

Christian Kloyber

Sprachenpolitik und Basisbildung (bifeb 1991–2020)

Immer hat es mich gerührt, daß an unserer Alma Mater Rudolphina österreichische Geschichte nicht gelehrt, sondern gepredigt wurde. Sie zu studieren, wurde stets von Lehrenden und Lernenden für ein Sakrament geachtet. Maria Theresia ist mir nach der Jungfrau Maria die heiligste Frau. Gebricht's ihr doch allenfalls an Jungfräulichkeit. Und Andreas Hofer – ist er nicht der heilige Joseph? Unsere Geschichte hat einen tieferen Sinn, auch unsere Kleinheit ist sinnvoll. Doch seien wir nicht vermessen, hier und jetzt, in diesem vorläufigen Heute, nach seinen unerforschlichen Wegen zu fragen. Österreich ist nicht unterzukriegen. Solange ein Österreicher lebt, lebt Österreich. Scheibbs ist Österreich, Waidhofen an der Thaya ist Österreich, Ihr Haus ist Österreich, Ihr Haus ganz besonders. Haben wir so nicht Grund zur Zuversicht? [...] Wir müssen nicht verzagen.

(Alois Brandstetter)

Wir müssen nicht verzagen, Österreich ist nicht unterzukriegen. Warum nur denke ich an den aus Oberösterreich stammenden Alois Brandstetter und dessen meisterliche kurze Prosa „Überwindung der Blitzangst“? Wie soll und wie kann ich es den Herausgeber* innen verdeutlichen, welche Bewandnis es im Sinne dieser Festschrift für Thomas Fritz hat?

Vielleicht gelingt es, indem der Anfang mit dem Beginnen zusammenfällt. Oder anders ausgedrückt: Sprachspiel, Sprachkritik und Sprachenpolitik sind die engen Verbündeten, verständnisvollen Helfer für das gemeinsame engagierte Tun in der Erwachsenenbildung und am Bundesinstitut (bifeb 1991–2021).

Fremdsprachenwachstum

Das erste Erstaunen des Rückkehrers aus der „Dritten Welt“ nach Österreich, mit der Aufgabe ab 1991 beschäftigt, die so genannte Multiplikator*innen Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleiter*innen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung zu betreuen, galt einem neuen und innovativen Modell emanzipatorischer und partizipativ Fremdsprachendidaktik: Fremdsprachenwachstum. Entwickelt von Alfred Knapp und Susanna Buttaroni für die Wiener Volkshochschulen (Buttaroni 1997). Der „authentische Text“ auf der einen Seite und die emanzipierten Lernenden auf der anderen, selbst dem eigenen Erfolg verantwortlich. Partizipation, Analyse und Interpretation der „echten authentischen“ und nicht der Didaktik folgenden Sprache, als Text im Kontext, im Sinne von Rezeptions- und Produktionsgrammatik. Nicht der angepasste Lehrbuchtext aus der Tradition von Schule und Schulbüchern, der

scheinbar logische (und dem „Hausverstand“ gezollte) Abläufe von Wortgrammatik, Satzbau, konstruierten Beispielen eines synthetischen Alltags sowie erfundene Protagonisten und versteckte „Kulturkunde“ als Assimilationsimperativ oder im besten Fall als ein Integrationsangebot vorlegt. Und damit aber auch die verborgenen Absichten den Lernenden, und nicht überraschenderweise auch den Lehrenden verbirgt.

Sprachenlernen und -lehren, und das deckte der Ansatz des Fremdsprachenwachstums auch auf, ist immer mit Sprachenpolitik untrennbar verbunden, Siamesische Zwillinge gleichsam.

Sprache und Macht in beiden Dimensionen, als Instrument der Manipulation und als Möglichkeit der Befreiung. Das Erstaunen des Rückkehres beruhte auf der Tatsache, wie spät dieses Erkennen eine konkrete bildungsnahe Umsetzung in Österreich erfuhr. Erwachsenenbildung im Allgemeinen, Sprachenlehren und Lernen im Konkreten und Basisbildung („Alphabetisierung“) im Besonderen sind immer auch politische Bildung, emanzipatorische Bildung und verlangen stetig nach einer kritischen Auseinandersetzung. Sprachkritik steht am Anfang jeder dieser Schritte. (Kloyber 1989:123–132)

Stroblers Thesen

Schon 1994 gelang ein weiterer Schritt sprachenspolitischer Agenda in der Erwachsenenbildung. Ohne gemeinsame Überschrift noch, diese sollte erst zehn Jahre später unter einer Klammer mit der Überschrift kritische Erwachsenenbildung („The Dark Side of Adult Education“ und „The Dark Side of Literacy“) sichtbar werden.¹

Im Rückblick entspricht diese Abfolge von Initiativen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung einer verblüffenden Konsequenz der handelnden Personen, die – ohne Absprache oder gar geplante Strategie – eine gemeinsame Perspektive verband. Die Stroblers Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik bilden dieses gemeinsame Manifest zwischen Erwachsenenbildung, Praxis von „Deutsch als Zweitsprache“ und Forschung (Sprach- und Kulturwissenschaften). Beinahe 20 Jahre später und in einer sich verschärfenden Migrations- und Asylpolitik, gewinnen diese Stroblers Thesen neue Aktualität, und wie damals, geringe Beachtung der handelnden Bildungspolitik. Was war damals der Wunsch, die These, der Ruf nach Verantwortung und Veränderung? Die Diskussion von Forschenden und Lehrenden, zwischen Vertreter*innen von Universität, Schule und Erwachsenenbildung bis zur Ausformulierung der Stroblers Thesen dauerte nicht einmal zwei Jahre und wurde im Rahmen eines Workshops am Bundesinstitut fertiggestellt. Die Präambel dieses Dokuments

¹ Verein Kritische Erwachsenenbildung, Abrufbar unter: <http://kritische-eb.at/wordpress/> (Stand: 30.01.2022)

macht eine zentrale Forderung deutlich: „Ziel jedes sprachpolitischen Engagements ist die Förderung der Mehrsprachigkeit. Dies schließt die Durchsetzung einer Sprache auf Kosten anderer Sprachen aus. Zur Erreichung dieses Ziels ist die Kooperation mit Institutionen und Expert*innen anderer Sprachen anzustreben.“ (ÖDaF 1994)

Endlich frei? Ein zeitgeschichtlicher Exkurs im Kontext

Ein flüchtiger Rückblick aus dem Jahr 1994. Die Jahre nach 1989 verdeutlichen die rasanten gesellschaftlichen, politischen und nicht zuletzt kulturellen Veränderungen. Eine Möglichkeitsperspektive wurde von Pressefotografen festgehalten. Der Fall der Berliner Mauer im November 1989 wurde mit den lauten Stimmen eingeleitet, die „Tor auf“ forderten und mit dem Stoßseufzer voreilig endeten: „Endlich frei!“ Dem politischen Osten Europas wurden die Tore in den Westen geöffnet. Dazwischen Österreich – die „Insel der Seligen“ (ein Bild, das auf ein Zitat des Papstes Paul VI zurückgehen soll, und das im Rahmen des Staatsbesuches des österreichischen Bundespräsidenten Franz Jonas 1971 so gefallen sein soll. (Arbeiter-Zeitung, 19.11.1971). Schon am 2. Mai wurden die Sperranlagen zwischen Ungarn und Österreich abgebaut. Am 27. Juni durchschnitten der österreichische Außenminister Alois Mock und der ungarische Außenminister

Gyula Horn den Stacheldraht. Der Pressefotograf Bernhard Holzner hatte die Idee und setzte diese mediale Ikone der Verheißung einer neuen, besseren Zukunft in Szene. Im Dezember wiederholte sich dieses Ritual an der Grenze zur damaligen Tschechoslowakei. Der tschechoslowakische Außenminister Jiří Dienstbier beobachtete nicht ohne zeitgeschichtliches Erstaunen, wie Alois Mock und der Landeshauptmann Niederösterreichs Siegfried Ludwig wieder ein Stück Stacheldraht als Erinnerungsstück durchschnitten. Ein vereintes Europa westlicher Demokratie verhiß Realität zu werden. Doch die dunklen Wolken zogen im Süden auf, 1991 der 10-Tage-Krieg in Slowenien, an der Grenze Österreichs, und nahtlos anschließend der Krieg zwischen Serbien, Kroatien und Bosnien. Zwanzig Jahre später prägte eine österreichische Regierung den euphemistischen Begriff „Balkanroute“, die mit Stacheldraht und neuen Sperranlagen geschlossen werden müsse.

Die Abteilung Erwachsenenbildung des österreichischen Unterrichtsministeriums verfolgte in diesen Jahren ein ambitiöses Projekt: Es sollte ermöglicht werden, Österreichs Nachbarsprachen im angeleiteten Selbststudium zu erlernen. Der Baustein Tschechisch von Gero Fischer (2002) war schließlich das einzige und heute beinahe vergessene Ergebnis. Wohl eine Illusion war die bildungspolitische Absicht dieser Jahre, und dennoch auch eine „Parallelaktion“ zum Entstehungsprozess der vier Strobl'schen Thesen:

These 1: Sprachenpolitik ist ein Beitrag unter anderen zur Lösung anstehender gesamtgesellschaftlicher Probleme.

These 2: Sprachenvielfalt ist gesellschaftliche Realität in Österreich.

These 3: Ein multilinguales Bildungssystem braucht eine multilinguale Pädagogik.

These 4: Das Recht auf Muttersprache ist ein Menschenrecht und besteht unabhängig von der Staatsbürgerschaft.

Nur teilweise und für sehr kurze Zeit wurden diese entstandenen Initiativen umgesetzt, oder besser formuliert, deren Umsetzung teilweise ermöglicht. Die jedoch nicht lange anhalten sollten, wie beispielsweise der Subventionstopf für multikulturelle Projekte. In eine entgegengesetzte Richtung ging jedoch die von populistischer Politik geprägte Realität. „Multikulti“ wurde zu einem Schimpfwort, Fremdenfeindlichkeit fand einen neuen Nährboden. Während Veränderungsprozesse auch im Bildungsbereich von neuen Prämissen gesteuert wurden, die ihre Instrumente und Mechanismen aus dem Paradigma von Wirtschaftserfolg, Wettbewerb und Innovationspotential erhalten. Die neu zu lernenden Abkürzungen, Logos und Stichworte sind kurz angeführt: Bologna Prozess, Lissabon-Strategie, Strategie Lebenslangen Lernens, Studien und Benchmarks (Bildung auf einen Blick, Education at a Glance der OECD²) und die entsprechenden Testierungen PISA, PIAAC, AHELO³.

SAPA

Veränderungsprozesse, wie sie durch die Strobler Thesen gefordert wurden, betreffen die Erwachsenenbildung im Kern ihrer Aufgaben. Der Verband Wiener Volkshochschulen erkannte im Rahmen der Aufgaben des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, in Kooperation mit der Universität Wien und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung die Herausforderung für einen notwendigen Paradigmenwechsel der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner*innen und Kursleiter*innen. Ein innovatives Aus- und Weiterbildungskonzept war ein Ergebnis. Das wiederum in einem Gesamtkonzept verstanden werden kann, das – nicht zufällig aber auch nicht strategisch geplant – entstanden war (Fremdsprachenwachstum – partizipative Lernräume statt autoritärer Lehr-Lern-Settings – sprachpolitische Vorschläge im Rahmen der Strobler Thesen).

Das Ergebnis erhielt das Akronym SAPA 21: Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung (Bogenreiter-Feigl 2008). Eine mehrfache Verschränkung von Konzeption, Innovation, Curriculum und Ausbildungszielen charakterisierte die modularen Lehrgänge. Ergebnis war die Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleiter*innen und darin eingebettet auch die Ausbildung von Multiplikator*innen (Train-the-Trainer). Eine weitere Verschränkung bestand durch die implizite Zusammenführung eines sprachübergreifenden Lehrgangs (*These 3 der Strobler Thesen*) mit dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁴ und mit dem Sprachenportfolio des Europarats.

² OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

³ PISA (Programme for International Student Assessment), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)

⁴ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER), Abrufbar unter: <https://www.europaeischerreferenzrahmen.de/> (Stand: 30.01.2022)

Die Einflussnahme von herrschenden neuen bildungspolitischen Interessen und die Versuche eines Ausbalancierens mit Prinzipien kritisch und selbstkritisch reflektierter Erwachsenenbildung wurde in diesen Jahren immer spürbarer, sichtbarer und herausfordernder. (vgl. Jütte & Kloyber 2006) Die Entwicklung und die Erfahrung mit den Lehrgängen SAPA 21 zeigte erste Konflikte und Kompromisse vor den immer einflussreicheren Kriterien für Qualität, Evaluation und Qualitätskontrolle, Vereinheitlichung und Kontrolle und externe Anerkennungsprozedere (Standardisierung). Während inhaltliche und prinzipienorientierte Erwartungen immer weniger im Mittelpunkt der Absichten und Erwartungen standen. Zur Erinnerung eine zentrale Stelle aus den Strobl-Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik: „Eine demokratische und von den Menschenrechten geleitete Sprachenpolitik geht von Mehrsprachigkeit aus. Österreich war immer und ist auch heute multiethnisch. Deutsch ist eine plurizentrische Sprache. Ziel jedes sprachpolitischen Engagements ist die Förderung von Mehrsprachigkeit. Dies setzt die Durchsetzung einer Sprache auf Kosten anderer Sprachen aus.“

Die Erfahrungen der Arbeitsgruppe Basisbildung bis in das Jahr 2020/2021 werden diese Brüche zwischen Praxis und Theorie, Steuerung und Einflussnahme, Qualität und Zertifizierung von der Abhängigkeit der Finanzierung deutlich zeigen.

Basisbildung

From the start, the modern state was therefore confronted with the daunting task of the management of fear. (Baumann 2007:58)

Die Begriffe Alphabetisierung, Basisbildung, Literalität (Literacy) oder Grundbildung zeigen deutlich Unterschiede und Gegensätze auf. Erwachsenenbildner*innen und Bildungspolitiker*innen sind betroffene und handelnde Akteure. Basisbildung (Alphabetisierung) zählt zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung, die, international betrachtet, Erwachsenenbildung (Adult Education) zu definieren scheinen. Schon in den letzten Monaten des zweiten Weltkriegs ist die Gründung der UNESCO mit der Beschreibung „Fundamental Education“ ein eindeutiger Verweis auf die neuen Aufgaben eines modernen demokratischen Staates (Common Ground For All Peoples, UNESCO 1946). Erst sehr spät (oder zu rechter Zeit, darauf werde ich noch genauer eingehen, und mich auf die erhellende Publikation von Zygmunt Baumann berufen, die 2007 unter dem Titel *Liquid Times* erschien) erkannte die österreichische (und zuvor die europäische) Bildungspolitik das gesellschaftliche Phänomen, dass viele ihrer Mitbürger*innen Opfer von Bildungsbenachteiligung werden (das schwere Erbe der gesellschaftlichen und geerbten Benachteiligung).

Eine wissenschaftliche und empirische Zuweisung war rasch gefunden: funktionaler Analphabetismus (Grotluschen und Riekmann 2012). Diese Studien berufen sich auf unterschiedliche Prinzipien und deren messbaren Ergebnisse (outcome).

Für die darauf fußenden Maßnahmen der Bildungspolitik spielt eine evidenzbasierte Pädagogik eine zentrale Rolle, in der Annahme, dass Evidenz per se einer Wahrheit

und Wirklichkeit entspreche und somit die nachhaltige Wirksamkeit garantieren könne. Diese Wirksamkeit wiederum betrifft in erster Linie nicht die Selbstermächtigung des Individuums, sondern vielmehr den Erfolg der Maßnahme gemessen an Benchmarks und Kennzahlen. Dieser Erfolg wird als Kompetenz beschreibbar, der in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem europäischen Wirtschaftsraum (Beschäftigungspolitik, Teilnahme an Bildungsmaßnahmen usw.) und in der Lissabon-Strategie steht. Ziel dieser Strategie war die Transformation Europas zum „wettbewerbfähigsten Wirtschaftsraum“ der Welt.

Mit dem Scheitern dieser Strategie (Weltwirtschaftskrise ab 2007), der Flüchtlingskrise 2015/2016 und der aktuellen Pandemie, verursacht durch die rasante globale Ausbreitung des SARS-CoV-2 Virus, haben sich die Bedingungen für eine partizipative Erwachsenenbildung jedoch radikal verändert. Betroffen davon sind, wie zu erwarten war, die jeher Benachteiligten.

Zygmunt Baumann (2007:57) zeigt in diesem Zusammenhang auf die Ohnmacht der betroffenen Individuen:

“Being an individual de jure (by degree of law or by salt of personal guilt being rubbed into the wound left by socially induced impotence) by no means guaranteed individuality de facto, and many lacked the resources to deploy the rights implied by the first in the struggle for the second.”

Ebenso überrascht nicht, dass der Druck auf die Benachteiligten, die am Rand der Gesellschaft und der Legalität des Aufenthaltsrechts leben, zunahm. Der Mangel an „funktionalen Kompetenzen“ – am Beispiel des Gegensatzpaares „Basisbildung (Literacy)/Analphabetismus (Illiteracy)“ deutlich genug hervorgehoben – wurde außerdem durch ein Konzept von „Mitwisserschaft“ (Grotlüschen 2017a:34) präzisiert. Der Zuwachs an Rechtsradikalität, Fremdenfeindlichkeit, Wissenschaftsfeindlichkeit und Angriffe auf demokratische Werte sollte zu denken geben. Begriffe und Konzepte im Bildungs- und Forschungsdiskurs mögen doch immer wieder kritisch und selbstkritisch überprüft werden. Welche Wirksamkeit (Wirklichkeit) bilden Begriffe wie „Mitwisserschaft“ und „Analphabet*in“ (Grotlüschen 2017b:16) denn ab? Sind die in diesem Kontext genannten und darauf verwiesenen Theorien von Humankapital und Sozialkapital ausreichend geeignet?

Eine Alternative wurde von der Fachgruppe Basisbildung im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung vorgelegt. Sie greift auf Erfahrungen und Diskussionen zurück, die im Rahmen von Basisbildungslehrgängen gemacht wurden (in Kooperation zwischen den Wiener Volkshochschulen, dem AlfaZentrum (lerraum.wien) und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung):

Basisbildungsbedarf resultiert aus den aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen entstehenden Herausforderungen für die Menschen und ihr alltägliches Handeln. Beschnittene und begrenzte Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung im gesellschaftlichen Umfeld, ein erschwerter oder nicht ermöglichter Zugang zu neuen Technologien, geringere Teilhabemöglichkeiten am Arbeitsmarkt sowie der beschränkte (oder verhinderte) Zugang zu Aus- und Weiterbildungen bewirken Ausgrenzung, fördern prekäre Lebensumstände sowie Brüchigkeit in den Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung. Sie erschweren die Orientierung in und die Auseinandersetzung mit der sich laufend verändernden Umwelt. Dies gilt sowohl für Menschen mit deutscher Erstsprache als auch für zugewanderte Personen mit unterschiedlichen Sprachen, Bildungshintergründen, Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. (Fachgruppe Basisbildung 2014)

Mit dieser Präambel wurden Richtlinien definiert, wie Basisbildungsangebote entwickelt und durchgeführt werden sollten. Dieses Konzept verschränkt nicht-hierarchisch strukturiert die Lern und Lebensumwelten, in deren Mittelpunkt die Emanzipation, Mitgestaltung (Partizipation) und die Ermöglichung der Selbstverwirklichung stehen (die Ermächtigung für das eigene Handeln). Diese Felder wurden für ihre Wirksamkeit als Filter (im Sinne einer variierenden Tiefenschärfe in Anlehnung an eine optische Blende) beschrieben: Pädagogische Verhältnisse, Politische Verhältnisse, Lernprozesse und Kontexte im äußeren Ring, gefolgt von den Wissensdomänen und Kompetenzen im engeren Sinne: Sprachen, Mathematik und digitale Medien. Die Erwartung der Fachgruppe Basisbildung lag darin, dass „Basisbildungsarbeit Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität [ermöglicht] und gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und Diskriminierung erkennen sowie kritisch reflektieren [lässt]. Sie fördert die aktive Mitwirkung in der Gesellschaft. Sie ermutigt die Einzelnen, die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben.“ (Fachgruppe Basisbildung 2014)

Da sind Bewandtnis und Antwort auf die Frage am Anfang dieser Betrachtungen und Erinnerungen für diese Festschrift für Thomas Fritz: Wir müssen nicht verzagen, Österreich ist nicht unterzukriegen. Und darum denke ich an den aus Oberösterreich stammenden Alois Brandstetter und dessen meisterliche kurze Prosa „Überwindung der Blitzangst“.

Literatur

Baumann, Zygmunt (2007): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.

Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hg.) (2008): ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. Verband Österreichischer Volkshochschulen. Abrufbarunter: https://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf (Stand: 30.01.2022)

Zitiert nach: Christian Kloyber (2022), Sprachenpolitik und Basisbildung (bifeb 1991-2020), in: Ausgesprochen? Noch lange nicht! Eine Festschrift für Thomas Fritz, Edition Volkshochschule (Wien), S. 97-106

Brandstetter, Alois (1974): Überwindung der Blitzangst. Prosatexte. Ausfälle. Natur- und Kunstgeschichten. München: Sonderreihe Deutscher Taschenbuch Verlag, 13.

Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.

Fachgruppe Basisbildung [Kollektiv] (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben von der Abteilung Erwachsenenbildung, Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Fischer, Gero (2002): Baustein Tschechisch. Texte und Materialien zum Selbstgesteuerten Lernen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Grotlüschen, Anke (2017a): Tagungsband Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. Wien: Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung, 34.

Grotlüschen, Anke (2017b): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In: Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen, hg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V, Münster, New York: Waxmann, 11–34.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo – Level-One Studie, hg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Münster, New York: Waxmann.

Jütte, Wolfgang/Kloyber, Christian (2006): El educador de adultos en Alemania y Austria. ¿malabristas en la sociedad del conocimiento? Notas. Educación de personas adultas, (25), 63–67.

Kloyber, Christian (1989): „Los límites de mi lenguaje – los límites de mi mundo. La influencia de la crítica del lenguaje de Fritz Mauthner y del tractatus lógico-philosophicus de Ludwig Wittgenstein sobre la literatura austriaca.“ *Diánoia*, 35(35), 123–132.

ÖDaF (1994): Strobler Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik. Abrufbar unter: https://lau.at/strobler_thesen.htm (Stand: 30.01.2022)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Fundamental Education. Common Ground For All Peoples, Paris 1947 (1946). Abrufbar unter: <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2006/11/1947-unesco.pdf> (Stand: 30.01.2022)