auch Sprecher*innen von lokalen Dialekte und Varietäten der deutschen Standardsprache mach(t)en nicht nur positive Erfahrungen. Das Narrativ der „Vielfalt“ wird gerne verwendet, um eine gesellschaftsoffene (Selbst-)Positionierung anzudeuten. Es handelt sich aber um eine diffuse Praxis und keine dynamische Gegenposition zu Linguizismus. Linguizismus ist ein Phänomen, das auf nationalistische bzw. rassistische Ideologien aufbaut. İnci Dirim (2010) versteht Linguizismus als eine spezielle Form des Rassismus, der Menschen verurteilt, die Sprache in eine bestimmte Art und Weise verwenden. Menschen werden anhand ihres Sprechens bzw. ihrer Sprache in über- und untergeordneten Gruppen innerhalb einer Gesellschaft unterteilt. Wichtig ist z. B. die binäre Differenz zwischen den native speaker und den „anderen“: Sprachliche und gesellschaftliche Normen können in diesem Fall nur von native speaker performat werden. Als linguizistisches Beispiel veröffentlichte Dirim in ihrem Beitrag ein Schild aus einer Schule. Darauf ist zu lesen, welche Geldstrafe Fehlverhalten einbringt: „Treten 20 Cent, Spucken 30 Cent, Türkisch sprechen 50 Cent“.

Das Regieren von Differenz

Sara Ahmed (2009) hat sich intensiv mit dem Diversitätsdiskurs beschäftigt. Sie kritisiert, dass rassistische Machtverhältnisse sich kaum verändert haben bzw. dass Diversitätskonzepte häufig als Tool eingesetzt werden, um „weiße“ Strukturen etwas „bunter“ zu machen. Dafür schildert Ahmed, wie ihre Hochschule ihre Professurstelle als Argument verwendete, um keine weiteren Veränderungen anzugehen: Hochschulen, die People of Color als Professorinnen und Professoren beschäftigen, sind demnach frei vom Verdacht, in rassistische Machtverhältnisse involviert zu sein. Die Schlussfolgerung ist, dass der Diversitätsdiskurs zu einem flexiblen Regieren von Differenz ermächtigt: Institutionen lassen so jene Formen und Mengen von Differenz zu, die diese zwar vom rassistischen Vorwurf entlasten, aber keine strukturellen Veränderungen von ihnen erfordern.

Die Anerkennung von Diversität und Vielfalt ist auch kein effektives Mittel gegen Linguizismus in Schulen. Vielmehr sind Differenzlogiken der Auf- und Abwertung Teil ihrer Funktionsweise, weshalb in „good and bad diversity“ (Lentin & Titley, 2011) differenziert wird: Koloniale Sprachen wie Englisch und Französisch gelten als wertvoll, während migrantische Sprachen diskreditiert – siehe die Diskussion rund um Sprachverbote in der Pause – oder ignoriert werden. Mehrsprachigkeit wird daher nicht pauschal als „Bereiche-

rung“ verstanden, sondern auch als Störung, Problem oder Integrationsprojekt marginalisiert.

Rassismuskritik

Lehrkräfte, Schüler*innen und ihre Eltern treffen unter diesen Bedingungen der Migrationsgesellschaft aufeinander. Der Wunsch nach „Rezepten“ gegen Ungleichheit ist entsprechend groß. Konzepte gegen Diskriminierungen sind aber komplex. Dazu zählt die Rassismuskritik, die sich mit machtvollen Differenzierungslogiken zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ auseinandersetzt. Rassismuskritische Pädagogik lehnt nicht die Anerkennung von Differenz ab, sondern analysiert, wie Differenzmarkierungen als Ergebnis und zugleich Legitimation von hegemonialen Machtverhältnissen wirksam werden. Diese Arbeitsweise erfordert die Reflexion über die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnissen. Rassismuskritik ist im Vergleich zur positiven Aura der Vielfaltsliebe sozusagen ein „killing joy“.

Dr.ⁱⁿ Assimina Gouma
Professorin für Migrationspädagogik und sprachliche Diversität an der PH OÖ

Literatur

Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Wien: IQS.

Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril at al. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (91-112). Münster: Waxmann.

Lentin, A. & Titley, G. (2011). *The crises of multiculturalism: Racism in a neoliberal age*. London, New York: Zed Books.

Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril at al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (150-178). Weinheim: Beltz.

Sprachliche Vielfalt an der PH

Die ÖH zeigt mit einer Umfrage auf:
Wie viel sprachliche Expertise haben die Studierenden der PH OÖ?



Sprachliche Vielfalt durch unterschiedliche Erst-, Zweit- und Fremdsprachen ist Realität im gesellschaftlichen Bild von Österreich und stellt eine wertvolle und nützliche Ressource für das pädagogische Praxisfeld dar. Das österreichische Bildungssystem ist jedoch immer noch stark vom Monolingualismus geprägt und verlangt in den Schulen die sprachliche Assimilation von Menschen. Die sprachliche

Vielfalt der Studierenden und Lehrenden wird oft nicht anerkannt, sondern häufig problematisiert, indem es nur um die Perfektion der Kompetenz im Gebrauch der deutschen Sprache geht. In der Hoffnung, dass ihre sprachlichen Ressourcen in den Schulen bald besser genutzt werden und um sie hier darzustellen, hat die Hochschüler*innenschaft der PH OÖ im Wintersemester 21/22 eine Umfrage durchgeführt. In der Folge werden die Daten zusammengefasst angeführt. 991 Studierende haben an der Umfrage teilgenommen. Davon sind knapp über 50 % der Teilnehmenden aus dem Studiengang „Sekundarstufe“, 24,6 % aus dem Studiengang „Primarstufe“, 10,8 % aus dem Studiengang „Berufsbildung“, 6,4 % aus dem Studiengang „Elementarpädagogik“ und 7,3 % waren Studierende aus dem Masterstudiengang. Rund 80 % der Befragten haben Deutsch und 20 % eine andere Erstsprache.

Die Erstsprachen, die in der Umfrage von den Studierenden genannt wurden, sind: Thailändisch, Dänisch, Niederländisch, Tschechisch, Kurdisch, Spanisch, Estnisch, Schweizerdeutsch, Arabisch, Slowakisch, Norwegisch, Schwedisch, Dänisch, Un-

garisch, Urdu, Persisch, Paschto, Bulgarisch, Albanisch, Bosnisch, Polnisch, Französisch, Aramäisch, Rumänisch, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Slowakisch und Englisch. Die Ergebnisse der dritten und vierten Frage deuten darauf hin, dass die Sprachkompetenzen der Studierenden in ihrer Erstsprache unterschiedliche sind. Manche haben ihre Erstsprache nur mündlich verwendet, andere auch in der Schule gelernt, bis hin zu Studierenden, die in ihrer Erstsprache ein Studium abgeschlossen haben. Daher beherrschen diese Studierenden ihre Erstsprachen entweder mündlich oder mündlich und schriftlich. Erwähnenswert ist hier, dass der größere Teil dieser Studierenden diese Erstsprachen mündlich und schriftlich beherrschen.

In Bezug auf die Fremdsprachen beherrschen die Teilnehmenden ein breites Spektrum an Sprachen. Es werden folgende Sprachen genannt: Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Griechisch, Latein, Russisch, Serbisch, Schwedisch, Hebräisch, Ukrainisch, die österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Portugiesisch, Niederländisch, Swahili, Ukrainisch, Polnisch, Kroatisch, Tschechisch, Nieder-

ländisch, Serbisch, Koreanisch, Bosnisch, Japanisch, Arabisch, Ungarisch, Serbokroatisch, Polnisch, Indonesisch, Norwegisch, Dänisch, Rumänisch, Zazaïsch, Bulgarisch, Kyrillisch, Persisch, Paschtunisch, Hindi, Japanisch, Tagalog, Vietnamesisch, Türkisch, Serbisch und Finnisch. Zudem beherrschen 33 der Befragten mehr als drei Fremdsprachen! Abschließend zeigen diese Ergebnisse, dass die zukünftigen Lehrpersonen über vielfältige sprachliche Fähigkeiten verfügen, welche das pädagogische Praxisfeld bereichern können und einen Unterricht ermöglichen, in dem alle in einer Klasse vorhanden sprachlichen Fähigkeiten der Lehrenden und Lernenden gezielt und systematisch genutzt werden sollten, um das Verständnis in vielen Unterrichtsfächern zu unterstützen.

Lama Alisamy
Studierende an der PH OÖ und
stellvertretende Vorsitzende der ÖH
PH OÖ

Sprache und Studium

Deutsch als Zulassungsvoraussetzung für das Lehramt
Der Gesetzgeber sieht für die Zulassung zu Lehramtsstudien bessere Deutschkenntnisse als für andere Studien vor. Doch dies war nicht immer so.



Unterrichtssprache ist, abgesehen von der Berücksichtigung entsprechender Minderheitenrechte, die deutsche Sprache. So sieht dies jedenfalls § 16 Schulunterrichtsgesetz vor. Doch wie sieht es mit einer „Deutsch-Pflicht“ für Lehrende aus? Zur Beantwortung dieser Frage scheint es sinnvoll, in das Studium zu blicken. Das Hochschulgesetz 2005 in der Fassung der Novelle BGBl. I Nr. 129/2017 unterschei-

det im Falle der Zulassung zwischen jener zu einem ordentlichen Studium und jener zu einem Lehramtsstudium oder einem Studium für Berufstätigkeiten an elementarpädagogischen oder sozialpädagogischen Bildungseinrichtungen. So setzt die Zulassung zu einem ordentlichen Studium nur die für den erfolgreichen Studienfortgang notwendigen Kenntnisse der deutschen Sprache voraus, hingegen erfordert die Zulassung zu einem der aufgezählten pädagogischen Studien die für die Ausübung des jeweiligen Berufes erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache. Eine derartige Regelung fand sich bereits historisch in der Hochschulzulassungsverordnung, die aufgrund des Hochschulgesetzes 2005 erlassen wurde.

Es wird also davon ausgegangen, dass in dieser speziellen Art von Studium höhere Anforderungen hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse erforderlich sind. Vorentwürfe gehen da in den Erläuterungen noch konkreter ins Detail und sprechen davon, dass sich die Sprachkenntnisse in diesen Studien zumindest an dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen orientieren

müssen. Diese erforderlichen Sprachkenntnisse beziehen sich also bereits auf die Ausübung des jeweiligen Berufes und nicht bloß auf den Studienfortgang. So werden hier Unterschiede zwischen einzelnen Studien gemacht, wobei sich die Frage nach einer sachlichen Rechtfertigung stellt. Diese wird wohl darin liegen, dass bereits im Zuge des Studiums Praktika an Schulen laut Curriculum zu absolvieren sind, die entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache erfordern.

Eine derartige restriktive Regelung hinsichtlich der Deutschkenntnisse von Lehramtsstudierenden fand sich jedoch nicht immer im Hochschulrecht. So erließ der Gesetzgeber im Zuge des „Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ 2013 eine Regelung, die in eine andere Richtung deutete: „Die Anforderungen an die Eignung sind ... so zu konkretisieren, dass hinsichtlich der Auswahl der Studierenden den Zielstellungen des Lehrberufs zu Diversität und Inklusion Rechnung getragen wird. Es ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der

wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch oder einer Behinderung im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes nicht erfüllt werden können.“

So sollte dem Umstand der heterogenen Schüler*innenpopulation an Österreichs Schulen Rechnung getragen werden. Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch oder behinderte Studierende sollten für den Lehrberuf gewonnen werden. Der Wandel dieser gesetzlichen Änderungen spiegelt auch die politische Einstellung zu Diversität im Allgemeinen und zu Heterogenität in der Sprache im Speziellen wider.

Dr. in Karin Stöger
Juristin und Professorin und lehrt
Politische Bildung am Institut
Berufspädagogik der PH OÖ

Herausforderung Gender Mainstreaming

an der Pädagogischen Hochschule OÖ

„Ich möchte Zeit mit meinem Kind und meiner Familie verbringen. So ein kleines Baby kann man stundenlang anschauen und ist froh und glücklich darüber.“

Sagte diesen Ausspruch eine Frau oder ein Mann als Begründung für den Abschied aus der Politik und macht dies einen Unterschied? (1)

Volksschulkinder in England sollten „einen Chirurgen“, „einen Feuerwehr“ und „einen Kampfflieger“ zeichnen. Wie viele von 66 zeichneten eine Frau? (2)

Wie viele Tage im Jahr arbeiteten 2021 Frauen in Österreich quasi gratis, da sie pro Jahr weniger verdienen als Männer (Gender Pay Gap)? (3)

Wie viel Prozent der Bevölkerung werden ohne eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht geboren und meist nach der Geburt willkürlich einem bestimmten Geschlecht zugeordnet? (4)

Wie viel Prozent der Bevölkerung Österreichs bezeichnet sich selbst als homosexuell? (5)

(Die Antworten finden Sie am Ende des Artikels.)

Nach wie vor werden Menschen auch in Österreich aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt. Geschlechterstereotypen werden in der Kindheit geprägt, und somit ist Gender Mainstreaming eine zentrale Aufgabe einer Pädagogischen Hochschule.

Der Aufbau und die Verbreitung von Genderkompetenz ist aber nicht nur in der Lehre, sondern in den gesamten hochschulischen Prozessen ein zentrales Anliegen. Gender Mainstreaming an österreichischen Hochschulen konnte z. B. bereits die Einbindung von Gleichstellungsaspekten in die Arbeitsinhalte und -prozesse oder die vermehrte Bewusstseinsbildung zur Gleichstellung erreichen (BMBWF, 2018).

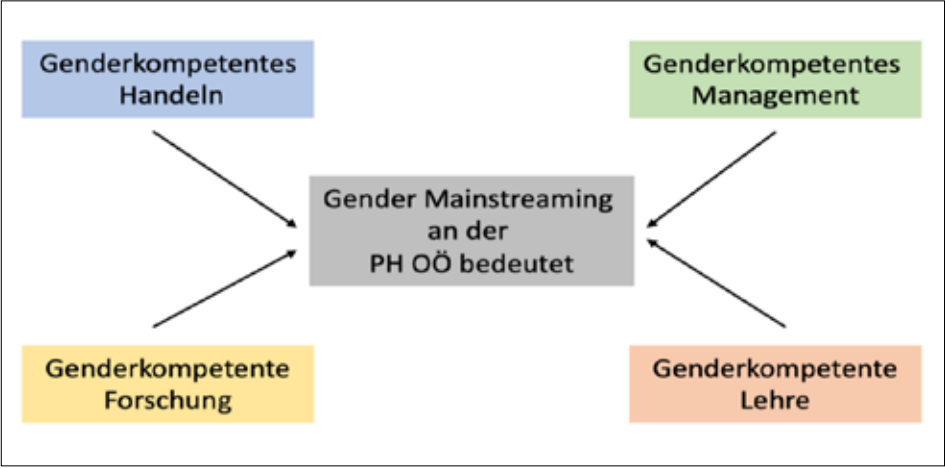
Aber was bedeutet Gender Mainstreaming?

- „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Geschlechtergleichstellung in allen Bereichen und auf allen Ebenen verständlich einnehmen.“ (IMAG GMB, 2016). Diese Definition hat der Europarat 1998 formuliert und zeigt, dass Gendermainstreaming
- auf Rahmenbedingungen und Strukturen abzielt;
 - den Ist-Zustand anhand von Daten analysiert und den Aspekt der Chancengleichheit auf allen Ebenen einbringen will;
 - alle Geschlechteridentitäten betrifft;
 - kurzfristigen Ausgleich sucht, jedoch langfristige Beseitigung von Ungleichheitsstrukturen im Blick hat;
 - alle Akteurinnen und Akteure an der Gestaltung, Umsetzung und Evaluierung beteiligen will.

Ein konkretes Ziel von Gender Mainstreaming an der PH OÖ ist die vermehrte Etablierung von bzw. die Verbesserung der Wirkung bestehender Gleichstellungsmaßnahmen. Orientierung bieten dazu die

Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Verbreitung von Genderkompetenz (BMBWF, 2018). Da diese Thematik für alle Hochschulangehörigen relevant ist, beziehen sich die Empfehlungen sowohl auf Forschende, Lehrende, Management als auch auf Studierende und das Verwaltungspersonal. Die vier zentralen Handlungsfelder sind dabei:

- Genderkompetentes Management
- Genderkompetentes Handeln
- Genderkompetente Lehre
- Genderkompetente Forschung



Konkrete und wünschenswerte Beispiele könnten dazu die vermehrte Implementierung von Genderthemen in der Lehre, Gastprofessuren von Genderexpertinnen und Genderexperten und die gezielte Förderung von Forschungsprojekten sein. Auch die Berücksichtigung der Geschlechtervielfalt in Formularen und Auszeichnungen, eine geschlechterpluralistische Ausgestaltung der Infrastruktur sowie die Aufbereitung von Informationen über Genderaspekte der hochschulischen Institution u. a. m. stellen Empfehlungen dar.

Und was meint Genderkompetenz?

Um Genderkompetenz fassbar und operationalisierbar zu machen, werden die Dimensionen Wissen, Wollen, Können und Reflexion herangezogen. In einem Vortrag zu Genderkompetenz hat Angela Wroblewsik (IHS – Institut für höhere Studien) folgende Definition erarbeitet: „Genderkompetenz umfasst das grundsätzliche Erkennen der Relevanz von Geschlechterzuschreibungen im eigenen Arbeits- und Wirkungskontext (Wissen). Dieses Erkennen ist mit der Bereitschaft (Wollen) und der Fähigkeit verbunden, sich damit im Arbeits- und Studienalltag – gegebenenfalls unterstützt durch Genderexpert*innen und mit dem Wissen aus Geschlechtertheorien – auseinanderzusetzen und daraus abgeleitet Handlungen zu setzen (Können). Sowohl Erkennen, Auseinandersetzen und Handeln unterliegen einem stetigen Reflexionsprozess (Reflexion).“ (BMBWF, 2018, S.36)

So bedarf Genderkompetenz neben der strukturellen Verankerung von Reflexion im Sinne einer lernenden Organisation des Wissens über Lebensbedingungen aller Geschlechtsidentitäten, der Wirkung von Geschlechternormen. Es bedarf

weilers der Bereitschaft und dem Wollen, gleichstellungsorientiert zu handeln. Diese Umsetzung braucht wiederum Ressourcen, Methoden und Instrumente, um Genderaspekte sowohl in Handlungsfeldern als auch in Sachgebieten zu identifizieren und die Arbeit gleichstellungsorientiert zu gestalten (GenderKompetenZentrum 2003-2010). Diese genderkompetenten Ansprüche zeigen die Komplexität von Gender Mainstreaming, verdeutlichen aber auch, wie verkürzt und zum Teil oberflächlich beispielsweise die Fixie-

rung auf die (auch notwendige) Diskussion über den gendergerechten Sprachgebrauch ist. Gender Mainstreaming an der PH OÖ ermöglicht uns, ein positives gendergerechtes Bild der Zukunft zu entwerfen, mutige Visionen und klare und prägnante Strategien zu entwickeln, um so den Aufbau und die Verbreitung von Genderkompetenz voranzutreiben.

Dr.ⁱⁿ Regina Steiner
Mag. Thomas Wahlmüller
Gendermainstreamingbeauftragte der PH OÖ

Literatur

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Verbreitung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen*. Wien

GenderKompetenzZentrum der Humboldt Universität Berlin (2003-2010). *Gender Kompetenz*. Berlin Zugriff am 14.04.2019 unter <http://genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/genderkompetenz.html>

IMAG GMB – Interministerielle Arbeitsgruppe für Gender Mainstreaming/Budgeting (2016). „Was ist Gender Mainstreaming“. Zugriff am 09.12.2021 unter <http://www.imag-gmb.at/cms/imag/subcoverpage.htm?channel=CH0592>.

- Auflösung:
- (1) Ein Mann: Es war der ehemalige Bundeskanzler Sebastian Kurz bei seiner Rücktrittsrede am 02.12.21.

(2) 5 von 66. Vielleicht sind Frauen doch nicht immer mitgemeint? (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA>).

(3) 52. Quasi jedes siebente Jahr Frauen in Österreich verdienen durchschnittlich um fast 20% weniger als Männer und liegen damit weit unter dem europäischen Durchschnitt (14,1 %) 1. Nur ein Drittel dieses Unterschieds kann durch strukturelle Faktoren wie Branche, Beruf, Alter, Dauer der Unternehmenszugehörigkeit und Arbeitszeitausmaß erklärt werden (vgl. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/index.html und <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gleichstellung-am-arbeitsmarkt/einkommen-und-der-gender-pay-gap.html>

(4) Etwa eines von 1500 Kindern oder etwa 0,2 % der Bevölkerung

(5) Ca. 6 %, d. h. durchschnittlich 1 bis 2 Kinder in einer Klasse von 25 Kindern

Queere Archive als Lernorte



Die Wertschätzung von Geschlechtervielfalt und nicht-heteronormativer Sexualitäten (LGBTQI) scheint in der Mitte der österreichischen Gesellschaft angekommen zu sein. Die Ehe für alle (2019), der Geschlechtseintrag „divers“ für intersexuelle Menschen (2019), die Öffnung der Adoption für homosexuelle Paare (2016) und nicht zuletzt der medienwirksame Sieg der Dragqueen Conchita Wurst beim Eurovision Song Contest 2014 sind weithin sichtbare Zeichen, dass die jahrzehntelange Arbeit lesbischer, schwuler, bisexueller, Trans und Inter-Aktivistinnen und -Aktivisten Erfolge zeitigen. Das einst Abnormale scheint normal geworden zu sein. Gleichzeitig formierte sich in den letzten Jahren ein vielen Ländern Europas, Russland und den USA eine anti-feministische Bewegung, die unterstützt von rechten und kirchlichen Gruppen gegen Gleich-

stellung und Geschlechterforschung mobil macht. Kinder und Jugendliche werden hier als besonders schützenswerte Gruppe konstruiert, die man vor „Genderwahn“ und „Frühsexualisierung“ bewahren müsse. Auch das ist ein Zeichen dafür, wie erfolgreich die Frauen-, Lesben- und Schwulenbewegungen seit den 1960-er Jahren weltweit gewesen sind, so die Politikwissenschaftlerin Birgit Sauer und der Journalist Mark Gevisser. Genderneutrale Anreden und Regenbogenflaggen, die in vielen Schulen und Hochschulen inzwischen alltäglich werden, sind also noch stets umkämpfte Errungenschaften von sozialen Bewegungen. Deren Geschichte findet sich nur teils in Staats- und Stadtarchiven, die Historiker*innen sonst für die Erforschung politischer Geschichte heranziehen.

Deshalb sind Community-Archive, die an vielen Orten der Welt aus den LGBTQI-Bewegungen entstanden sind, Gedächtnisspeicher von unschätzbarem Wert. Sie sammeln Nachlässe und Memoiren, trockene Infoblätter und freche Banner, Kunst und Kitsch, aber auch Alltägliches wie Vereinsprotokolle und Pornographie. Sie sind meist jünger und prekärer finanziert als „normale“ Archive, sind dafür aber oft gut vernetzt, medienaffin und niederschwellig zugänglich. Queere Archive halten Ressourcen für alle vor, nicht nur für die Gemeinschaften, aus denen sie ent-

standen sind. Das ACT UP Oral History Project (<https://actuporalhistory.org/>) zeigt zum Beispiel, wie Menschen trotz unterschiedlicher Identitäten und Lebensentwürfe gemeinsam Wandel herbeiführen können – in diesem Fall das Umschwenken einer katastrophalen AIDS-Politik in den USA.

Dokumente in QWIEN, dem Zentrum für queere Geschichte in Wien (<https://qwien.at/>), lassen wiederum den österreichischen Weg aus der AIDS-Epidemie nachzeichnen. Ein früher Schulterschluss zwischen Betroffenen, Medizin und Behörden schuf eine vertrauensvolle Basis für die weitere Zusammenarbeit. Das verhinderte unter anderem einen Lockdown schwuler Begegnungsorte, der andernorts ein vermeintliches Mittel der Infektionseindämmung war. Queere Archive sind somit nicht nur Orte, an denen sich Minderheiten ihrer selbst vergewissern. Sie sind Orte, an denen man studieren kann, wie sich Mehrheiten ändern.

In diesem Sinne sollten queere Archive stärker als bisher zu Lernorten für Menschen aller Altersstufen werden, von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung. Geschlechtsneutrale Anrede und Regenbogenflaggen wären dann nicht Lippenbekenntnisse für die Inklusion vermeintlicher Minderheiten. Sie wären Chiffren für eine geteilten Geschichte: Schaut her, so

schmiedet man Koalitionen für gesellschaftlichen Wandel.

Dr. Sebastian Felten
Historiker an der Universität Wien, wo er mit Hannes Sulzenbacher und Andreas Brunner (QWIEN) eine Forschungswerkstatt zu queerer Geschichte durchführt (<https://fsp-wissenschaftsgeschichte.univie.ac.at/circles/queer-vienna/>).

Literatur

Sauer, B. (2019). Anti-feministische Mobilisierung in Europa. Kampf um eine neue politische Hegemonie? *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 13(3), 339-352.

Gevisser, M. (2021). *Die pinke Linie. Weltweite Kämpfe um sexuelle Selbstbestimmung und Geschlechtsidentität*. Berlin: Suhrkamp.

Schulman, S. (2021). *Let the Record Show. A Political History of Act Up New York, 1987-1993*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Brunner, A. & Sulzenbacher, H. (2021). „QWIEN: Wiens Archiv für queere Geschichte“. *L'Homme*, 32(2), 111-16.



Ökonomische Ungleichheit und Bildung: einige Schlaglichter

Doch. Wir müssen über Geld und Eigentum sprechen, wenn's um Bildung geht. Denn ökonomisches Kapital der Eltern ist nach wie vor der entscheidende Faktor dafür, wie erfolgreich die Schul- und Bildungskarriere eines Kindes ist. Warum das so ist und wie das aussieht, versuche ich an Hand einiger Schlaglichter zu erläutern. Kinder armer Eltern haben sehr viel weniger Spielzeug und Bücher. Oft haben sie keinen ruhigen Raum zum häuslichen Lernen oder gar kein eigenes Zimmer. Vielfach werden sie beauftragt, Haushaltsdinge zu erledigen, einzukaufen oder auf die kleinen Geschwister aufzupassen.

Wohlhabende Eltern können dagegen auf Babysitter, Kinderbetreuung oder Haushaltshilfen zurückgreifen. Auch Nachhilfe zu bezahlen ist kein Problem – für arme Eltern dagegen oft genug unerschwinglich. Die Teilhabe in der Schule ist für ihre Kinder schwieriger als für andere. Die öffentliche Schule kostet ca. 1600 Euro im Jahr. Das bedeutet: An außerunterrichtlichen Unternehmungen und Sportevents können Kinder armer Eltern erheblich seltener teilnehmen als ihre Mitschüler*innen aus der Mittelschicht – die sie auch nur selten nach Hause einladen können, denn die Bewirtung kostet Geld. Selbst ein Getränk aus dem Automaten verkneifen sie sich meist. So sammeln sie viele kleine alltägliche Ausgrenzungserfahrungen.

Die entstehen auch dadurch, dass die Eltern sich weder Reisen noch Auto oder einmal eben eine Zugfahrt leisten können. So haben die Kinder in der Schule nicht viel zu erzählen von tollen Erlebnissen im letzten Urlaub oder beim Zoo-Ausflug. Oder vom Sportverein! Denn auch dort zählt nicht nur der Mitgliedsbeitrag. Man braucht Sportkleidung, muss zu Spielen gefahren werden, kann besser mitreden, wenn man ein Trikot des eigenen Lieblingsvereins hat, wohlhabende Eltern geben auch nach einem Spiel einmal eine Runde aus – für die Eltern des armen Kindes ist das nicht drin. Musikinstrumente und -lehrkräfte kosten ebenfalls Geld, und Musikschulen finden sich selten in armutsbetroffenen Wohngebieten, weshalb die Fahrten Geld kosten, das arme Eltern sich vom Munde absparen müssten.

Eltern kommen des Öfteren gestresst oder erschöpft von der Arbeit. Wenn dann Konflikte entstehen, kann man einander in den engen Mietwohnungen der Einkommensschwachen nicht gut aus dem Weg gehen; die Tür hinter sich zuzumachen und seine Ruhe zu haben, ist eher in den Einfamilienhäusern der städtischen Speckgürtel eine Option. Kommt es härter, können sich Wohlhabende eher psychologische Beratungen leisten (ohne sie beantragen zu müssen), deren Angebote denn auch auf ihre Mittelschicht Sorgen zugeschnitten sind. Die körperlich-gesundheitliche Belastung ist dagegen in niedrig bezahl-

ten Jobs in der Regel signifikant größer als bei Gutverdienenden, zugleich ist die Gesundheitsversorgung für Arme deutlich schlechter als für Wohlhabende. All dies führt, zusammen mit der chronischen Geldknappheit als wichtigem Stressfaktor, zu armutsinduzierten Konflikten, die betroffene Eltern und Kinder stark belasten.

Wohlhabende Eltern sehen staatliche Institutionen als Dienstleister und treten ihnen auf Augenhöhe gegenüber, selbstbewusst und verhandlungsbreit. Mit dieser Haltung, die auf der Anerkennung beruht, die sie aus ihrem Beruf ziehen – durch Sozialprestige, Einkommen und Einfluss – treten sie der Schule gegenüber auf, und diese zeigt Respekt. Arme Eltern dagegen erleben in Institutionen in der Regel Aufforderungen, Sanktionen und Zwangsmaßnahmen und haben oft schon in der Schule eine Kette von Niederlagen erlebt.

Aus ihrer gering bezahlten, körperlichen Arbeit schöpfen sie weitaus weniger gesellschaftliche Anerkennung, zudem auch nicht abstraktes Denken, Verhandlungsgeschick und rhetorischen Feinschliff, damit können sie Lehrkräfte weit weniger beeindrucken. Arme Menschen empfinden typischerweise eine ausgeprägte Scham gegenüber Institutionen allgemein, eben auch gegenüber der Schule ihrer Kinder. Daher reden sie selten mit den Lehrkräften, und wenn, dann aus einer Position der fachlichen und Status-Unterlegenheit heraus. So können sie ihre Kinder bei Konflikten mit der Schule wenig unterstützen.

Kinder armer Eltern gewöhnen sich das Wünschen ab. Denn wenn sie Wünsche äußern, erleben sie bei ihren Eltern diese traurigen Blicke, und sie möchten ihnen keinen Schmerz bereiten. Auch in der Schule stellen sie keine Ansprüche. Weil ihre Eltern ihnen sagen, dass es wichtig ist zu machen, was die Lehrkräfte sagen, versuchen sie, die Regeln zu befolgen. Mittelschichtkinder aber haben von ihren Eltern gelernt, auch einmal eigene Ansprüche zu vertreten und Regeln zu diskutieren, wenn sie die als ungerecht empfinden.

Die Kinder der Armen, die das nicht tun, verstoßen aber viel öfter ungewollt gegen die schulischen Regeln, weil sie teils durch finanzielle Not, teils durch die Kultur des Milieus, aus dem sie kommen, Denk-, Sprech- und Verhaltensweisen antrainiert haben, die die Schule mit ihrer Mittelschichtkultur ablehnt. Die Schule selbst aber wiederum macht ihre Erwartungen an Sozial- und Arbeitsverhalten nur sehr selten explizit verständlich. Für die Kinder der Armen führt das zu ständigen Disziplinierungen und Sanktionierungen, zudem sind sie in besonderem Maße mobbinggefährdet.

Quintessenz: Arme Kinder sind einem enorm hohen Maß an Stress und Belas-

tung ausgesetzt. Lehrkräfte können das relativ häufig nicht gut erkennen, weil die Kinder früher oder später alles dafür tun, ihre Belastungen zu verbergen. Denn erstens möchten sie nicht, dass ihre Belastung auf ihre Eltern zurückfällt, die es ohnehin nicht so leicht haben – und mit denen es ohnehin auch nicht immer leicht ist. Zweitens aber wollen sie auch selbst keinesfalls stigmatisiert werden – und sie wollen auch nicht immer wieder hören, was sie schon zu oft gehört haben, dass es letztlich an ihnen läge. Dass sie sich mehr anstrengen sollten. Denn das haben sie, früher zumindest, oft versucht, ohne Erfolg, und sie möchten nicht erneut hören, dass sie eigentlich die Versager*innen sind.

Steigen arme Schulkinder für Momente aus diesem Dauer-Stresszustand aus, dann neigen gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure stark dazu, es ihnen deutlich zu verübeln. Zwar nehmen sich ziemlich viele Menschen, wenn der Stress überhandnimmt, einen Ausgleich, der ihnen kurzfristig schöne Gefühle verschafft. Vom Griff zur Tafel Schokolade über das Lust-Shopping mit teurem Frustkauf bis hin zum Wellnessstag, der erotischen Eskapade oder dem gediegenen Vollrausch – bei Ärztinnen, Notaren, Managerinnen oder Professoren fragt man nicht danach. Ganz anders sieht es aus, wenn arme Eltern oder Jugendliche das machen. Ihnen gegenüber schlagen die gesellschaftlichen Vorurteile voll zu. Denn sie essen dann Burger („schlechte Ernährung!“), kaufen vielleicht ein neues Handy („anstatt das in ihre/in die Bildung ihrer Kinder zu investieren!“) trinken billigen Alkohol („Verwahrlosung!“) und hängen im Park ab („sollen in ihrer Freizeit was Vernünftiges machen“).

Diese gesellschaftliche Verachtung (und den „Selbst-schuld“-Vorwurf) gegenüber armen und arbeitslosen Personen ist umzuwandeln in die Anerkennung ihres Rechts auf Unterstützung, einschließlich deutlich höherer sozialstaatlicher Zuwendungen – ein Euro direkter Investition in die Familien spart sieben Euro späterer Sozialleistungen. Das heißt auch: Ökonomische Ungleichheit muss durch Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialpolitik gemildert werden; das Bildungssystem allein kann ökonomische Ungerechtigkeiten nicht kompensieren.

Schließlich: Von Kindern armer Eltern zu erwarten, sich aus ihrer Position durch schulische Leistung herauszuarbeiten, bedeutet zu akzeptieren, dass sie die ganze Zeit arm bleiben und unter diesen Bedingungen lernen müssen (auch durch gute schulische Leistungen verdienen sie ja nicht mehr Geld), während ihre Mittelschicht-Mitschüler*innen dauerhaft unter stärker unterstützenden Bedingungen ihre Arbeitsleistungen erbringen können. Stattdessen wäre (nicht nur) von Schulen (und Hochschulen) zu erwarten, mehr

Empathie für die Situation von ökonomisch schlecht gestellten Schülerinnen und Schülern und Studierenden aufzubringen und besser unterstützende institutionelle Formen zu entwickeln.

Arme Kinder sind einem enorm hohen Maß an Stress und Belastung ausgesetzt. Lehrkräfte können das relativ häufig nicht gut erkennen, weil die Kinder früher oder später alles dafür tun, ihre Belastungen zu verbergen.

Dr. Roman Langer
assoziierter Professor für den Bereich
Bildung und Gesellschaft an der
Abteilung für Bildungsforschung, School of
Education, Johannes Kepler-Universität
Linz



Lizenz: CC-BY 2.0
Lizenzgeber: Marco Verch

Literatur

Jünger, R. (2008). *Bildung für alle?! Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nicht-privilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.

Mayr, A. (2020). *Die Elenden. Warum unsere Gesellschaft Arbeitslose verachtet und sie dennoch braucht*. Berlin: Hanser.

Friedrichs, J. (2009). *Gestatten, Elite. Auf der Spur der Mächtigen von morgen*. München: Heyne.

Die Unterstützung von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung

an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

in Kooperation mit der ÖH PH OÖ



Die Themen Gleichberechtigung, Gleichbehandlung und Gender werden leider in vielen Bereichen immer noch nicht ausreichend ernst genommen und unterstützt. Vor allem in der Arbeitswelt und in den Schulen kommen oft sehr veraltete Ansichten und Vorurteile zum Vorschein. Doch wie steht die Pädagogische Hochschule Oberösterreich zu diesen Themen? Gibt es Unterstützungen, die zur Förderung von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung beitragen? Diese Fragen sollen nun im Folgenden beantwortet werden.

Unterstützungen an der Pädagogischen Hochschule OÖ

Auch wenn es an der Pädagogischen Hochschule OÖ nicht allzu viele Diskriminierungsfälle gibt, ist sie trotzdem sehr gut auf den Ernstfall vorbereitet. Es gibt an der PH OÖ diverse Einrichtungen, die sich für die Themen Gleichberechtigung, Gleichbehandlung und Gender einsetzen und in Fällen von Diskriminierung den Betroffenen zur Seite stehen.

Die Hochschüler*innenschaft der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Die Hochschüler*innenschaft der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, kurz ÖH, ist eine Organisation, bestehend aus Studierenden der PH OÖ, die sich vorwiegend für das Wohl aller Studierenden einsetzen. Zu den Aufgaben der ÖH PH OÖ gehört beispielsweise die Studienvertretung der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsbildung. Das bedeutet, die ÖH steht eng in Verbindung mit den Studiengangsleitungen der einzelnen Studiengänge und steht somit den Student*innen als erste Anlaufstelle bei Fragen zum Curriculum, zu Lehrveranstaltungen und zu Lehrenden zur Verfügung.

Referate der ÖH PH OÖ

Des Weiteren arbeiten in der ÖH insgesamt acht Referate mit ihren Referentinnen und Referenten daran, das Studium und das Leben an der PH OÖ mitzugestalten. Unter diesen acht Referaten befindet sich zum Beispiel das Referat für Umwelt und Ökologie, das sich für ein nachhaltigeres Leben und mehr Klimabewusstsein an der Pädagogischen Hochschule einsetzt. Das Referat für Sozialpolitik unterstützt Studierenden bei sozialen Problemen oder Notlagen. Dazu gehört die Beratung bei Anliegen, wie die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft sowie auch die Einrichtung sozialer Hilfsfonds für Studierende. Jetzt in der COVID-19-Krise haben viele Studierende ihren Job verloren und haben daher finanzielle Probleme oder sie brauchen Unterstützung, um das Studium, den Job

und die Familie unter einen Hut zu bekommen. Genau bei Angelegenheiten wie diesen kommt das Referat für Sozialpolitik zum Einsatz. Zum Thema Gleichberechtigung gibt es in der ÖH das Referat für Gleichstellung. Die Referierenden setzen sich für Gleichberechtigung, Frauenangelegenheiten und für die Vereinbarkeit von Studium und Familie ein. Weitere Aufgaben des Referats sind das Verteilen von kostenlosen Hygieneartikeln auf den WCs, die Einrichtung eines Eltern-Kind-Zimmers für studierende Mütter und Väter und die Unterstützung von Studierenden, die Opfer von Diskriminierung und unfairer Behandlung werden. Zusätzlich informieren sich die Referierenden dieses Referats regelmäßig über aktuelle Ereignisse zu den Themen Gender, Gleichberechtigung, Frauenrechte, Pride etc. und halten die Studierenden der PH OÖ auf sozialen Netzwerken wie Instagram und Facebook auf dem Laufenden. Immer wieder werden auch, aufgrund gegenwärtiger Geschehnisse, Aktionen gestartet, wie zum Beispiel das Veröffentlichen diverser Beiträge oder das Verteilen von Plakaten und Flyern zu den Themen Gewalt gegen Frauen, Diskriminierung und mentaler Gesundheit.

Der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen

Weitere Unterstützungsmöglichkeiten bietet der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen. Er besteht üblicherweise aus einem Team von Lehrkräften, Studierenden und Verwaltungspersonal. Die Mitglieder des Arbeitskreises werden an der PH OÖ durch das Hochschulkollegium

für eine Funktionsperiode von drei Jahren gewählt. Er stellt ein beschlussfähiges Kollegialorgan dar, ist vom Rektorat bei Personalentscheidungen einzubinden und ist eine Anlaufstelle für Probleme betreffend (Un-)Gleichbehandlung oder Antidiskriminierung von Dienstnehmerinnen und Dienstnehmern. Die Aufgabe des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen ist es, der Diskriminierung von Hochschulangehörigen betreffend Geschlecht, aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe der Pädagogischen Hochschule in diesen Angelegenheiten zu beraten und zu unterstützen. In enger Zusammenarbeit mit der ÖH und dem Referat für Gleichstellung wird im Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen gemeinsam versucht, jeglichen Arten der Diskriminierung entgegenzuwirken und Betroffene bei der Lösung ihrer Anliegen zu begleiten.



Julia Steiner
Studentin im 4. Semester Bachelor
Lehramt Primarstufe und Referentin des
Referats für Gleichstellung an der ÖH
PH OÖ



Subjekt der Bildung und Partizipation?

Erfahrungen der Behinderung von Studierenden



Wie gestaltet sich der Eintritt in die Universität für Studierende mit Behinderungen und welche Strategien im Umgang mit Anforderungen und Barrieren entwickeln sie? Im Dissertationsprojekt von Theresa Straub werden biografische Interviews mit Studierenden in Deutschland und Österreich geführt. In den lebensgeschichtlichen Gesprächen berichten die Studierenden von einem großen familiären Aufwand und erhöhtem persönlichen Einsatz, um die Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Der Übergang an die Universität stellt für sie eine große Herausforderung dar, weil bereits die Frage des Wohnens schwer lösbar zu sein scheint, wenn dafür z. B. persönliche Assistenz benötigt wird. Auch werden Maßnahmen zum Nachteilsausgleich erst im Studium – und dann nur auf Nachfrage bzw. Antrag der betroffenen Person – zur Verfügung gestellt. Die Interviews mit Studierenden aus unterschiedlichen Fächern geben Aufschluss über Diskriminierung und zeigen, dass sie das Recht auf Bildung immer wieder verhandeln müssen, um an der Uni partizipieren zu können.

„Mein alter Lehrstuhl, der von Gehörlosen-Pädagogik, der hatte mehr Barrieren als der von Psychologie, [...] was ich sehr erschreckend und traurig fand, [...] weil die sehr wenig bereit waren, auf z. B. so was wie Forderungen einzugehen, wie ‚wir brauchen Folien‘ oder ‚wir brauchen visuelle Unterstützung‘ oder ‚es ist für uns eigentlich nicht machbar, dass wir gleichzeitig zuhören und aufschreiben sollen‘ all so Sachen sind [...], die nie drauf eingegangen, also es war schon diese Unterstützung, mangelnde Unterstützung von den Dozenten des Lehrstuhls: mangelndes Verständnis.“ (Pseudonym: S. Dreher)

„Ich werde von meinen Eltern ziemlich gut unterstützt-, sehr starke Unterstützung im Studium und auch einfach mein Rücken-, mehr oder weniger in all dem, was ich mache so-, wofür ich auch sehr dankbar bin [...] und ohne sie würde ich das Studium oder generell auch das nicht schaffen. Und dann hab- ich dann auch das Lernen ge-

lernt, wie gesagt, und bin jetzt auch drin. Die Motivation ist dann natürlich auch gestiegen.“ (Pseudonym: R. Bacher) In den Interviews thematisieren die Studierenden ‚mangelnde Unterstützung‘ und ‚ein mangelndes Verständnis‘ für ihre Bedürfnisse und Lernstrategien. So auch Sandra Dreher, die mit einer Hörbehinderung Psychologie studiert. Nachteile, die sich aus ihrer Beeinträchtigung ergeben, managte die heutige Studentin der Psychologie schon während ihrer Schulzeit durch Strategien der Anpassung.

Sie erzählt, wie gut sie darin gewesen sei, während ihrer Schullaufbahn den Mitschülerinnen und Mitschülern ihre Hörbeeinträchtigung bis in die 9. Klassenstufe zu verheimlichen. Sie nutzte unauffällige Methoden, um dem Unterricht zu folgen: Sie kommunizierte ausschließlich in Lautsprache und erledigte alle ihre schriftlichen Arbeiten sorgsam, um Leistungspunkte zu sammeln. Im Klassenzimmer platzierte sie sich so, dass es ihr möglich war, die Lippen zu lesen. Ihre Geschichte zeigt, wie Anpassungsstrategien genutzt werden, um Leistung zu erbringen. Diese Strategie zog für Sandra gesundheitliche Folgen nach sich: In den höheren Klassen erlebte sie den Unterricht als extrem anstrengend und körperlich belastend; sie ging an ihre Energiereserven.

Erst kurz vor Schulende nimmt sie Nachteilsausgleiche an, um an den Abiturprüfungen teilzunehmen. Diese schulischen Erfahrungen prägen ihre Einstellung zum Lernen im Studium. Sandra betrachtet ihre Behinderung im Studium als ein Ergebnis fehlender Vorkehrungen, die es ihr erlauben, ihre Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsmittel auszugleichen. Sie schützt sich selbst vor zu großen Anpassungen an belastende Situationen und vollzieht – als ihre Bedürfnisse wiederholt durch die Fakultät ignoriert werden – einen Fächerwechsel.

An ihrem Fall zeigt sich, dass sich in den statistisch häufig beobachteten Studiengangwechseln von Studierenden mit Behinderungen Erfahrungen der Diskriminierung verbergen. Es wird ersichtlich,

welche Bedeutung der Identifikation der Betroffenen, Sensibilisierung und Schulung des Lehrpersonals z. B. zu barrierefreien Materialien oder Beratung zukommt. Dem strukturellen Mangel an Angeboten alternativer Kommunikationsformen und barrierefreien Materialien in Verwaltung und Lehre, begegnen behinderte Studierende durch Unterstützung von Eltern, Freundinnen und Freunden oder Familienangehörigen. Dies zeigt sich auch bei Robert Bacher, Student der Medizin. Er wurde in deutscher Gebärdensprache sozialisiert und durchlief vor dem Besuch eines Gymnasiums verschiedene Fördereinrichtungen für Gehörlose.

Er greift nicht nur auf finanzielle Mittel der Eltern für die Hilfsmittelbeschaffung zurück, sondern nutzt auch deren praktische-emotionale Unterstützung bei der Organisation seines Studiums. Im Gespräch hebt Robert das Recht auf höhere Bildung hervor und erläutert, wie er dieses – mit Unterstützung seiner Eltern – gegenüber der Universität einfordert. Mit familiärer Unterstützung setzt er Modifikationen für die Teilnahme an der Eingangsprüfung durch, obwohl ihm eine Zeitverlängerung in der Prüfung versagt wird und ihm die Universität vom Studium der Medizin abräumt.

Seine Strategie besteht weniger in einer Anpassung an die Bedingungen als vielmehr in einem sozialrechtlichen Kampf um Teilhabe, gepaart mit einer Strategie der Vermeidung monolinguischer Angebote im Hörsaal und bei Übungen. Über mehrere Semester hinweg meidet er den Campus und damit verbundene belastende Situationen. Er vollzieht ein Selbststudium. Weil technische Hilfsmittel fehlen, nutzt er selbst recherchierte Materialien und lernt, anstatt an der Uni zu partizipieren, statt zu Hause.

In Österreich geben von allen Studierenden rund 12 % der Befragten an, mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung umzugehen (IHS, 2020, S. 11ff.). Die Angebote der Beauftragten für Studierende mit Behinderung sind nur knapp einem Fünftel aller Studierenden bekannt. Unabhängig von der Schwere ihrer Einschränkung im Studium wenden sich daher über die Hälfte der Studierenden bei Schwierigkeiten nicht an spezielle Ansprechpersonen, um diese zu lösen. Auch in Deutschland geben 11 % der Studierenden an, studienrelevant beeinträchtigt zu werden (DSW, 2018).

Die Hälfte aller Betroffenen organisieren sich ausgleichende Hilfen – allerdings meist familiär und privat. Nur ein Drittel der Studierenden nutzt das Angebot des Nachteilsausgleichs bzw. modifizierter Prüfungen. Wiederum mehr als ein

Viertel derjenigen, die Nachteilsausgleiche annehmen, sind mit diesem Angebot unzufrieden. Es ist bekannt, dass Studierende mit Behinderungen häufig von Universitäten an Hochschulen wechseln, das Studium unterbrechen oder abbrechen und ihr Studienverlauf daher nach außen hin als ‚atypisch‘ erscheint. Dass diese Verläufe jedoch als Reaktion auf ungleich verteilte Zugangs- und Verbleibchancen zu verstehen sind und mit Erfahrungen der strukturellen Diskriminierung einhergehen, wird deutlich, wenn die subjektive Perspektive von Studierenden auf ‚akademische Barrieren‘ rekonstruiert wird. Zudem verweisen ihre Erfahrungen darauf, dass akademische Bildung zugänglicher und diverser werden muss, um inklusiv zu wirken (vgl. Powell & Pfahl, 2018).

Dr.ⁱⁿ Lisa Pfahl und Theresa M. Straub, MA
Universität Innsbruck: Disability Studies & Inklusive Bildung

Literatur

Deutsches Studentenwerk (Hrsg.). (2018). beeinträchtigt studieren – best2. Berlin. <https://www.studentenwerke.de/de/content/beeinträchtigt-studieren---best2>

Institut für Höhere Studien (2016). Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4330/7/2016-ihs-sozialerhebung-beeintrachtigter-studierender-barrierefrei.pdf>

Powell, Justin J.W.; Pfahl, Lisa (2018). Dis/Ability Studies in the Universal Design University. In: SunHee Kim Gertz, Betsy Huang, and Lauren Cyr (Ed.) Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts: International and Interdisciplinary Approaches. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, pp. 157–188.

Ableism und Bildung



© J. Ojo

In den sozialen Medien, aber auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, ist in den letzten Jahren immer öfter von Ableism zu lesen. Was verbirgt sich hinter dem Konzept? Der Begriff Ableism stammt aus der Behindertenbewegung. Ableism hat mit dem englischen Begriff ‚ability‘ zu tun, der Fähigkeit – aber auch mit ‚to be able‘, also zu etwas fähig sein oder über eine Fähigkeit verfügen. Dabei geht es um eine besondere Kritik an Machtverhältnissen – und zwar an jenen, die sich in Fähigkeitsordnungen manifes-

tieren, entlang derer Individuen auf- und abgewertet werden, entlang derer festgelegt wird, wer als fähig, als nützlich gilt – und wer nicht; über welche Fähigkeiten Menschen verfügen sollten, um als ‚normal‘ zu gelten. Unter dieser Perspektive kann Schule als zentraler Ort der Produktion ‚fähiger‘ Subjekte gedacht werden. Kinder sollen hier in einer bestimmten Art und Weise ‚gesellschaftsfähig‘ gemacht werden. Sie sollen zu verantwortungsvollen Bürgerinnen und Bürgern erzogen und dazu angehalten werden, sich als sozial erwünscht definierte Verhaltensformen anzueignen. Darüber hinaus sollen Schüler*innen das in Curricula vorgeschriebene Wissen erwerben und zur Teilhabe am Arbeitsmarkt befähigt werden.

Schule stattet demzufolge junge Menschen mit den Fähigkeiten aus, die gesellschaftlich und vor allem ökonomisch benötigt werden. Gleichzeitig sind schulische Befähigungsprozesse auch mit Hierarchisierungs- sowie In- und Exklusionsprozessen verbunden, über die die Partizipationsoptionen in nachschulischen Lebensbereichen reguliert werden. Diese de-/privilegierende Strukturierung wird über die Ideologie der Meritokratie legitimiert: Schülerinnen und Schülern, die sich in den schulischen Arenen des Fähigkeitserwerbs als beson-

ders fleißig und leistungsstark erweisen, winkt am postschulischen Horizont Teilhabe in prestigeträchtigen gesellschaftlichen Segmenten. Anderen bleiben die Tore zu diesen verheißungsvollen Gefilden jedoch versperrt. Manchen wurde wiederum der Eintritt in die schulischen Arenen der Befähigung gänzlich verweigert. So wurden z. B. Kinder, deren kognitive Fähigkeiten als unterhalb der Norm liegend erachtet wurden, zunächst mitunter als ‚bildungsunfähig‘, später als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ etikettiert und derart ein fähigkeitsbasierter Graben in die Schüler*innenschaft eingezogen. Den Betroffenen wurde schließlich lediglich Zugang zu einem spezifischen Typus von Schule gewährt, welche ein besonderes Befähigungsprogramm vorsieht: Die Sonderschule. Mit Aufkommen der Integrationsbewegung wurde diese grundlegende Exklusion aus dem Regelschulwesen kritisiert und letztlich aufgehoben, wobei die binäre Kategorisierung von Kindern in nicht/sonderpädagogisch förderbedürftig mitintegriert wurde. Inklusive Pädagogik tritt unter dieser theoretischen Brille betrachtet für eine sozial gerechtere Form der Befähigung ein. Schule soll sich an die jeweiligen Lerndispositionen von Kindern und Jugendlichen anpassen und eine individualisierte Form des Erwerbs von

Fähigkeiten anbieten. Pointiert formuliert: Inklusive Pädagogik steht für eine Schule, in der eine differenzierte, aber nicht Differenzen produzierende Befähigung erfolgen soll. Befähigung erfolgt nun aber nicht nur in Schulen, sondern auch in Hochschulen. Und zwar entlang einer ähnlichen Matrix wie in Schulen. So lohnt es sich unter einer Ableism-kritischen Perspektive darüber nachzudenken, wer vom Studium aufgrund welcher Fähigkeitserwartungen nicht zum Studium zugelassen wird, wer warum davon ausgeschlossen wird, wie wir Studierende befähigen möchten, welche Fähigkeiten wir vermitteln wollen und warum. Gleichzeitig erweist es sich ertragreich, Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Professionalisierung eine Reflexion der im Zuge von Bildungsverläufen verinnerlichten Fähigkeitserwartungen zu ermöglichen – um eine entsprechende Sensibilisierung für ihre Tätigkeit im Schuldienst zu stimulieren.

Dr. Tobias Buchner
Leiter des Instituts Inklusive Pädagogik
der PH OÖ

Aus Lebenserfahrungen lernen

Personen mit Lebenserfahrung im Bereich Behinderung gestalten Lehrveranstaltungen.

Im Rahmen der Schwerpunktsetzung „Inklusive Pädagogik“ in der Primarstufe lade ich im ersten Modul Gäste ein, die mit mir eine Lehrveranstaltung gestalten. Johannes Schwabegger, Harald Schatzl, Harald Bachlmayr (außerdem arbeitet noch eine junge Frau mit mir) berichten aus Sicht von betroffenen Personen über ihre aktuellen Ausbildungen, ihren Beruf und über schulische Erfahrungen. Sie diskutieren mit den Studierenden und stellen sich im Regelfall auch für Interviews zur Verfügung. Mir ist es wichtig, dass angehende inklusive Lehrpersonen mit erwachsenen Menschen, die sie der Lehrveranstaltung als vortragend, erklärend, informierend und nachfragend erleben, ins Gespräch kommen. Zentrale Inhalte sind, was in der jeweiligen individuellen Entwicklung als unterstützend oder behindernd erlebt wurde, wie sie sich als erwachsene Personen orientieren, wie und warum sie sich selbstwirksam erleben und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen. Sie verweisen aber auch auf Prozesse, die sie als stigmatisierend erleben oder erlebt haben.

Eva Prammer-Semmler, MA
Professorin an der PH OÖ am Institut
Inklusive Pädagogik

Hallo Leute, wir sind Harald Schatzl (31) und Johannes Schwabegger (33).



Wir arbeiten beide bei Assista als Peer-Berater, wobei ich, Harald, derzeit noch in der fähigkeitsorientierten Aktivität bin. Ich befinde mich jedoch aktuell in Ausbildung, um ein Peer-Berater für integrative Beschäftigung zu werden. Als Peer-Berater hat man die Aufgabe, Menschen bei verschiedenen Aufgaben und bei der Bewältigung ihres Lebensweges zu begleiten. Im Digitalservice in Linz mache ich, Harald, verschiedene Aufgaben, wie zum Beispiel: Digitalisierung in aller Art, grafische Arbeiten, Einladungen oder Visitenkarten und vieles mehr. Aufgrund unserer Beeinträchtigungen haben wir viel Erfahrung wie unsere Schulzeit war. Wir können aus dem eigenen Erlebnissen über Positives und Negatives berichten. Das diskutieren wir mit den Lehramtsstudierenden der In-

klusiven Pädagogik, denn es ist uns wichtig, unser Know-how an der pädagogischen Hochschule weiterzugeben. Zudem ist es uns auch wichtig zu leeren, wie Inklusion an Schulen gelingen kann, sodass es als ganz normal gesehen wird.

Freundliche Grüße, Harald und Johannes

Sehr geehrte Leserinnen, sehr geehrte Leser,

ich bin 37 Jahre alt und heiße Harald Bachlmayr. Ich bin Teilzeitangestellter im elterlichen Büro. Ich arbeite beim IVMB (Interessensvertretung für Menschen mit Beeinträchtigung). Diesen gibt es seit 2011, das ist ein Dachverband mit ca. 800 Interessensvertreter*innen und ist dem Chancengleichheitsgesetz verpflichtet. Ich bin bei der landesweiten Interessensvertretung für beeinträchtigte Menschen in Oberösterreich als Kassier im Einsatz und versuche mich auch dort einzubringen. Ich finde es sinnvoll, angehenden Pädagoginnen und Pädagogen von meiner Arbeit im IVMB zu berichten. Ich kann auch über meine Schulzeit berichten, da in meiner Schulzeit einige Dinge nicht so liefen, wie sie laufen hätten können. Wenn man da-

mals allerdings so einiges schon gewusst hätte, was man heute weiß, hätte man auch damals schon gemeinsam mit den Lehrpersonen besser reagieren können. In meinem Fall mussten meine Eltern noch oft „eingreifen“, denn z. B. Schulassistenten bekam ich erst ab der 3. bzw. 4. Schulstufe der Hauptschule.

Sie hat mich bei Schularbeiten durch Schreibhilfe unterstützt. Auch davon erzähle ich, denn es sind wertvolle Erfahrungen. Ein weiterer wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang, auf den ich Wert lege, ist die sogenannte „Triade“. Damit meine ich die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler, damit Schule gelingen kann. Inklusion ist mir wichtig. Dazu gehören Empathie und nicht Mitleid, Barrierefreiheit, die sich nicht nur auf Architektur bezieht und genügend Ressourcen.

Mit freundlichen Grüßen,
Harald Bachlmayr

Mein Körper: das letzte Rückzugsgebiet

Über den Umgang mit Äußerlichkeiten, Bumerangeffekten, Hypothesen, Irrtümer, Krisenzeiten und der Notwendigkeit zur Demokratieerziehung



Wir leben in einem „Zeitalter der Fitness“ (Martschukat, 2020), in dem Bewegung und Sport als natürliches Bedürfnis bzw. als innerer Wunsch aller Menschen angenommen wird. Dahinter steht das omnipräsente Ideal leistungsfähig sein zu müssen, in allen Lebensbereichen. Schönheits- und Fitnessideale, also normierte Vorstellungen von Körpern, prägen daher die Lebenswelt von Heranwachsenden.

Die Genese des Fitnessideals
Historisch betrachtet war das nicht immer so. In der Mitte des 19. Jhdts. wird der Gedanke des Wettbewerbes für die Gesellschaft immer wichtiger. Als Begründungskontext hierfür steht das Werk von Charles Darwin „Über die Entstehung der Arten“ und die irrije, daraus abgeleitete Ansicht, Wettbewerb sei eine von der Natur gegebene Notwendigkeit, die unser Überleben sichert. Im Nationalsozialismus entsteht aus der falschen Interpretation von Darwins Lehrsatz „survival of the fittest“ („das Überleben des Angepassteren“) der Kernsatz des sogenannten Sozialdarwinismus: das Recht des Stärkeren zu überleben. Der ausgeprägte Körperkult und die Bedeutung sportlicher Leistungen in der NS-Zeit lassen sich auf diese falsche Interpretation und die militärischen Absichten zurückführen. Einhergehend mit der Liberalisierung der Gesellschaft in der Nachkriegszeit gab es nur wenig Anlass, sich von dieser Grundidee – Wettbewerbe prinzipiell als entwicklungsförderlich anzusehen – abzuwenden. In einer kapitalistischen Gesellschaft, in der alles was wir tun oder lassen auf Wettbewerbsfähigkeit überprüft wird, wird von Bürgern vor allem Leistungsfähigkeit gefordert. Körperliche Fitness wird dabei als Fähigkeit gesehen, wettbewerbsfähig zu sein (Pögl & Stumpner, 2020). Selbstbestimmtheit und Selbstverantwortung in der Frühform der kapitalistischen Gesellschaft existierten lediglich als Schlagworte, so wie heute im Neoliberalismus. In einer Zeit, in der Freiheit und Eigenverantwortung als erwünschte Eigenschaften des Menschen angesehen werden, kommt es zu Schuldzuweisungen, etwa an Menschen, die es nicht schaffen, aktiv und leistungsfähig zu sein. In diesem Zusammenhang firmiert

Körperlichkeit als Indikator dafür, wie erfolgreich ich bin – sein kann. Die Körperperform funktioniert dabei ähnlich wie „Rasse“ oder „Geschlecht“ als Diskriminierungsmechanismus (Marschukat, 2020, S. 14).

Körperlichkeit in der Schule
Das in der jüngeren Geschichte entstandene Bild des gesunden wettbewerbsfähigen Körpers findet sich auch in den pädagogischen Grundannahmen der Gegenwart. Das Körperbild von Lehrkräften wird dabei vorwiegend von Vorstellungen geprägt, in welchen der menschliche Körper als Objekt begriffen wird, der diszipliniert und an Normen angeglichen werden soll (Ruin, 2017). Mängel werden festgestellt, um sie danach mit Hilfe geeigneter Methoden wieder zu beheben. Gesellschaftliche Normvorstellungen (Gesundheits- & Fitnessideale) bilden hierbei die Grundlage dieses defizitären Denkens, in dem Körperlichkeit als veränderbar, also technizistisch/mechanistisch betrachtet wird. Für die positive Entwicklung von Heranwachsenden erweisen sich jedoch normative Vorstellungen über den Körper als die größte Barriere, vor allem dann, wenn von vornherein klar ist, dass die Erreichung vorgegebener Normen kaum möglich ist. Üben als grundsätzliches Element im Erwerb von körperlichen Kompetenzen (Springen, Singen, Malen etc.) ist daher kein Allheilmittel. Jeder, der bei sich selbst oder in seinem Umfeld einmal erlebt hat, welche Probleme sich ergeben, wenn Menschen diesen normativen Vorstellungen nicht entsprechen können oder nicht entsprechen wollen, weiß, wie sich derartig technizistische/mechanistische Denkmotive tatsächlich auf Entwicklung auswirken.

Bumerangeffekte
Gerade in Krisenzeiten ist mit einer verstärkten Normierung von Äußerlichkeiten und Oberflächlichkeiten zu rechnen. Letztendlich geht es um die Definition von Herrschaftsansprüchen, Über- und Unterordnung, daher steigt auch die Abwehr eben solcher Normierungstendenzen. Zusätzlich zeigt sich, dass sich auch die Konturen von Erziehungsfehlern in der

Krise schärfen. Die Grundlage von Beziehungen zwischen Menschen ist die Darstellung des eigenen Selbst als soziale Identität, die sich über Interaktionen aufbaut und transparent macht. Die Möglichkeit zur Transparenz und Wertschätzung – auch der eigenen Körperlichkeit – spielt dabei eine große Rolle.

- **Entfremdung:** An diesem Prozess zu scheitern, weil Normen nicht erreicht werden, bedeutet für eben solche Gescheiterten Rückzug, Ablehnung von sich selbst oder des Systems und Verweigerung von Offenheit. Werden Menschen mit ihren geistigen und körperlichen Möglichkeiten innerhalb gesellschaftlicher Strukturen (z. B. Schule) von deren Repräsentierenden nicht ernst genommen, können sie die Gesellschaft auch nicht ernst nehmen oder respektieren. Und das Recht, über seinen eigenen Körper zu bestimmen (Impfdebatte), ist oftmals das letzte Recht, was Menschen einfordern, die sich eben nicht wertgeschätzt und ernst genommen fühlen.
- **Persönlichkeitsentwicklung:** Zum Erkennen der eigenen Person benötigen Kinder und Jugendliche ein soziales Umfeld, in dem sie eher große interpersonelle Differenzen – auch hinsichtlich Körperlichkeit – vorfinden. Zu geringe Unterscheidungsmöglichkeiten (z. B. leistungshomogene Klassen) führen gerade auf der körperlichen Ebene nur zu Rivalität und Konkurrenz. Siegertypen, so wie z. B. 4-fache Olympiasieger od. Stratosphärenspringer, welche aus Konkurrenzsituationen gestärkt hervortreten, brauchen keine wirkliche Beziehung zu anderen Menschen, sie brauchen nur solche, die sie besiegen können oder ihnen zjubeln.
- **Körper-Kult:** Fitnessideale und andere starre Vorstellungen von Körperlichkeit stehen dem reifen Akzeptieren seiner Selbst mit allen Stärken und Schwächen tatsächlich im Weg. Unreflektierte „Kultbilder“ (Naturbursche, Naturheiler*in, „Wilder Hund“ sein etc.) liefern nicht nur Scheinsicherheiten, sondern stehen dem individuellen Finden von Wegen und Möglichkeiten als zentrale Lebensaufgabe konträr gegenüber. Die Gefahr, fremde Ziele zu verfolgen, also sich ausschließlich nach außen zu orientieren, macht anfällig, Autoritäten unreflektiert zu folgen.
- **Angst und Angstabwehr in Krisenzeiten:** Wenn jedoch die Führenden verwirrende Orientierungspunkte setzen und/oder unsicher agieren, so ist die*der Geführte auf sich selbst zurückgeworfen und reagiert unsicher und ängstlich. Angst hat aber im Gegensatz zur Furcht kein konkretes Objekt, d. h. hinter jeder Ecke lauert Gefahr,

logisches und intellektuelles Handeln ist in dieser Phase nicht mehr vorhanden.

Erziehung zur Demokratie
Heranwachsende lernen mehr von dem, was Lehrpersonen nicht beabsichtigen, als von dem, was diese beabsichtigen. Anders herum: Es kommt nicht nur darauf an, was gelernt wird, sondern die Art und Weise der gemeinsamen Wissenskonstruktion gewinnt aktuell an Bedeutung. Respektvoller Umgang oder Solidarität kann nicht einfach erlernt werden, sondern entwickelt sich über die Erfahrung eines sozialen Miteinanders innerhalb demokratischer Strukturen, so wie es in der Schule gelebt werden könnte. Normvergleiche, Zwang und Fremdbestimmung führen lediglich dazu, dass der „Tanz der Abhängigkeit“ gelehrt/gelernt wird. Angst und Angstabwehr werden so zu bestimmenden Faktoren in der Entwicklung von Heranwachsenden. Tabuisierungen spielen dabei eine zentrale Rolle und „Rückzugsorte“ werden aufgesucht („Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt ...“). Jedoch, gerade die aktive Bewältigung zukünftiger Herausforderungen erfordert einmal mehr solidarische Menschen, welche nicht nur auf das eigene „Recht“ beharren, sondern sich verantwortungsvoll mit sich selbst und der Welt reflektiert auseinandersetzen.

Dr. Johannes Pögl
Klinischer Psychologe und pensionierter
Professor für Pädagogische Psychologie an der
PH OÖ

Stephan Stumpner, MEd
Professor für Fachdidaktik, Bewegung
und Sport an der PH OÖ und Mitarbeiter
im Zentrum für Innovative Lehr- und
Lernkulturen

Literatur

Martschukat, J. (2020). Diktat der Fitness. *Psychologie Heute*, 47(2), 13-15.

Pögl, J. & Stumpner, S. (2020). „schneller, weiter, höher ...“?! Die Versuchung der Messbarkeit. Grundsätzliches/Theoretisches aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik für den Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport. In *Bewegung & Sport*, 74(2), 30-33.

Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. In *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221-231.

Repräsentation von Normen und Körpern in Büchern

Kinder- und Jugendbücher sind ein spannender Ausgangspunkt, um sich den Stand und den Weg des Diskurses rund um „Diversität“ anzusehen. Denn sie sind Dokumentation vieler Teilaspekte. Obgleich sie häufig als Unterhaltungsmedium mit Anteil eines Bildungsfaktor, im Gegensatz zum Fernsehen etwa, oder Einschlafhilfe abgetan werden, sind Kinder- und Jugendbücher vor allem der Vermittlung von Werten und Normen verschrieben. Das ist an sich nichts Neues, bereits frühe Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur wie „Der Struwwelpeter“ von Heinrich Hoffmann verfolgten dienten dem Ziel der Erziehung, interessant ist es aber den Blick vor allem darauf zu richten, was nicht explizit benannt wird.

Was bei Literatur für Kinder- und Jugendliche auch bedacht werden muss, es sind nicht unbedingt nur die jungen Leser*innen die Autorinnen und Autoren, Illustratorinnen und Illustratoren, Verlage und Lektorinnen bzw. Lektoren bei der Produktion als Zielgruppe vor Augen haben, sondern es sind auch die Erwachsenen, die die Bücher schlussendlich kaufen, vorlesen und mit Kindern besprechen, denen man gerecht werden will. Und die es

nicht zu sehr zu empören gilt und denen es nicht unbequem werden soll, wenn Kinder Fragen zu Körper, Körperteilen, Sex, Behinderung etc. stellen.

Normen, Werte und Tabus

„Wenn deine Eltern Angst haben, ohne Vorwarnung auf das Bild eines nackten Pimmels zu stoßen ... dann antworte ihnen, dass es Pimmel sogar im echten Leben geben soll!“ (Serres, A. (2011). Wie du deinen Eltern beibringst, Kinderbücher zu lieben. Kunstmann. S. 40f.)

Die Diskussionen unter Posts von Kinderbuch-Influencerinnen und Influencer geben schnell Einblick darin, wie viel Radikalität man sich von Bilderbüchern erhoffen darf. Der Grundtenor ist, dass diverse Kinderbücher ein Muss sind, aber bitte mit Maß und Ziel. 2021 erschien das Buch „Lina die Entdeckerin“ (Achse Verlag) das häufig nur „DAS Vulvenbuch“ für junge Leser*innen genannt wird. Während Buchblogger*innen wie Carla Heher von buuu.ch das Buch für die unverblühten, wertschätzenden und realitätsnahen Abbildungen loben, empfehlen andere Buch-Influencer*innen das Buch explizit

nicht. Als Begründung werden schlechte Reime genannt und eine Sexualisierung, bzw. nicht kindgerechte Sexualität. Beim Blick ins Buch findet man aber wenig, das mit Sex zu tun hat, dafür aber anatomisch korrekte Darstellungen der Vulva und auch die Menstruation findet ausreichend Platz. Menstruation ist vor allem in der Kinderliteratur das rote Tuch für Verlage. So kommt es vor, dass einzelne Seiten in der Übersetzung herausgenommen werden, wenn das Thema bei einem Buch über Körper erwähnt und abgebildet wird („Alle haben einen Po“, Fiske 2019, Hanser Verlag, Ersterscheinung Norwegen 2014).

Im ganzen Buch sind nackte Körper zu sehen, inklusive Pos, Vulven und Penissen, doch die Abbildung einer Person, die eine angeblutete Binde entfernt, erschien dem Kinderbuchlektorat nicht kindgerecht, da sie selbst die Erfahrung noch nicht machen und das Buch nachvollziehbar machen soll, was die Kinder selbst erleben. Realität, Tabubruch, Scham: Für die pädagogische Arbeit ist die Auseinandersetzung mit visueller Kultur sowie Fragen zu visueller Repräsentation von großer Bedeutsamkeit. Werden die immer gleichen Bilder, auch Sprachbilder, eingesetzt und

Inhalte vermittelt, hat dies Einfluss auf die Wahrnehmung des Alltags, die Übernahme und Reproduktion von Stereotypen und die unbewusste Verinnerlichung von Normen. Nicht zuletzt geht es auch um die Frage der Möglichkeit zur Identifikation und darum, diese Momente zu schaffen – in Bildungsinhalten, Literatur und Alltag.

Mag.^a Ilona Stütz
hat an der Kunstuniversität Linz
Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten
und Textil.kunst.design studiert. Aktuell
forscht sie zu Repräsentation von
Körpern auf Text- und Bildebene in
Kinder- und Jugendbilderbüchern im
Fach Mediengestaltung (Diplomstudium).
Zuletzt hat sie für das Ars Electronica,
Jugend hackt (Berlin) und das Technische
Museum Wien gearbeitet.

Diverse Bilderbücher

Eine kleine Auswahl, empfohlen von Christine Kladnik



Sonja Eismann: *Wie siehst du denn aus? Warum es normal nicht gibt.* (10+)
Mit Illustrationen von Amelie Persson.
„Hier darf man gucken! Offenherzige Aquarellillustrationen zeigen Körperteile in all ihrer Unvollkommenheit und Liebenswürdigkeit. Kurze Texte erläutern, was anderswo oder zu anderen Zeiten für schön erklärt wurde.“ (Beltz Verlag)



Anna Fiske: *Alle haben einen Po* (4+)
„Ein ungemein vergnügliches Sachbuch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, das ein Bewusstsein für den eigenen Körper und den Umgang miteinander schafft.“ (Hanser Verlag)



Anne Kostrzewa & Inka Vigh:
Nasengruß und Wangenkuss. So macht man Dinge anderswo. (8+)
„Auf große Fragen gibt es hier ganz einfache Antworten. Und Kinder lernen andere Kulturen ganz ohne Vorurteile kennen.“
Verlag Sauerländer (S. Fischer)



Axel Scheffler & Julia Donaldson:
Die Schnetts und die Schmoos (4+)
„Niemand, so wird gewarnt, dürfen die roten Schnetts und die blauen Schmoos miteinander spielen. Das war schon immer so.“ (Beltz Verlag)



Felicity Brooks & Mar Ferrero:
Familie. Das sind wir! (4+)
„Dieses Buch zeigt die vielfältigen Formen, die eine Familie haben kann, und erklärt, dass jede Art von Familie ganz normal ist!“ (Usborne Verlag)



Louise Spilsbury @ Hanane Kai:
Wie ist es, wenn man anders ist? (5+)
„Wenn Kinder im Alltag wegen ihrer Haar- oder Hautfarbe, ihrer Religion oder ihrer Herkunft gehänselt werden, fragen sie sich: Bin ich anders?“ (Thienemann Esslinger Verlag)

Einblicke in das inklusive Kunstprojekt mit beeinträchtigten Menschen



Mit dem Ziel, einen lebensnahen Begegnungsraum zwischen Studierenden und Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu schaffen, entstand die Idee, ein inklusives Kunstprojekt unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte als Wahlfach an der PH OÖ anzubieten. Im Sinne der Gleichstellung, der Chancengleichheit, des Rechts auf Bildung und kulturelle Teilhabe aller Menschen sollte das Projekt unseren Studierenden die Möglichkeit bieten, Unsicherheiten im Umgang mit vielfältigen

Bedürfnissen und Lebensrealitäten zu erkennen und zu überwinden. Die beiden ersten Projekte wurden 2014 und 2015 in einer ersten Entwicklungsphase mit dem Malatelier St. Pius umgesetzt. Dabei wurde ein Prozess des wechselseitigen Agierens und Reagierens mittels Zeichnung und Schrift initiiert, als Möglichkeit einer einfühlsamen, gestalterischen Annäherung an den anderen und seinen Blickwinkel ohne vorhersehbares Ergebnis. Das Konzept eines projektorientierten, offenen

Mit- und Voneinander-Lernens auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung wurde in den darauffolgenden Jahren modifiziert und zum „Inklusiven Kunstprojekt mit beeinträchtigten Menschen“ weiterentwickelt. In der Folge entstanden neue Kooperationen der PH OÖ mit dem Malatelier Hartheim und dem Theater Malaria in Gallneukirchen, um das Projekt intermedial durch Einbeziehung neuer Ausdrucksformen aus Tanz, Theater und bildender Kunst zu erweitern. Damit konnten alle Mitwirkenden ihre Ideen abseits von sprachlichen Barrieren mittels Bild- und Körpersprache ausdrücken. Jedes der Projekte widmete sich jährlich einem anderen Thema.

Es entstanden Kostüme aus Recyclingmaterial, Bühnenbilder, Masken und andere Artefakte, die dann in Tanzinszenierungen zum Einsatz kamen. Bereits bei der Themenfindung wurden die Ideen aller mitwirkenden Personen mit und ohne Beeinträchtigung ernst genommen und berücksichtigt. Die gemeinsame Arbeit zwischen beeinträchtigten Menschen und den Studierenden auf Augenhöhe stand während des gesamten Projekts im Vordergrund. Durch eine abschließende

Performance und eine Ausstellung inszenierter Fotografien wurde das gemeinsame Projekt auf die Bühne gebracht, wodurch den Studierenden neben dem Erwerb pädagogischer, inklusiver Kompetenzen auch wichtige Lernerfahrungen in Hinblick auf Ausstellungsgestaltung bzw. performative Präsentationstechniken ermöglicht wurden. Im Sinne einer forschungsbasierten Lehre wurden im Verlauf des Projekts alle wichtigen Lernereignisse in Hinblick auf forschungsrelevante Denkansätze im Plenum reflektiert und diskutiert. Das Lehrkonzept wurde 2020 in der Kategorie „Forschungsbezogene bzw. kunstgeleitete Lehre“ beim „Ars Docendi Staatspreis für exzellente Lehre“ nominiert. Projektbeschreibungen und Bildmaterial zum „Inklusiven Kunstprojekt“ sind unter www.reginaaltmann.com zu finden.

Mag. ^a Regina Altmann
Professorin für Künstlerische Bildung an
der PH OÖ

Menschen und Kulturen im „Raumcontainer“?

Vielfalt als ein widersprüchliches Prinzip der geographischen Wissenschaft

Lange Zeit hat die wissenschaftliche Geographie Diversität vor allem als Vielfalt getrennter, jeweils in sich homogener Räume verstanden, nicht aber als Vielfalt der sich an einem Ort begegnenden Lebensweisen.

Die Ordnung von Vielfalt ist eine Art Urthema der Geographie. Schon mit dem Beginn der Neuzeit ging es ihr um die Sammlung, Ordnung und Vermittlung der Flut neuen Wissens über fremde Kontinente und Länder der Welt (s. Abb.). Die räumliche Abgrenzung und die unterschiedlichen Charaktere der Landschaften und Länder wirkten dann ab dem 19. Jh. als einen der Forschungsgegenstand geradezu disziplinbildend. Doch schnell wird beim Einstieg in klassische geographische Literatur klar, dass mit Vielfalt die globale Vielfalt in sich homogener Räume, nicht eigentlich die Vielfalt der Menschen innerhalb eines Raumes gemeint ist. So stellte Carl Ritter im 19. Jhdt., der Urvater der deutschsprachigen Geographie, die Welt aus homogenen „Land-Volk-Einheiten“ bestehend vor – Raumeinheiten, die im Laufe der Geschichte durch göttliche Lenkung in ihre natürlichen Grenzen hineinwachsen und insgesamt ein harmonisch-natürliches Nebeneinander ergeben. Aus dieser Sichtweise entwickelt sich später die Länderkunde, die Länder als „Container“ verschiedenster Teilas-

pekte begreift: von der unbelebten Natur (Gestein, Bodenschätze) über die belebte Natur (Boden und Landwirtschaft) bis hin zur „aufsattelnden“ Kultur und Politik eines Landes. Dahinter steckt die Annahme, dass die Natur über die Kultur bestimmt; dass sich kulturelle Vielfalt aus der Vielfalt der Naturräume ergibt. Das Problem dabei: Vielfalt kann aus dieser Sichtweise heraus kaum Ausdruck individueller Lebensentwürfe und Praktiken sein, sondern ist in der Landesnatur immer schon schicksalhaft vorgeschrieben. Die logische Folge: Die traditionelle Geographie kann zwar scheinbar klar und übersichtlich die Vielfalt der Container namens „Länder“ und „Landschaften“ beschreiben und kartieren. Weniger gut kann sie dagegen mit deren innerer Heterogenität und Diversität umgehen. Moderner Individualismus, Mobilität, Migration und die Urbanität kosmopolitischer Metropolen bleiben deshalb für die Geographie lange lediglich verdächtige Irritationen des traditionellen Raumcontainer-Schemas. Erst die jüngere konstruktivistische Sozial- und Kulturgeographie beschäftigt sich tatsächlich mit der Vielheit der Stimmen an multikulturell geprägten Orten. Neue Geographien erkennen die vielfältigen kulturellen Praktiken der Begegnungen zwischen diversen Lebensentwürfen und Weltansichten. Diese finden nicht nur an konkreten Orten (z. B. in



urbanen Quartieren) statt, sondern prägen diese, bringen sie also eigentlich erst hervor – etwa durch politische Artikulationen im urbanen Raum, durch Populärkultur, durch Konsum und auch in der medialen Kommunikation. Das Urbane, Wandelbare, Situative, Individuelle, Subversive der Kultur rückt damit vom Rand ins Zentrum der geographischen Aufmerksamkeit. Gleichzeitig hat diese neue Sozial- und Kulturgeographie eine zweite Aufgabe: die kritische Rekonstruktion des Fortwirkens der alten Containerraummodelle, denn die sind immer noch tief im Alltagswissen der Menschen verankert. Unbewusst sortieren

wir im Alltag Menschen immer noch in Raumschubladen. Dieses schwierige Erbe der traditionellen Geographie, die mit ihrem Containerraumdenken das abendländische Weltbild massiv geprägt hat, gilt es zu dekonstruieren, auch und gerade im GW-Unterricht. Dort ergeben sich die Gelegenheiten, Vielfalt nicht mehr als Vielfalt der Container, sondern als Vielfalt der Alltagspraxis zu vermitteln.

Dr. Tilo Felgenhauer
Hochschulprofessor für Humangeographie an
der PH OÖ

Leseunterricht für alle

Vermittlung von Schriftstruktur und Diversität im Leseunterricht Lesen aus den Blickwinkeln des basalen Leserwerbs und der Förderung der Lesesozialisation

Vor allem in der Primarstufe muss die basale Lesekompetenz (das Wort- und Satzlesen) aufgebaut und nachhaltig weiterentwickelt werden, da sie als Voraussetzung für den Erwerb weiterführender Leseprozesse unerlässlich ist (Bredel & Piper, 2015). Kinder werden im gängigen Anfangsunterricht vielfach dazu aufgefordert, sich sogenannte lauttreue Wörter langsam und deutlich vorzusprechen und dann einzelne Laute aus dem Lautstrom zu isolieren und in Form von Buchstaben niederzuschreiben. Umgekehrt erlesen die Kinder dann erste Wörter, indem sie einzelnen Buchstaben einzelne Laute zuordnen. Diese vermeintlich einfache Herangehensweise birgt dennoch Schwierigkeiten:

Kinder artikulieren beim Lesen häufig sogenannte Wortvorformen; sie entsprechen den realen Wortformen nicht, sodass die Kinder nicht verstehen, was sie gelesen haben (Bredel & Piper, 2015). Besondere Schwierigkeiten mit dem Herauslösen einzelner Laute haben Kinder, die wenig Erfahrung mit Schrift in die Schule mitbringen, Dialektsprecher*innen oder Kinder mit anderen Erstsprachen. Damit herrscht von vornherein eine Ungleichheit. Eigentlich sollte die Schule jedoch Methoden für den Schriftspracherwerb bereithalten, die den Leserwerb für alle Kinder ermöglichen. An genau diesem Punkt setzt ein strukturbasierter Leseunterricht an.

Kinder haben (ganz unabhängig von sprachlichen, kulturellen oder sozioökonomischen Vorerfahrungen) eher einen stabileren Zugriff auf Silben statt auf Einzellaute (Şimşek, 2018). Das Deutsche ist zudem eine trochäische Sprache: Trochäen sind Zweisilber, bei denen die erste Silbe betont wird, wie z. B. das Wort lesen. Die unbetonte zweite Silbe wird z. B. immer mit dem Buchstaben e verschriftlicht, unabhängig davon, ob es lautlich schwach (z. B. Fichte wie „Fichtä“), gar nicht (z. B. Wichtel wie „Wichtl“) oder eher als schwaches „a“ wahrnehmbar ist (z. B. Wächter wie „Wächta“).

In der betonten Silbe wird zudem die Vokallänge optisch nachvollziehbar: Ist die erste Silbe offen (wie ba- in ba-den), wird ein langer Vokal gelesen. Ist die erste Silbe geschlossen (wie Bal- in Balken), muss ein kurzer Vokal gelesen werden. Je nachdem, wie die Silbe besetzt ist, lernen die Kinder die entsprechende Aussprache und können schon bald ihr Wissen auf neue Wörter anwenden. Dadurch werden die Wörter beim Lesen korrekt ausgesprochen, was die Kinder beim Sinnverstehen auf Wortebene unterstützt und später das Textverständnis erleichtert. In der Grundschule geht es aber nicht nur um den Leserwerb, sondern auch um die Perspektive der Lesesozialisation, d. h. wie Lesen in

Wechselwirkung mit der Umwelt die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflusst und auf Einstellungen wirkt. Die Schule kann sowohl durch die Auswahl der literarischen Inhalte als auch durch die Auswahl geeigneter Medien an Einstellungen und Haltungen arbeiten und Fragen der Diversität einbinden, wie es der Artikel von Markus Vorauer im Folgenden für den Umgang mit Bilderbüchern in der Grundstufe 2 anregt.

Fremde Wesen in bekannter Umgebung. Der australische Bilderbuchautor Shaun Tan und seine Außenseitergeschichten



„Zikade arbeitet in Hochhaus. Dateneingabe. Siebzehn Jahre. Kein Tag krank. Kein Fehler. Tack Tack Tack!“ Der sprachliche Duktus ist damit auf der linken Seite etabliert. Rechts in Acryl- und Ölfarben die titelgebende Cicada aus dem 2018 publizierten Bilderbuch des Australiers Shaun Tan (dt. Zikade, Aladin Verlag, Stuttgart, 2019), wobei Farbe ein übertriebener Ausdruck für das monochrome Blaugrau des Settings und der Kleidung ist. Nur der grüne Kopf sticht aus dem eintönigen Ambiente hervor, das wie eine Gefängniszelle in einem Labyrinth wirkt.

Auch wenn Zikade streng genommen nicht narrativ ist (der Text besteht eigentlich nur aus Satzketzen im Präsens und einem Refrain), lässt sich aus der Abfolge der Doppelseiten die Geschichte eines Insekts herauslesen, das seit siebzehn Jahren in einem Büro in einem Hochhaus perfekte Arbeit verrichtet, Überstunden leistet, nie befördert wird, und von den Kollegen, allesamt Menschen, schikaniert wird, schließlich ohne Dank in Pension geschickt wird und sich dann auf das Hochhausdach begibt. Das Buch endet mit einem ironischen Verweis auf die Ignoranz der menschlichen Spezies.

Schon Tans erster großer Erfolg, *The Lost Thing*, 2000 (dt. Die Fundsache, Carlsen Verlag, Hamburg, 2009), etabliert den Themenkomplex Diversität, Differenz und Zugehörigkeit auf beeindruckender

de Weise. *The Lost Thing* ist ein riesiges undefinierbares Wesen mit Tentakeln, für das sich niemand interessiert, außer ein schräger Bub, dessen Hobby das Sammeln von Kronkorken ist. Auch er scheint ein Fremdkörper in einer enthumanisierten Welt zu sein, in der die Ignoranz omnipräsent ist. Die Eltern des Buben bemerken das riesige Ding zuerst nicht einmal, reagieren dann aber mit Widerstand: „Es könnte alle möglichen Krankheiten haben.“



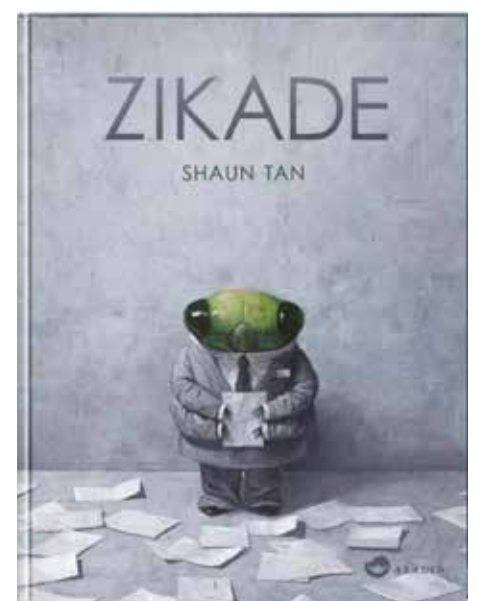
Die Darstellung des Wesens ist bemerkenswert. Monströs wirkt sein Aussehen, nicht aber sein verspieltes kindliches Verhalten. Immer wieder durchbricht Tan die Seh- und Lesegewohnheiten der Leser*innen durch seine ungewöhnlichen Kreaturen, die auf den ersten Blick furchterregend wirken und nicht zur Identifikation einladen. Wenn man also wie Jens Thiele davon ausgeht, dass „das Bilderbuch im Verbund aller Kindermedien (...) als das Kindern adäquateste Informations- und Unterhaltungsmedium gilt“ (Thiele, 2000, S. 11), stellt sich unweigerlich die Frage, ob die Bilderbücher von Tan auch für Kinder geeignet sind.

Tan sagt über Zikade, es sei ein „picture book about the unspoken horrors of corporate white-collar enslavement“ (<https://www.shauntan.net/cicada-book>). Kindgerecht klingt anders. Und doch, immer wieder bietet er über die Darstellung von auf den ersten Blick nicht zur Identifikation einladenden Figuren Angebote auch für Kinder, sich mit Außenseitertum, Anderssein und Ausgrenzung auseinanderzusetzen.

Die seltsamen Wesen mögen erfunden sein, die Umstände, in denen sie sich befinden, nicht. Dass die Bilderbücher von Tan Kindern durchaus zugemutet werden können, beweist das Projekt „Reading Cicada by Shaun Tan: A reflective experience after the Social Outbreak in Chile in October 2019“ einer chilenischen Volksschullehrerin, die mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 9-12 Jahren Zikade im Un-

terricht behandelte und feststellen konnte, wie das Schicksal des traktierten Insekts emphatische Reaktionen auf Seiten der Kinder provozierte, wobei einige durchaus Parallelen zur eigenen familiären Situation erkannten.

Dr. Markus Vorauer, Dr. ⁱⁿ Sabine Zepnik und Gabriele Steinmair MA
Lebende an der PH OÖ im Fachbereich Sprachen-Literaturen-Kulturen



Shaun Tans Bilderbuch „Zikade“

Literatur

Bredel, U. & Piper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Şimşek, Y. (2018). Schrift und Schriftlichkeit. Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit. In Z. Kalkan (Hrsg.), *DaF/DaZ Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 191-206). Berlin: Cornelsen.

Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch*. Oldenburg: Isensee Verlag.

Ausgehend vom Kind?!

Maria Fölling-Albers betitelt einen Ihrer Beiträge „Kind als didaktische Kategorie“ und macht deutlich, dass heranwachsende Kinder und Jugendliche im Fokus der Didaktik stehen. Die scheinbar triviale Aussage, Heranwachsende in ihren besonderen Bildungsansprüchen wahrzunehmen und dabei zu unterstützen „sich die Welt zu erschließen“, lässt jede*n zustimmen und wirft zugleich die Frage auf, wie sehr tatsächlich der „Platzhalter“ Kind von der Institution Schule, den Pädagoginnen bzw. Pädagogen und dem Fach an sich verstanden wird.

Ist es tatsächlich das Individuum Kind innerhalb einer Klassen- und Schulgemeinschaft oder doch ganz allgemein die große Gruppe von „gleichen“ Kindern einer gemeinsamen Schulstufe? Die Heterogenität ist schon lange ein Thema der Primarstufe und sollte in Form der Differenzierung und Individualisierung im vorschulischen Alltag tatsächlich gelebt werden. Gerade das Fach Sachunterricht nicht als Summe der einzelner Bezugswissenschaften, Fächern und Fachdidaktiken zu sehen, sondern als besonderes Fach mit eigener Fachidentität in der Primarstufe – hebt ganz klar

das Kind sowie den Anspruch, „Kind und Sache“ miteinander zu verknüpfen, hervor. Eigentlich bedarf es nicht die „neue“ Leseart, das Kind im Sinne der Diversität zu verstehen, sondern weist ganz klar auf das Individuum Kind im Klassenverband hin, da die „Sache“ (der Unterrichtsinhalt) unmittelbar an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen soll und hiermit u. a. ganz klar die Unterschiedlichkeit der sozio-ökonomischen und natio-ethno-kulturellen Hintergründe der Lernenden widerspiegelt.

Zudem sind individuelle Lern-, Vorerfahrungen und Vorstellungen Ausgangspunkt sachunterrichtlicher Lernprozesse, die von den Lehrpersonen wahr- und aktiv im Unterricht aufgenommen werden sollen. Neben den Lernbedürfnissen müssen gleichermaßen Fragen und Interessen der Kinder im Unterricht berücksichtigt werden. Der klare Verweis auf das Individuum Kind erzeugt zugleich ein „Spannungsfeld“ aus den Erfahrungen der einzelnen Kinder und den inhaltlichen und methodischen Fachwissenschaften. Die gleichgewichtige und wechselseitige Berücksichtigung dieses Spannungsfeldes ist bestimmend

für den Sachunterricht und inkludiert die Forderung Bildungsansprüche anzuheben, kompensatorische Erziehung zu schaffen, um ALLEN Kindern in der Primarstufe eine ähnliche Ausgangssituation zu ermöglichen. Das Spannungsfeld „Kind- und Wissenschaftsorientierung“ inkludiert zudem die Forderung nach sprachlicher Fachsensibilität sowie fachlicher Sprachsensibilität ausgehend von der individuellen (Kinder)-Sprache hin zur Bildungs- und Fachsprache.

Dieses bewusste Wahrnehmen, Aufgreifen und Begleiten jedes Kindes im schulischen Alltag nicht als Förderung der Ich-Gesellschaft meinent, lässt somit keine Unterrichtsplanung als Einheitspaket für alle Kinder der Klasse zu. Schon Comenius (1657) spricht von der Kunst und Forderung, allen Kindern individuelle Chancen in allen Bereichen zu ermöglichen. Warum überlesen wir diese sich wiederholende Forderung und suchen verzweifelt einfache Lösungen für den Schulalltag? Wäre es nicht an der Zeit, das Kind, die Lernenden, tatsächlich in den Mittelpunkt zu stellen und als Lehrende*r in Schule, Aus-, Fort- und Weiterbil-

dung diesen Auftrag aktiv anzunehmen? Vielleicht könnte dabei der Lehrplan Neu ein erneuter Anlass sein, niedergeschriebene Forderungen im schulischen Alltag lebendig werden zu lassen.

Mag.^a Brigitte Neuböck-Hubinger
Professorin an der PH OÖ
im Fach Sachunterricht sowie
in der Fachbereichsleitung
Naturwissenschaftliche Bildung

Literatur

Comenius, J.A. (1657, 1993). Große Didaktik. *Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fölling-Albers, M. (2015). Kind als didaktische Kategorie. In J. Kahlert u. a. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: utb.

Natürliche Differenzierung im (inkluisiven) Mathematikunterricht



© Wolfgang Wagner

Der Begriff der *Natürlichen Differenzierung* wurde erstmals von Erich Wittmann (1990, S. 159) erwähnt, bei der mathematische Inhalte in deren Gesamtheit erschlossen werden sollen und durch die Form der Aufgabestellungen unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus gleichsam natürlich ergeben. Somit entstehen Aufgabeformate, die das gesamte Leistungsspektrum einer Lerngruppe bedienen können. Die Natürliche Differenzierung geht über die klassischen Differenzierungsarten hinaus (Krauthausen, Krauthausen & Scherer, 2017, S. 49) und bietet neue Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität.

4 Bereiche charakterisieren die Natürliche Differenzierung:

Gleiches Lernangebot: Das Lernangebot wird durch die mathematische Fragestellung gekennzeichnet, nicht durch die Schwierigkeit der Aufgabe. Also beispielsweise durch die Art und Weise, wie eine Multiplikation gelöst wird (Strategie: Verdoppeln, Halbieren, Kraft der 5, Kraft der 10 etc.) und nicht durch das Angebot schwieriger und leichter Aufgaben.

Ganzheitliches, komplexes Lernangebot: Der mathematische Lerninhalt wird in seiner Gesamtheit und nicht in seinen einzelnen Teilen (kleinschrittig) angeboten. Ein Verständnis sämtlicher mathematischer Umsetzungen ist zu Beginn nicht notwendig, aber möglich. So kann der Zehnerübergang mittels Verdoppelungen (und wenn automatisiert deren Nachbareaufgaben) sofort bis zur 20 erschlossen werden.

Freiheitsgrade: Die Kinder entscheiden selbst, in welcher Komplexität, in welcher Notation und Darstellung, in welcher Zeit, mit welchen Lösungswegen, mit welchen Hilfsmitteln etc. sie die Aufgaben lösen.

Lernen in Gruppen: Ein Eindringen in die Komplexität des mathematischen Lerninhalts ist in Form von *Mathe-Konferenzen* möglich. Dabei stellt jedes Kind seine individuelle Bearbeitung des Inhalts, der

ja für alle der gleiche ist, vor. Die notwendige Moderation durch die Lehrkraft ist sehr anspruchsvoll, da ja die gesamte Komplexität des Lerninhalts durch die unterschiedlichen Lösungswege und deren Vermittlung in der Sprache der Kinder Gegenstand dieser Mathekonferenz sind.

Dabei ist das Ziel, gemeinsam verschiedene Lösungsinterpretationen zu erörtern und somit neue Lernideen zugänglich zu machen. Rechenstarke Kinder erkennt man daran, dass sie über viele Rechenstrategien verfügen und die passende auswählen (und sicher nicht immer die des schrittweisen Rechnens).

Die Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht bietet die Möglichkeit, sämtliche Kinder einer Lerngruppe an einem gleichen mathematischen Inhalt frei gestalten können. Diese Vorgangsweise ist somit inklusiv. In der schulpraktischen Ausbildung in Form von Lesson Studies wird in der Primarstufenausbildung sehr häufig eine Natürliche Differenzierung umgesetzt. Dies bietet die Möglichkeit für die Studierenden in der Praxis inklusive Zugänge umzusetzen. Eine Studentin drückte dies folgendermaßen aus: *Somit bleibt das Lernereignis immer herausfordernd. Das Leistungsspektrum kann ausgeschöpft werden. Kinder, die länger brauchen, um den Prozess zu verstehen, haben Zeit dafür und Kinder, die den Prozess schneller*

verstanden haben können, ihre Fertigkeiten vertiefen und erweitern. Während der ganzen Phase steht das Erforschen, Experimentieren, Entdecken und Selbsterwerben im Vordergrund. Wenn dies gelingt, handelt es sich um einen aktiven, konstruktiven, individuellen Prozess. Das Kind hat die Möglichkeit seinen Lernprozess selbst zu steuern.

Mag. Wolfgang Wagner
Professor an der PH OÖ, unterrichtet
Mathematik-Fachdidaktik im Bereich der
Primarstufenausbildung und leitet das
Education Innovation Studio.

Literatur

Krauthausen, G. & Scherer, P. (2017). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Hannover: Kallmeyer & Klett.

Wittmann, E. (1990). Wider die Flut der 'bunten Hunde' und der grauen Päckchen'. Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In G.N. Müller & E. Wittmann (Hrsg.), *Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1* (S. 152-166). Stuttgart, Düsseldorf: Klett.

Diversität im Kontext „Bewegung und Sport erleben“

Eine „abenteuerliche“ Lernchance für Studierende der PH OÖ und Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Das neu implementierte Kooperationsprojekt „Bewegung und Sport verbindet“ der Pädagogischen Hochschule OÖ und der Sportgruppe „Brücken bauen“, eröffnet neue Lern- und Entwicklungschancen. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen im Kontext von erlebnis- und handlungsorientierten Bewegungssettings sollen zur ausbildungsrelevanten Thematik „Diversität im Kontext Bewegung und Sport“ Handeln und Emotionen theoretische Konstrukte beeinflussen und umgekehrt. In Leitfrageinterviews beschreiben die Studierenden eine Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung im Umgang mit Diversität (mit dem Fokus auf eine Behinderung).

Projektbeschreibung und Projektziele

Für die Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen aller Teilnehmer*innen wurde das erlebnis- und handlungsorientierte Konzept „Abenteurpädagogik“ gewählt (Senninger, 2004). Zwei Tage lang nutzten die Projektteilnehmer*innen differenzierte Lernmöglichkeiten im Kontext erlebnispädagogischer Aktivitäten in Nußdorf am Attersee. Ein fahrbares Floß, als Kooperationsaufgabe konzipiert, zu bauen, das Bogenschießen und das Kajakfahren zu erlernen, ebenso sich beim Klettern zu erleben, bildeten die Hauptprogrammpunkte. Aktivitäten im Erlebnisraum Natur hatten das Ziel, mit der damit verbundenen Unmittelbarkeit zurechtzukommen und eine positive Wirkung auf Gesundheit und Wohlbefinden erfahren zu können. Die hohe Motivation der Sportgruppe „Brücken bauen“ wurde dadurch bestärkt, dass die Studierenden Orientierung gaben und Sicherheit gewährten. Im Kontext von Gruppendynamischen Prozessen konnten alle Beteiligten ihre Ängste und Bedenken äußern, Unterstützung einholen, sich in einem geschützten Rahmen überwinden, sich selbst und anderen etwas zutrauen, ihren Erfahrungsraum erweitern.

Interviews mit den Teilnehmenden der Sportgruppe „Brücken bauen“, wurden im Vorfeld durchgeführt. Diese Vorarbeiten bildeten das Fundament für das Finden der optimalen Passung im Zusammenhang mit Aspekten des Beziehungsaufbaus, der Kommunikation und der individuellen Unterstützungsbedarfe. Das Prinzip „Verständigung und Teilhabe“ (Beckers, 2013, S. 191) stellte sich als hilfreich bei der Durchführung der inklusiv gestalteten Abenteursettings heraus. Dabei wurde das soziale Miteinander der Studierenden und der Sportgruppe „Brücken bauen“ bewusst in den Blick genommen, ebenso wurden Fragen der Partizipation bei der Auswahl der Sportangebote mitbedacht. Exemplarisch seien hier zwei Beispiele angeführt:



Die „Riesenschaukel“ erforderte viel Mut. Die freie Wahl der Höhe ermöglicht, selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können.



Die Aussage von Michael: „He super, das hast du geschafft, weil ich es dir gelernt habe“, beschreibt eine Selbstwirksamkeitserfahrung des Sportlers Michael beim Bogenschießen.

Evaluation

Studierende, die am Projekt nicht teilnehmen konnten, übernahmen anhand von Leitfrageninterviews die Evaluation des Projekts. Es wurden drei Klientinnen bzw. Klienten, die von der Projektleitung der Sportgruppe „Brücken bauen“ genannt wurden, und drei Studierende, online interviewt. Bei den Studierenden wurde im Sample darauf geachtet, sowohl Studierende mit und ohne Erfahrungen im Umgang mit erwachsenen Menschen mit einer Beeinträchtigung bzw. mit und ohne pädagogische Berufserfahrung zu wählen. Die Interviewfragen fokussierten auf Erinnerungen an die Projekttage, Bewertungen der Aktivitäten, auf Rollen und Funktionen während der Projekttage und in der Bewältigung der erlebnispädagogischen Aktivitäten im Spezifischen.

Die interviewten Klientinnen und Klienten erzählten von Aktivitäten, die sie besonders gut in Erinnerung hatten. Dabei betonten sie die Überwindung der Ängste und die erlebten Erfolge bei den erlebnispädagogischen Übungen als bedeutsame Erfahrung. So erzählte z. B. Klient A über das Kanufahren, dass er stolz war, „dass er es geschafft hat [...]“. Für die Studierenden wurde es als Vorteil gesehen, die die Klientinnen und Klienten schon im Vorfeld kennengelernt zu haben. Die Studierenden erzählten über ihre persönlichen Lernerfahrungen. Für sie war wichtig, dass sie schnell in eine als positiv erlebte Interaktion mit den Klientinnen und

Klienten kamen und dass dadurch „Berührungsängste“ schnell abgebaut wurden und „guter Kontaktaufbau und Austausch mit Klientinnen und Klienten“ hergestellt werden konnte. Die Studierenden wurden gefragt, in welchen Situationen sie sich als Kooperationspartner*innen der Klientinnen und Klienten oder als unterstützende Lehrpersonen erlebt haben. Überwiegend hatten sie sich als unterstützende Lehrpersonen erlebt. Sie erzählten, dass die „Klientinnen und Klienten überwiegend auf Input gewartet“ hatten, aber mit „Eifer und Engagement dabei waren“ und dass sie differenziert unterstützten, „(...) bei manchen musste man wie erwartet mehr erklären“. Gefragt nach ihrer Einschätzung für ihre Professionalisierung als Lehrpersonen wollen sie die Erfahrung „nicht missen“, erlebten sich als „flexibel agierend“, haben einfach eine Idee bekommen, wie man „Projekte organisiert“ oder „halt die Gemeinschaft innerhalb der Studierendengruppe als bereichernd“ erlebt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass erwartete Professionalisierungserfahrungen durch das Projekt initiiert wurden. Neben dem Erproben erlebnispädagogischer Aktivitäten, dem Mitgestalten von Projekttagen und der Verantwortungsübernahme über einen gelingenden Alltag in einer unvertrauten Umgebung, scheint das Herstellen von Erwartbarkeit und Verlässlichkeit in den Interaktionen eine hohe Lernerfahrung darzustellen. Bezogen sich die Ängste der Klientinnen und Klienten auf die sportlichen Aktivitäten, äußerten die Studierenden zu Beginn eher Ängste

oder Unsicherheit in Bezug auf die Begegnung mit den Klientinnen und Klienten. Die geäußerte Erleichterung der Studierenden, dass ihre Angebote angenommen bzw. erwidert wurden und ihren Anleitungen Folge geleistet wurde, weist darauf hin, dass sich „Rollenklarheit“ schnell eingestellt hat. Und zwar in dem Sinn, dass die Klientinnen und Klienten die (Interaktions-)Angebote angenommen und goutiert haben und die Studierenden die Rolle der Unterstützer*innen, Impulsgeber*innen, Anleiter*innen übernehmen konnten. Wir gingen davon aus, dass die erlebnispädagogischen Aktivitäten für die Studierenden ebenso herausfordernd waren wie für die Sportgruppe „Brücken bauen“ und deshalb alle Teilnehmer*innen mit dem Ziel, Herausforderungen bewältigen zu wollen, dies kooperativ und teamorientiert versuchen würden. Diese Erwartung konnte so in den Aussagen der Studierenden nicht gefunden werden. Möglicherweise muss der rekonstruktiven Aufbereitung der Erfahrungen mehr Raum gegeben werden. Die, sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Studierenden, berichteten positiven Erfahrungen veranlassen uns als Professorinnen und Professoren – Team jedenfalls dazu, die Projektaktivität mit Veränderungen auf Grundlage der Evaluationsergebnisse wieder anzubieten.

TERA FM-Sendung: <https://www.fro.at/in-abenteuern-lernen-tera-fm-ueber-ein-spannendes-ausbildungsprojekt/>

Eva Prammer-Semmler, MA & Norbert Zauner, MEd
Lebrende an der PH OÖ

Literatur
Beckers, E. (2013). Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschebrock & G. Stippe (Hrsg.), <i>Didaktische Konzepte für den Schulsport</i> (S. 178-196). Aachen: Meyer & Meyer.
Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> , 39(2), 223-238.
Huth, S. (2017). Erlebnispädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. <i>Zeitschrift Erleben und Lernen</i> , 3&4, 54-55.
Senninger, T. (2004). <i>Abenteuer leiten, in Abenteuer lernen. Methodensatz zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb</i> . Münster: Ökotopia.

Diskriminierung? Bei uns doch nicht!

*Institutioneller Schutz vor Diskriminierung im Alltag
Gleichbehandlung ist mehr als operative Einsätze bei sexuellen Übergriffen und Diskriminierung.
Konzeptionelle Sensibilisierung wird für die Prävention genutzt.*

Die Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen (AKG) an Pädagogischen Hochschulen sind gesetzlich vorgesehene Kollegialgremien, die durch das Hochschulkollegium einzurichten sind [HG § 17(8) und § 21(2)]. Das oberste Ziel dieses Gremiums ist, diskriminierendem Verhalten jeglicher Art gegenüber Hochschulangehörigen entgegenzuwirken und ein würdiges Miteinander zu ermöglichen. Die weit verbreitete Meinung, es handle sich hier ausschließlich um das Beisitzen in Bestellungsverfahren und gelegentliche Einsätze bei Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen und Diskriminierung, ist schon lange nicht mehr zeitgemäß.

In das Tätigkeitsfeld der AKG fallen vielfältige Aufgaben, die über die operative Ebene hinausgehen, wie zum Beispiel die konsequente Momentaufnahme von Personalanteilen auf Ebene der Fachbereiche und Institute, die Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen für soziale Ungleichheiten und zur Prävention von Diskriminierungserfahrungen. Es geht um das regelmäßige anonymisierte Sichtbarmachen von Fällen sexueller Belästigungen, um das Beachten der Vereinbarkeit von Hochschule und Familie. Nicht zuletzt geht es auch um das Sichtbarmachen aller Geschlechtsidentitäten, z. B. im Vorantreiben der Notwendigkeit, geschlechterneutrale Toiletten einzurichten. Ein kontinuierlicher Sensibilisierungsprozess

für Lehrende und Studierende ist nötig, denn häufig werden diskriminierende Erfahrungen von den Handelnden nicht bewusst hervorgerufen. Und dennoch wiegen Sexismen und Ethnizismen in Gesprächen und Texten schwer, sobald ein Mensch diese als diskriminierend erlebt. Im Sinne einer diversitätsoffenen Hochschule sind vielfältige Aufgaben zu erfüllen, die im Sinne der Prävention und Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen zum Tragen kommen. Diese vielfältigen Aufgaben können unmöglich von einem einzigen, ehrenamtlich besetzten Gremium realisiert werden. Deshalb gibt es enge Verzahnungen mit weiteren vorhandenen Strukturen, wie z. B. der Servicestelle für Qualitätsmanagement, den Gender-Mainstreaming-Beauftragten, den Mobbing-Präventionsbeauftragten und der ÖH.

Die mittlerweile an allen PHn eingerichteten Servicestellen (oder auch „Ko-Stellen“) sind aus der Vision entstanden, die an den Standorten vorhandene Expertise und Tatenkraft zu bündeln und den Austausch und das kooperative Realisieren von Aktivitäten zu unterstützen. Die im Jahr 2018 von den GB3_14 gemeinsam erstellten Frauenförder- und Gleichstellungspläne (FFP/GSP) sind verbindliche Teile der Satzungen jeder PH (siehe QR-Code unten) und beinhalten Kernbereiche, die in allen Häusern gleichermaßen aufgegriffen wur-

den. Dies ging auf die Initiative der Vorsitzenden der AKG aller 14 österreichischen Pädagogischen Hochschulen zurück. Die Herausforderung des Vorschlagsrechts für die FFP/GSP veranlasste die AKG-Vorsitzenden zu einem nationalen Schulterschluss als GB3_14.

Diese österreichweit vernetzte Initiative hat sich als äußerst fruchtbar und handlungsstark erwiesen und ist mittlerweile eine Arbeitseinheit der RÖPH. Unabhängig von den institutionellen Schwerpunktsetzungen einigten sich die GB3_14 damals auf zehn gemeinsame Kernbereiche, welche als Mindeststandards nicht verhandelbar waren. Einer davon war die Einrichtung von Ko-Stellen, um Personalressourcen sowie die in den Häusern vorhandenen Synergien von Expertisen, Interessen und kreativen Ideen zu nutzen.

Auch für die inhaltlich zeitgemäße Ausstattung der Curricula, um diversitätsoffene Kompetenzen der Studierenden zu fördern, stehen die Mitglieder der Service- bzw. Ko-Stellen in beratender Weise zur Verfügung. Allerdings ist hier noch mehr Initiative gefragt – trotz curricularer Vorgaben ist die praktische und nachhaltige Umsetzung von diversitätsrelevanten Lehrinhalten in allen Fächern der Primar- und Sekundarstufe noch ausbaufähig, oft abhängig vom Engagement einzelner Personen und wird bisher nicht

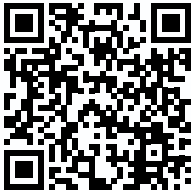
überprüft. Hier seien auch die Studierenden aufgerufen, die inhaltliche (ebenso wie die praktische) Umsetzung von Diversitätsanliegen im Rahmen ihrer Ausbildung einzufordern.

An Universitäten gibt es Lehrstühle für Gender- und Diversitätsforschung, demgegenüber sind die Ko-Stellen an PHn noch nicht vergleichbar ausgestattet. An den PHn wird zwar am institutionellen Schutz vor Diskriminierung gearbeitet, aber zur konzeptionellen Weiterentwicklung einer Kultur der vielfältigen Identitätsbezüge ist der Weg noch ausbaufähig.

*Dr.ⁱⁿ Katharina Hirschenhauser
Hochschulprofessorin für Biologie, Vorsitzende
des AKG der PH OÖ*

*Prof. Mag. Sven Severin
PH Wien, Fachbereich Pädagogik, Sprecher
GB3_14*

INFOBOX	
GB3_14: Der Name GB3_14 ergibt sich aus den drei Bereichen Gleichstellung, Gleichbehandlung und Gleichberechtigung an den 14 österreichischen Pädagogischen Hochschulen. In der GB3_14 sind alle Vorsitzenden der AKG vertreten, sie sind eine Arbeitseinheit der RÖPH. RÖPH: Die RÖPH ist die Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen. (www.roeph.at) FFP/GSP – Frauenförderungsplan und Gleichstellungsplan (§ 31a HG 2005 idgF.):	1. Dem Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen steht das Recht auf Vorschlag des Frauenförderungsplanes und des Gleichstellungsplanes sowie das Recht auf Vorschlag einer Änderung des Frauenförderungsplanes und des Gleichstellungsplanes zu. Der Frauenförderungsplan und der Gleichstellungsplan sind Teil der Satzung (§ 28). Ein Abgehen vom Vorschlag des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen durch das Rektorat ist nur mit einer entsprechenden Begründung an den Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen möglich. 2. Der Frauenförderungsplan und der Gleichstellungsplan dienen der Umsetzung der verfassungsrechtlichen Vorgaben zur tatsächlichen Gleichstellung gemäß Art. 7 Abs. 2 und 3 B-VG sowie des Bundesgesetzes über die Gleichbehandlung im Bereich des Bundes – B-GlBG, BGBl. Nr. 100/1993, im Hinblick auf die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes zur Gleichstellung und Gleichbehandlung der Geschlechter. Zusätzlich zum Frauenförderungsplan gemäß § 11a B-GlBG sind in einem eigenen Gleichstellungsplan insbesondere die Bereiche betreffend Vereinbarkeit sowie Antidiskriminierung zu regeln.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/gsph/ff_plan_ph.html

Gleichstellung und Diversität an Pädagogischen Hochschulen

Rechtliche Grundlagen, Referenzpapiere und Steuerungsinstrumente



Das BMBWF unterstützt die Gleichstellungsaktivitäten und das Diversitätsmanagement an den Pädagogischen Hochschulen auf vielen Ebenen.

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zeigen große Herausforderungen im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität und bestehenden Ungleichheiten. Den Pädagogischen Hochschulen kommt hier eine zentrale Aufgabe zu, sind sie doch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung jenes Personals zuständig, welches im Arbeitsfeld Schule professional und potenziell orientiert im Sinne der Umsetzung des BMBWF-Wirkungsziels „Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit“ wirksam werden soll.

Dreigliedriges europäisches Gleichstellungsziel

Gleichstellung und Diversitätsmanagement bilden als Querschnittsmaterie eine zentrale Säule in den Steuerungsinstrumenten des BMBWF. Als Kompass dienen dabei nationale und internationale Übereinkünfte, die klare Ziele und Entwicklungsstränge für den österreichischen und europäischen Bildungs-, Hochschul- und Forschungsraum vorgeben. Vor allem das dreigliedrige Gleichstellungsziel – ausgeglichene Geschlechterrepräsentanzen (fix the numbers), geschlechter- und diversitätsgerechter Kulturwandel (fix the institutions), Integration von Genderaspekten in Lehre und Forschungsinhalte (fix the knowledge) – stellt eine wichtige programmatische Basis dar.

Gesetzliche Grundlagen im Hochschulgesetz

Gemäß Hochschulgesetz (§ 9 Leitende Grundsätze) haben die Pädagogischen Hochschulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Strategie des Gender Mainstreaming anzuwenden, die Ergebnisse im Bereich der Gender Studies und der gendersensiblen Didaktik zu berücksichtigen sowie die Gender- und Diversity-Kompetenzen zu stärken. Außerdem ist gemäß § 21 an jeder Pädagogischen Hochschule ein Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (v. a. Anti-Diskriminierung) einzurichten.



Definition von Gender- und Diversitätskompetenz

Auch der neue Qualitätsrahmen für Schulen fordert den professionellen Umgang mit Vielfalt durch den Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenzen an den Schulen ein. In dessen Glossar 1 findet sich eine Definition von Gender- und Diversitätskompetenz: „Gender- und Diversitätskompetenz als wichtiges Professionsmerkmal beinhaltet die Fähigkeit, mit Differenzen im (Schul-)Alltag so umzugehen, dass allen vielfältige Handlungsspielräume und Entwicklungsmöglichkeiten jenseits von (geschlechter-)stereotypen Festschreibungen eröffnet werden.“

Das erfordert Wissen über Entstehungsbedingungen von Benachteiligungen, Selbstreflexion (z. B. eigener Bilder und Haltungen) sowie die Bereitschaft, auf Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit hinzuwirken, z. B. durch die Gestaltung partizipativer, diskriminierungsfreier Lehr- und Lernprozesse sowie Organisationskulturen.

Nationale und internationale Referenzpapiere

Folgende Referenzpapiere bieten eine weitere Konkretisierung für die Umsetzung auf den relevanten Handlungsebenen der Pädagogischen Hochschulen:

- a) Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Verbeitung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen²
- b) Grundsatzerslass Nr. 21/2018 „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“³
- c) Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung⁴
- d) Sustainable Development Goals (SDGs)⁵

Ad a) Die 36 – sehr handlungsorientierten – Empfehlungen zur Genderkompetenz sind ein wichtiges Dokument, Gender- und Diversitätskompetenz in die Breite der Institutionen zu bringen. Dabei werden zwei Ziele verfolgt: Bestehendes

in seiner Wirksamkeit zu unterstützen und Neues zu ermöglichen.

Ad b) Der Grundsatzerslass formuliert zentrale Herausforderungen bezüglich der Umsetzung einer reflexiven Geschlechterpädagogik im Kontext der sozialen, kulturellen und religiösen Diversität an Schulen. Er ist auch als umzusetzende Maßnahme im Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan der Bildungsdirektionen verankert.

Ziele und Inhalte des Erlasses werden auch als Teil der übergreifenden Themen in den neuen Lehrplänen für Volksschulen und Mittelschulen abgebildet sein. Der Erlass fand zudem bereits Eingang in die vom BMBWF festgelegten Themenschwerpunkte (Bedarfe für die Fort- und Weiterbildungsplanung) der Pädagogischen Hochschulen für das Studienjahr 2022/23.

Ad c) In der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension“; finden sich drei qualitative Zieldimensionen – Integrativerer Zugang, Verhinderung von Studienabbrüchen und Verbesserung des Studienerfolgs; Rahmenbedingungen schaffen; hochschulpolitische Steuerung optimal einsetzen – mit zahlreichen Handlungsfeldern.

Ad d) Im UN-Aktionsplan „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (Sustainable Development Goals) sind vor allem Ziel 4 „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ und Ziel 5 „Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen“ für den Bildungsbereich relevant.

Ziel- und Leistungspläne der Pädagogischen Hochschulen (Periode 2022–24)

Auch in den Ziel- und Leistungsplänen (ZLP) für die Pädagogischen Hochschulen findet sich als eine von fünf Zielvorgaben die „Weiterentwicklung der Hochschule in den Bereichen Gender und Diversität (insbesondere Inklusion), um einen gleichstellungsorientierten Kulturwandel zu fördern“.

Dahingehende Maßnahmen:

1. Setzung von Maßnahmen zur Verankerung einer theoretisch fundierten Gender-Kompetenz aller Hochschulangehörigen im Sinne der Umsetzung der 36 HSK-Empfehlungen (siehe a)
2. Etablierung einer Funktion zur Stärkung einer diversitätsorientierten Gleichstellungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule
3. Erhöhung des Anteils der männlichen Absolventen in der Ausbildung Primarstufe

Flankierende Maßnahmen zur Unterstützung im BMBWF

Mit den HSK-Vernetzungstreffen zur Genderkompetenz wurde ein Format geschaffen, das einen regelmäßigen Austausch von Expertinnen und Experten ermöglichen und zur Bildung einer Community of Practice beitragen soll. Die Ausschreibung des zweijährlich verliehenen Diversitätsmanagement-Preises „Diversitas“ richtet sich auch an die Pädagogischen Hochschulen.

Ebenso leistet der 2020 gestartete Hochschullehrgang „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung im Kontext heterogener Lebenswelten“ einen Beitrag zum Kompetenzaufbau, sind doch auch Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen Zielgruppe. Er geht im Frühjahr 2022 in die zweite Runde (Anmeldung bis 20.02.2022 – nähere Informationen auf der Webseite der PH Salzburg).

Was den o. g. Punkt 2 (ZLP-Vorgaben) betrifft, so wurde eine Blaupause für eine neue „Fachstelle Gender- und Diversitätskompetenz“ an den Pädagogischen Hochschulen entwickelt. Darin findet sich ein Aufgabenprofil (Mindeststandards) sowie ein Anforderungsprofil für zukünftige Mitarbeitende in dieser Stelle. Die Blaupause wird den Pädagogischen Hochschulen 2022 zur Verfügung gestellt und bietet eine Orientierung für einen nachhaltigen strukturellen wie inhaltlichen Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz.

Mag. Gerald Rauch, MAS
seit 2016 im BMBWF in der
Abteilung Präis/1 Gleichstellung und
Diversitätsmanagement

Mag. Roswitha Tschennet
stellvertretende Leiterin der Abteilung Präis/1
Gleichstellung und Diversitätsmanagement
im BMBWF

Literaturtipps der Hrsg. zum Thema

Rauch, C. (2019). PädagogInnen, AllrounderInnen oder individuelle SpezialistInnen? Herausforderungen und Chancen für ein inklusives Bildungssystem. *Erziehung & Unterricht*, 169(9-10), 850-857.



Christine Haberland/ÖVP:

Jeder Mensch ist einzigartig und sorgt damit für Vielfalt in unserer Gesellschaft. Sowohl unsere Studierenden als auch Lehrenden an den oberösterreichischen Hochschulen sind vielfältig, hier lehren und studieren Menschen verschiedenen Alters, Herkunft, Familienstands, sexueller Orientierung, Lebensstils, Bildungshintergrunds, Beeinträchtigung oder Gesundheitszustands. Diese Vielfalt soll nicht als Bedrohung wahrgenommen werden – sondern als Chance. Diversität soll den Fokus darauf lenken, dass wir in allem, was wir tun, an alle Gruppen unserer Gesellschaft denken und keine davon benachteiligen. Genau das gilt es auch an den oberösterreichischen Hochschulen mitzudenken und umzusetzen, denn Diversität ist keine Bedrohung, sondern für die Hochschulen und das Bundesland, die klügsten Köpfe in Oberösterreich auszubilden und sie an den Standort Oberösterreich zu binden, ein Gewinn für den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Oberösterreich und für die jeweiligen Studierenden und Lehrenden.



Sybille Hamann/Grüne:

Ich sehe zwei wichtige Aspekte der Diversität. Erstens: Je verschiedener die handelnden Personen, desto größer wird insgesamt der Erfahrungsschatz, aus dem eine Institution schöpfen kann. Aus jeder Biografie entstehen Kompetenzen. Viele unterschiedliche Kompetenzen verbreitern die Wissensbasis einer Institution und verbessern die Entscheidungen, die am Ende daraus hervorgehen. Zweitens ist wichtig, dass Verschiedenheit auch offen sichtbar wird und Pädagoginnen und Pädagogen ermuntert werden, ihren unterschiedlichen Erfahrungshintergrund auch tatsächlich preiszugeben. Speziell im pädagogischen Bereich kann die Vorbildfunktion viel bewirken. Für Heranwachsende kann es sehr wichtig sein, in verschiedenen Erfahrungen einer Lehrperson selbst gemachte Erfahrungen wiederzuerkennen. Das weitet den Blick für die eigenen Möglichkeiten.



Petra Vorderwinkler/SPÖ:

Die Sozialdemokratische Fraktion im Parlament setzt sich in ihrer wissenschaftspolitischen Arbeit massiv für die Pluralität in der Ausbildung und natürlich auch im Rahmen der tertiären Bildung ein. Gerade an Hochschulen ist es erforderlich, dass das gesamte Spektrum der Gesellschaft sowohl unter den Lehrenden als auch den Studierenden abgebildet ist. Eine Pluralität im Hochschulstudium, umgesetzt durch eine hohe Diversifikation der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, bereitet die Studierenden bestmöglich auf die tatsächlichen Umstände in ihrem Berufs- und Erwerbsleben aus. Aus sozialdemokratischer Sicht ist es daher wesentlich, auch sozial benachteiligte Personen und Vertreter*innen von Minderheiten und Gruppen mit besonderen Bedürfnissen in die Bildung und Ausbildung zu integrieren. Diesbezüglich wird auch der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft stark gefordert sein, Rahmenbedingungen zu schaffen, die diese Diversität sowohl unter den Studierenden als auch unter den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern massiv fördern.



Martina Künsberg und Fiona Fiedler/NEOS

Uns liegt besonders die umfassende Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in inklusiver Pädagogik am Herzen. Die Wahl eines inklusiven Schwerpunkts neben der Basisausbildung reicht nicht die gesamte Ausbildung muss inklusiv gestaltet werden. Auszubildende Pädagoginnen und Pädagogen sollen auch unbedingt Praxis in inklusiven Klassen absolvieren, Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich müssen verpflichtend werden. Nur so erhält auch wirklich jedes Kind die beste Bildung. Zudem muss der Hochschulzugang Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen offenstehen. Damit meinen wir natürlich nicht nur Barrierefreiheit – eine Behinderung darf nicht ausschlaggebend sein, ob man ein Studium beginnen und durchziehen kann oder nicht. Dafür braucht es beispielsweise ein breit aufgestelltes Angebot an Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern. Aber auch bei weniger spezifischen Behinderungen darf es keine Hürden für die Aufnahme eines Studiums geben.



Hermann Brückl/FPÖ

Die Herstellung der Chancengleichheit von diversen Gruppen ist unumgänglich, Diskriminierung ist abzulehnen und zu unterlassen. Der Schutz dieser Kerndimensionen ist in Österreich und in der EU gesetzlich geregelt. Die Forschung möchte aber zudem kulturelle Arbeitsstile, Wahrnehmungsmuster oder kulturelle Vielfalt betrachten. Für die Bildungspolitik ein untauglicher Versuch. Im Fokus der Bildungspolitik muss die Vermittlung von Fähigkeiten stehen. In der Grundschule sind es Lesen, Schreiben und Rechnen; in den weiterführenden Schulen praktische Fähigkeiten und/oder die Vermittlung von (allgemeinem) Wissen. Die Förderung von Begabungen muss zentral sein. Es wäre ein Fehler, Gleichmacherei zu betreiben oder aber auch auf Grund von Diversität gewisse Standards nicht erfüllen zu müssen. Es braucht klare Regeln und Normen, was gekonnt werden muss. Sonst enden wir in „Was nicht alle können, darf niemand können“, und somit im totalen Bildungsversagen. Eine einheitliche Sprache auf hohem Niveau, gleiche Werte und die Achtung der österreichischen (Grund-)Rechtsordnung, sind Grundvoraussetzungen, die nicht wegdiskutierbar sind. Diversität alleine darf die Befähigung Pädagogin bzw. Pädagoge zu sein nicht ersetzen. Die gemeinsame Sprache im Unterricht ist das integrierende Merkmal und Voraussetzung bei Lehrenden und SchülerInnen bzw. Schülern. Sie ist das Verbindende in unserer Gesellschaft und hilft gegen das Entstehen von Parallelgesellschaften.

Von Aschenputtel und siebenkröpfigem Hans

Die Gestalten des Märchens und ihre Wirkung im alltäglichen Leben
Von Menschen am Rand der Gesellschaft, die unter ihrer Lebenssituation leiden, durch
einen wesentlichen Impuls aber zu einem glücklichen Leben finden



© Thom Trauner

»Kindern erzählt man Märchen, damit sie einschlafen. Erwachsenen, damit sie munter werden«, hat es Jorge Bucay sinngemäß formuliert. Das Schöne daran ist: Das Märchen hält sich nicht mit Unwesentlichem auf. Punktgenau visiert es die Brennpunkte des Lebens an. Und das bei aller Unterschiedlichkeit der Heldinnen und Helden seiner Geschichten:

Der siebenkröpfige Hansl wird im gleichnamigen oberösterreichischen Märchen wegen der sieben Kröpfe »rund um den Kopf« verspottet. Im Märchen »Vom Hahnengigler« gilt es für die junge Heldin, die himmelschreiende Armut zu überwinden. Und im Märchen »Von den drei Kaufleuten« heißt es für eben diese Kaufleute, mit fremden Gebräuchen zurechtzukommen. Das Märchen interessiert sich vor allem für die Außenseiter*innen.

Für die, die alltäglich erleben müssen, von den anderen missachtet, verspottet und gering geschätzt zu werden. So drastisch das Märchen aber die Situation und den Ausgangspunkt seiner Heldinnen und Helden mitunter beschreibt, so bunt und vielschichtig zeigt es die Möglichkeiten, aus dieser Situation herauszukommen. Zwischen den Zeilen klingt unüberhörbar die Botschaft:

»Mach dich auf! Geh' deinen Weg. Vertraue der Welt – und du wirst von ihr angenommen. Auch wenn alles noch so aussichtslos scheint: Du wirst es schaffen!« Das sind die Einflüsterungen, die Kinder intuitiv wahrnehmen – und die wir auch als Erwachsene so gut brauchen können. In einer Zeit, die mit Märchen und der darin geschilderten Welt auf den ersten Blick wenig am Hut hat, wird hier das Zeitlose dieser Erzählungen spürbar:

Sie sind geistige Kraftnahrung – und das nicht nur für das vordergründige Bewusstsein und den Verstand. Ihre Archetypen wirken tief ins Unterbewusste hinein. Genau da aber können verhängnisvolle Fixierungen und Programmierungen heilsam gelöst werden.

Ein paar Beispiele gefällig?

Im Märchen »Die grantige Schicksalsfrau« zieht die Heldin hinaus in die Welt. Sie gilt als »Unglücksrabe« und ist doch fest entschlossen, ihr Leben zum Besseren zu wenden. Was folgt ist ein Schicksalsschlag nach dem anderen. Und das im wörtlichen Sinne. Gegen ihre bösertige Schicksalsfrau kommt sie einfach nicht an. Erst eine Wäscherin zeigt ihr, wie der Umgang mit der Schicksalsfrau gelingen könnte. Nur – diese verweigert das Gespräch und weist die Heldin brüsk ab. Es braucht viel Geduld, Ausdauer und Geschick um die Schicksalsfrau umzustimmen. Aber – so viel sei verraten – die Mühe ist nicht umsonst.

Im Märchen »Vom Wasser des Lebens« 2 macht sich z. B. der Held auf, um eben das Wasser des Lebens zu holen – die Essenz. Der Vater hat das nicht geschafft. Deshalb gilt es auch, den Vater zu finden. Der junge Bursche hat Glück. Seine Mutter hat ihm alles beigebracht, was es braucht, um im Leben glücklich zu handeln. Er kommuniziert mit allen am Weg – seien es wilde Tiere oder der hilflose Bettler. Niemand wird übersehen. Dadurch – und nur dadurch – wird das schier unmögliche Vorhaben dann doch möglich.

Nicht nur, dass das Märchen eine Welt schillernder Gestalten, von den Holden bis zu den Ungeheuerlichen, zeigt. Es weist auch immer wieder darauf hin, wie wichtig es ist, all diese Gestalten wahrzunehmen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Wer sich intensiv mit Märchen beschäftigt, bemerkt darüber hinaus mit Erstaunen, dass vertraute Motive wie »Das Wasser des Lebens«, »Der Traum von der Brücke«, »Rumpelstilzchen« oder »Amor und Psyche« in den unterschiedlichsten Weltgegenden in verschiedenen Spielarten auftauchen. Natürlich sind sie jeweils in den kulturellen Kontext eingebettet. Das Motiv ist aber da wie dort unverkennbar das gleiche.

Barbara Stamer beschreibt das in ihrem Buch »Dornröschen und der Rosenbey« 4, das leider nur mehr antiquarisch erhältlich ist, sehr anschaulich. Märchen sprechen mit ihren archetypischen Gestalten eine Sprache, die in ihrer Vielfalt auf der ganzen Welt verstanden wird. Bei Erzählprojekten und Workshops in Indien, Russland, dem Iran und vielen anderen Ländern war es für mich immer wieder faszinierend, wie schnell durch die Arbeit mit Märchen aus Menschen, die sich fremd waren, plötzlich Vertraute wurden und das spielerisch über Sprachgrenzen hinweg. Apropos Sprachgrenzen und Vielfalt der Sprachen. Zum Abschluss dazu eine Geschichte aus der orientalischen Tradition. Sie bringt Wesentliches auf den Punkt: Was alle

wollen! Vor Zeiten trafen sich etliche Wanderinnen und Wanderer in einem Wirtshaus. Sie kamen alle von weiß Gott wo. Beim Essen und Trinken saßen sie zusammen und erzählten sich, was sie am Weg schon erlebt hatten und wo sie noch hinwollten. So entdeckten sie:

Sie hatten ein gemeinsames Ziel! Was lag also näher, als gemeinsam weiterzuziehen? Sie beschlossen, auch ihr Geld zusammenzulegen. Das ergab einen schönen Batzen. Der würde für alle reichen. Der Weg war aber weit – sehr weit. Schier endlos zog er sich durch eine Einöde. Nach und nach gingen die Vorräte der Wanderinnen und Wanderer zur Neige.

Als sie endlich wieder in eine Stadt kamen, waren der Hunger und der Durst schon groß. Zu ihrer Freude war da ein Markt. Die köstlichsten Früchte wurden bei den Ständen angeboten. Was für ein Anblick! Allerdings mussten sie feststellen, dass von dem Batzen Geld gerade noch ein einziger Golddukat übrig war. Ein Golddukat ist nicht wenig. Aber jetzt hieß es entscheiden: Was sollten sie sich dafür kaufen? Eine Frau, die Deutsch sprach, meinte: »Ich möchte Weintrauben. Die sind gut für den Durst und gegen den Hunger helfen sie auch.« – »Nein«, sagte der Türke, »ich möchte Üzüml!« – Das gefiel wieder der Jüdin gar nicht:

»Also, ich möchte Enav!«, sagte sie. »Das Beste wird sein, wenn wir Angour essen«, meinte der Perser. Bald war über das, was für den einen Golddukat gekauft werden sollte, ein wilder Streit im Gange. Eine Marktfrau hörte eine Weile zu. Dann meinte sie: »Gebt den Golddukat mir – und ich verspreche euch: Eine jede und ein jeder von euch wird bekommen, was sie und er will!« Ungläubig starrten die vier die Frau an.

»Mir scheint, du willst uns nur um unser Geld bringen«, meinte eine der Frauen. »Ja«, sagte einer, »mit einem Golddukat die Wünsche aller zu erfüllen, das ist doch nicht möglich!« – »Das wäre wirklich zu schön, um wahr zu sein«, pflichtete die Nächste bei. »Schaut mich an«, lachte die Frau, »schaue ich aus wie eine, die etwas Böses im Schilde führt?« – »Na ja«, meinte der Vierte, »probieren können wir's ja. Nimm den Dukaten und zeig, was du kannst.«

So gaben sie ihr den Golddukat. Sie aber füllte einen Korb mit Weintrauben. Jede und jeder von den Vieren bekam davon reichlich. »Das ist es recht«, lachte die Erste, »wunderschöne, saftige Weintrauben!« »Üzüml«, freute sich der Türke, »genau wie ich es wollte.« – »Na, wer sagt's denn«, war auch die Jüdin zufrieden, »herrliche Enav!«

- Der Perser aber lachte: »Angour! Die werden mir schmecken!« Alle hatten bekommen, was sie wollten. Der Streit hatte ein Ende. Glücklich und vergnügt zogen sie weiter. So ist das Leben:

Viele Sprachen – aber eine Wirklichkeit!

Helmut Wittmann
seit über 30 Jahren Märchenerzähler von Beruf.
www.maerchenerzaehler.at



Buchtipp: Von Drachenfrau und Zauberbaum

Literatur

»Vom siebenkröpfigen Hansl« und »Vom Hahnengigler« sind nachzulesen: Wittmann, H. & Vidyaykina, A. (Hrsg.). (2020). *Von Drachenfrau und Zauberbaum. Das große österreichische Märchenbuch*. Innsbruck: Tyrolia.

»Die grantige Schicksalsfrau« im Hörbuch: Wittmann, H. (2014). *Von einem, der träumte ein Schmetterling zu sein. Oder umgekehrt!?* Gröden im Almtal: Edition Lebensbaum.

»Die drei Kaufleute« und »Vom Wasser des Lebens« in Wittmann, U. & Wittmann, H. (2018). *Das Geschenk der zwölf Monate. Märchen, Bräuche und Rezepte im Jahreskreis*. Innsbruck: Tyrolia.

Stamer, B. (Hrsg.). (1991). *Dornröschen und der Rosenbey. Motivgleiche Märchen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Zu guter Letzt

Inklusion und der wertschätzende Umgang mit Diversität haben an der PH OÖ einen hohen Stellenwert. Daher wurde 2018 die **Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität (SKD)** installiert. Die Leitung übernahm Christine Kladnik (Institut Inklusive Pädagogik), die gemeinsam mit Catherine Carré-Karlinger in einem ersten Schritt mit Expertinnen und Experten der Diversitätsbereiche an der PH (Gleichbehandlung, Gender, Sprache/Migration, Kultur/Religion...) Kontakt aufnahm. In diesem „diversen Team“ wurden u. a. folgende Aufgaben und Ziele der SKD formuliert:

- Laufende Identifikation spezifischer Bedarfe zur Förderung und Unterstützung von Diversitätsbedarfen und zur Sicherung chancengleicher Partizipation, z.B. von mehrsprachigen Studierenden, Menschen mit Behinderung oder chronischer Krankheit, ...
- Beratung von Studierenden mit studienerschwerenden Bedingungen
- Unterstützung von reflexiven Lern- und Veränderungsprozessen, individualisierenden Maßnahmen (Nachteilsausgleich) und Entwicklung von Lösungsansätzen für mehr Flexibilität im normativen Denken, z. B. durch Einladung von Expertinnen und Experten
- Unterstützung und Initiierung von strukturellen Maßnahmen – Abbildung und Sichtbarmachen der Wertschätzung von Diversität im Haus auf allen Ebenen

Mehr dazu finden Sie auf unserer Webseite: <https://ph-ooe.at/diversitaet>

Das aktuelle „diverse Team“ mit einigen Tipps zum Weiterlesen und Weiterschauen



Christine Kladnik, MA: Institut Inklusive Pädagogik

Christine Kladnik ist Professorin im Bereich der Inklusiven Bildung (Institut Inklusive Pädagogik) mit Fokus auf Behinderung/kognitive Entwicklung und leitet die Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität. In der Arbeit mit Studierenden nutzt und empfiehlt sie die Zeitschrift „menschen“ (<https://www.zeitschriftmenschen.at>), deren Inhalte an der PH OÖ frei zugänglich sind und auf vielfältige Weise Themen der inklusiven Bildung behandeln. Besonders gerne hat sie das Buch „Das Rosie-Projekt“ von Graeme Simsion gelesen. Beeindruckt und betroffen war sie von der Dokumentation „Der Rassist in uns“ (<https://www.zdf.de/dokumentation/dokumentation-sonstige/der-rassist-in-uns-104.html>).



Lama Alisamy

Lama Alisamy ist Studentin im 8. Semester Bachelor-Lehramt Primarstufe und die erste stellvertretende Vorsitzende der Hochschüler*innenschaft an der PH OÖ. Sie vertritt Anliegen, Wünsche sowie Beschwerden der Studierenden. Themen wie Mehrsprachigkeit und Migration sind für sie von großem Interesse. Sie empfiehlt das Buch „Eine kurze Geschichte der Menschheit“ von Yuval Noah Harari und das Video „2000 Jahre Migrationsgeschichte“ <https://www.youtube.com/watch?v=k3ekvgRkrHU>



Dr.ⁱⁿ Regina Atzwanger: Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik, Gender Mainstreaming-Beauftragte PH OÖ

Regina Atzwanger ist Gender- und Mainstreaming-Beauftragte an der PH OÖ. Auch die Schule ist kein geschlechtsneutraler Ort, sondern reproduziert immer noch längst überholte Zuschreibungen und Zuteilungen. Solange sich da noch nichts ändert, ist ihr erster Literaturtipp der Leitfaden für gendergerechte Sprache an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Leitfaden_Gendergerechtes_Formulieren_20190923.pdf (ph-ooe.at). Außerdem empfiehlt sie: Schnerring, A. & Verlan, S. (2014). *Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees*. München: Kunstmann Verlag.



Dr.ⁱⁿ Assimina Gouma: Migrationspädagogik und sprachliche Diversität, Institut für Inklusive Pädagogik

Assimina Gouma arbeitet zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und deren Zusammenwirken mit Kategorien wie race, class, gender etc. Die Lektüre von „Generation Haram - Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“ von Melisa Erkart war für sie ein Vergnügen. Mit Studierenden diskutiert sie gerne über den Podcast „Nice White Parents“.



Dr.ⁱⁿ Katharina Hirschenhauser: Institut für Sekundarstufenpädagogik, Fachbereich Naturwissenschaftliche Bildung/Biologie

Katharina Hirschenhauser ist Vorsitzende im Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der PH OÖ. Sie ist an der Realisierung der Frauenförder- und Gleichstellungspläne interessiert, steht der Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität im Sinne der Prävention von Diskriminierung zur Verfügung und hat eine Schwäche für Alltagsaktionismus! Sie empfiehlt die Kurzvideos der Awarenesskampagne „di[uni]versität“ der Universität Graz: <https://diversitaet.uni-graz.at/de/schon-gesehen/videos/videos-der-awarenesskampagne/> Strömquist, Liv (2021). *Im Spiegelsaal*. Berlin: avant-verlag. Lang, Mari (2021). *Frauenfragen*. Wien: Leykam.



Jakob Hochgatterer: Abt. Studien- und Prüfungswesen, Mitglied des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen

Jakob Hochgatterer ist als Vertretung des Verwaltungspersonals im Team der Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität. Ihm ist die Barrierefreiheit im Haus sehr wichtig, um die Hochschule für alle Menschen zugänglich zu machen. „Barrierefreiheit ermöglicht Miteinander.“ (Jürgen Dusel, Behindertenbeauftragter)



Dr.ⁱⁿ Christina Spaller: Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik

Christina Spaller, Gruppendynamikerin und Religionspädagogin, ist an der Bedeutung von Zugehörigkeiten, sozialen Schließungsmanövern, der Wirkung von Ungleichheiten sowie einer inklusiven PH und Bildung interessiert. Es gilt Zugangsbarrieren zu erkennen, um Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Literaturempfehlungen: Aydemir, F. & Yaghoobifarah (Hrsg.). (2019). *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein. Mayr, A. (2020). *Die Elenden. Warum unsere Gesellschaft Arbeitslose verachtet und sie dennoch braucht*. Berlin: Hanser.



Mag. Dr. Richard Wimberger: Europaschule Linz, Institut Inklusive PH OÖ

Richard Wimberger, ist das Bindeglied des „diversen Teams“ zur Europaschule, ist dort Lehrer, Initiator und Durchführender des Schulversuches Ethik an Pflichtschulen und am Institut für Inklusive Bildung tätig. Er interessiert sich für die „Bubenforschung“ und meint, dass die Institution Schule in der Geschlechterforschung ein gesellschaftliches Paralleluniversum zu sein scheint: Die Sonderschulen werden zu zwei Drittel von Buben besucht, die Buben sind auch Weltmeister in Schule abbrechen und bei weitem weniger Buben als Mädchen schaffen die Matura. ... und es scheint niemanden zu kümmern. Er empfiehlt: Pfaller, R. (2018). *Erwachsenensprache - über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Frankfurt am Main: Fischer.

Impressum - das magazin der pädagogischen hochschule oö

Eigentümer, Herausgeber und Verleger
© Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
www.diePaedagogische.at

Druck
Kontext Druck

Für den Inhalt verantwortlich
Josef Oberneder, MAS MBA MSc

Redaktion
Christine Kladnik, MA
Dr.ⁱⁿ Christina Spaller
mit Unterstützung von Lama Alisamy

Lektorat
Prof.ⁱⁿ Christa Hagler, BEd MA

Gestaltung, Satz, Illustration
Mag.^a Jelena Ojo

