

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Juni 2024

1 3

Inklusion & Integration: worin & wofür.

Thomas Benesch

Peter Grandits

Martin A. Hainz

Martin Krenn

Tanja Leberl

Diana Millendorfer

Lukas Pallitsch

Beate Unger

Anja Werfring

phpublico | Heft 13 | Juni 2024

Herausgeber:innen

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Martin A. Hainz

Verlag und Erscheinungsort

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck

Druckzentrum Eisenstadt GmbH, A-7000 Eisenstadt

ISBN

978-3-85253-820-4

Redaktionsteam

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

Kontakt und Korrespondenzadresse

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout

Lisa Berger

Alle Rechte bei den Autor:innen.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Stabstelle Forschung

Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Aus der Wissenschaft

Thomas Benesch

Global Citizenship Education. Theorie – Schule – Inklusion

8

Lukas Pallitsch

Anmerkungen zum Unheimlichen christlicher Theologie

17

Martin A. Hainz

»Das Gerücht über die Juden« (Th. W. Adorno) – Antisemitismus heute

23

Martin Krenn

Exklusion durch Sprache

**Antijüdische Agitation im tagespolitischen Diskurs der burgenländischen Zwischenkriegszeit
am Beispiel des Burgenländischen Volksblattes und der Burgenländischen Heimat**

33

Diana Millendorfer

**Welchen Beitrag leistet das Medium Bilderbuch in Hinblick auf eine Förderung von
Literalität im inklusiven Kontext?**

47

Peter Grandits

Multimodale Rezeption der monomodalen Schriftlandschaft: Lernen durch Visualisieren

54

Anja Werfring

Gelingensbedingungen für inklusive Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen

68

Tanja Leberl

**Pädagogische Bildungsprozesse mit Kindern von 0–3 Jahren professionell begleiten
Wahrnehmungsqualität und Reflexionsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung
elementarpädagogischer Fachkräfte**

73

Beate Unger

Zusammenarbeit der Berufseinsteiger:innen mit den Eltern im Burgenland

82

Autor:innenverzeichnis

90

Martin A. Hainz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Unsere Welt erlebt Krisen, die – der Etymologie gemäß – aber auch Entscheidungen nicht bloß notwendig machen, sondern ebenso gestatten. Basis der Fähigkeit, diese Entscheidungen gut zu treffen und vor allem auch verantwortungsvoll anzugehen, ist eine Kultur, worin Wertschätzung (ein Einander-Hören) es gestattet, gemeinsam einmal den Sachlogiken gerecht zu werden, die Probleme auszeichnen, dann aber auch Wege zu finden, über das ins Gespräch zu kommen, was die Sachlogiken auszeichnen müsse. Ziel ist vor dem Konsens Klarheit darüber, wie ein Konsens schon bezüglich der Fragen und dann der möglichen Antworten aussehen solle.

Es geht also, überspitzt formuliert, statt um Algorithmen und starre Kompetenzen, wonach Probleme so gelöst werden, dass sie zuletzt multipliziert auftreten, aufgrund dessen, was Coeckelbergh (2020) als technologischen Solutionismus skizziert, vielmehr wesentlich um ein Gespräch über das, was Verantwortung sei. Dann ist Inklusion eine Einladung und nicht ein Eingeschlossen-Sein, wie es das Leben wäre, wäre jede Lösung in Wahrheit immer schon algorithmisch – unproblematisch – gelöst, als Teil eines insgesamt vorstrukturierten Lebens:

„Jeder Mensch ist ein Gefangener seines Tagesablaufs. Die vielen kleinen Dinge, die er Tag für Tag zu erledigen hat, sind nicht nur die Gitterstäbe eines selbsterbauten Gefängnisses, sondern auch eine willkommene Zufluchtsstätte vor dem riesigen Gefängnis der Welt, das man nicht sieht, solange man sich mit den nächstgelegenen kleinen Zielen beschäftigt“...

Das schreibt Milo Dor (1997, S. 54) in einer Dystopie, die – wie alle guten Dystopien – vor allem eine Gegenwartsbeschreibung ist. Die Algorithmisierung dessen, der hernach also nicht mehr denkt, ist eine total-totalitäre Entspannung. Stattdessen also Sorg-

samkeit: Das bedeutet Aufmerksamkeit bezüglich der Ansprüche, die man stellt, vielleicht auch implizit. Gerade darum ist Wissenschaft angehalten, in ihrer Neugier nicht bloß zu wiederholen, was schon gesagt wurde. Deshalb sind Plagiate inakzeptabel: Sie verschleiern nicht nur die (nicht gegebene) Urheberschaft, sondern vor allem auch, dass gar nicht genau gedacht wurde, sondern bloß Aussagen wiederholt werden – genauer sind das die Plagiate, die wirklich von Übel sind, wo man bei Schlampigkeiten im Umgang mit Quellen ein Problem, doch ein weniger tiefgreifendes Problem haben könnte.

Die schlimmeren Plagiate betreiben eine „Ergoogelung“ der Welt, bis dieses Vorgehen die Welt zu nichts als dem „Produkt der Ergoogelung“ (Weber 2007, S. 16) wandelt. Dagegen setzte Stefan Weber in einem Text von 2007 die „eigenständige[n] und von einer [...] Neugierde getriebene[n] Suche“, woraus sich ergeben sollte, dass man „selbst zu formulieren und Literatur zu zitieren“ hat, statt „eine »glaubhafte« Montage“ (Ibid., S. 17) anzustreben, die all das simuliert. Bloß ist inzwischen für Weber und viele der handwerkliche Fehler offenbar alleiniges Kriterium geblieben, das heißt: Wer wiederholt, was gesagt wurde, aber mit Quellenangabe, der ist – Neugier hin, Epistemologie her – schon einigermaßen wissenschaftlich; und genau das stimmt so nicht. Ironischerweise ist Webers Methode wesentlich die (Meta)Ergoogelung des Ergoogelten mittels Plagiatssoftware, ein technologischer Solutionismus zweiter Ordnung. Und der Umstand, dass er dies für Geld macht, ohne genuines Interesse an den Arbeiten, ferner womöglich eine gewisse Verbitterung, ob der eigene Erfolglosigkeit nämlich, wenn es ums Originelle geht, als Integrität zu inszenieren suchend, dafür aber mit großem Interesse daran, dank Canetti'scher Hetzmeute, mindestens aber diese billigend, dabei Aufmerksamkeit zu generieren, irritiert gleichfalls. Man sieht hier allgemein jedenfalls, wie es eigentlich ganz anders um ein Interesse

an der Welt gehen müsste, auch einem Plagiatsjäger.

Dieses Interesse wäre in der Folge ein Interesse auch an denen, mit denen man diese Welt gestaltet, zum Beispiel im Diskurs, an den Wert von Kritik darin, wenn diese tatsächlich der Sache dient, um der es im Regelfall auch dem Gegenüber geht, jedenfalls im wissenschaftlichen Gespräch. Das verlangt Reflexion – und einen gewissen Kenntnisstand auch bezüglich neuer Technologien, die stattdessen plausible Antworten aus großen Textcorpora interpolieren: neue Formen des Desinteresses des Plagiats, wenn nichts hinzukommt, nun bloß in Algorithmen ausgedrückt. Und dieses Gespräch schließt einerseits alle ein – es ist inklusiv –, verlangt aber andererseits auch eine breite wie tiefgehende Mitgestaltung seiner Regeln: mittels derer, die die Einladung zu dieser Kultur annehmen. Diese Anstrengung ist hierin integrativ.

Dieses Spannungsfeld führt also insbesondere auch in die Reflexionen zu Beziehungsangeboten, Literacy und Empowerment, aber auch zur Vermeidung von Gewalt: keine abschließbare Aufgabe, vielmehr eine, die nicht ohne „Utopie“, und zwar auch und noch jener „sprachlicher Gewaltlosigkeit“, auskommt, wie Liebsch (2010, S. 143) formuliert, Diskurs und Gewalt, die zum Schweigen bringt, und sei's auf der mitunter eher inszenierten Meta-Ebene, dabei aber rasch zu simpel als Gegensatzpaar skizzierend.

Das Heft wird diesmal durch **Thomas Benesch**s Überlegungen zur Global Citizenship Education eröffnet, welche sich auf die Begriffe Nachhaltigkeit, Freiheit – von Gewalt – und Friedenskultur, Gerechtigkeit sowie Partnerschaft stützt, dabei Schüler:innen auch vermittelnd, wie diese Begriffe als Ziele zu begründen sind. Zur Frage, wie sich konkret über Friede sprechen lasse, auch und vor allem im Sinne von Anerkennung, formuliert **Lukas Pallitsch** im Anschluss Gedanken. Er stellt das Christentum im Kontext des Judentums dar, das sein Fundament bleibt und, wo das Christentum es nicht anerkennt, als entfremdetes Zentrum das Christliche selbst verzerrt. Zum Judenhass, der unter anderem so und also aus dem „Gerücht über die Juden“ (Adorno) entsteht, schreibt **Martin A. Hainz**, wie die antijüdi-

sche Agitation im tagespolitischen Diskurs der burgenländischen Zwischenkriegszeit aussah, stellt in der Folge **Martin Krenn** minutiös am Beispiel des *Burgenländischen Volksblattes* und der *Burgenländischen Heimat* dar.

Inklusion hat unter anderem mit Literacy zu tun, dem Erschließen von Texten und der Fähigkeit, hiermit an einer Kultur eine aktive Teilhabe in Gang zu bringen. **Diana Millendorfers** Beitrag untersucht das Bilderbuch bezüglich der Förderung von Literalität im inklusiven Kontext. Sozusagen umgekehrt zeigt dann **Peter Grandits**, inwiefern eine multimodale Rezeption der monomodalen Schriftlandschaft das Lernen verändert. **Anja Werfring** formuliert Gelingensbedingungen inklusiver Pädagogik mit Fokus auf die Elementarpädagogik. Auch **Tanja Leberls** Text untersucht, wie in diesem Sinne Bildungsprozesse bei Kindern im Alter von 0-3 Jahren aussehen und professionell begleitet werden können. **Beate Unger** liefert eine Darstellung der Zusammenarbeit von Berufseinsteiger:innen im Lehrberuf mit den Eltern, mit interessanten Beobachtungen auch zur Selbsteinschätzung dieser Lehrenden.

Allen Beiträgen ist also das Gespräch ein zentrales Anliegen, ein Gespräch genauer, dem es doppelt um etwas geht: ums Gegenüber und um das, was beide miteinander Sprechenden beschäftigt, keine Beliebigkeit und keine Gewalt, stattdessen Angebote und die Einladung zum Diskurs. Für die Gespräche und die Zusammenarbeit, die diese Nummer möglich machten, u. a. mit der Redaktion, mit den Kolleg:innen, die Texte beigetragen haben und lektorierten, sowie mit unserer Layouterin, danke ich von Herzen.

Literatur

Coeckelbergh, M. (2020). AI Ethics. Cambridge, London: The MIT Press 2020 (The MIT Press Essential Knowledge Series).

Dor, M. (1997). Wien, Juli 1999. Eine Geschichte. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Liebsch, B. (2010). Das verletzbare Selbst. Subtile Gewalt und das Versprechen der Sensibilität. In: Krämer, S. & Koch, E. (Hg.). Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 141–156.

Weber, S. (2007). Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag.

Thomas Benesch

Global Citizenship Education. Theorie – Schule – Inklusion

Die Global Citizenship Education konzentriert sich auf Bereiche, die eine inklusive Bildung/Gesellschaft ermöglichen oder verhindern können. Das Augenmerk der Global Citizenship Education wird auf die Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Individuen gerichtet, und sie zeigt in politischer Hinsicht Möglichkeiten auf, wie mit Rahmenbedingungen und/oder Strukturen eine globale Weiterentwicklung in diese Richtung gefördert werden kann. Dafür werden Themen einer globalen Gerechtigkeit in den Vordergrund gerückt, der Blick auf ungleiche Verhältnisse von Machtstrukturen gelenkt und Visionen entwickelt, wie eine menschenwürdige globale Gesellschaft gestaltet werden kann (Grobbauer & Wintersteiner 2018, S. 9). Die Global Citizenship Education beschränkt sich nach Olser und Starkey (2006) nicht auf den egalitären Zugang zu Bildungssystemen und das Recht auf Bildung, sondern plädiert für die Gestaltung der Schule als anpassungsfähigen und zugänglichen Ort, an dem das Recht auf Bildung von Schüler:innen anerkannt wird, sodass diese unabhängig ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Prozesse Teilhabe an der Schule erhalten und Anerkennung in ihrer Diversität bekommen. Gerade pädagogisch-didaktische Fragen spielen bei einer seriösen Auseinandersetzung aufgrund von überschneidenden Herausforderungen eine wesentliche Rolle. Sie bilden das Grundgerüst für nachhaltige, zukunftsfähige Konzepte, welche im Ansatz von Global Citizenship Education gebündelt werden und die Demokratiebildung ins Zentrum stellen, losgelöst von nationalen charakteristischen Merkmalen (Lang-Wojtasik 2019a, S. 14).

1. Global Citizenship Education - Theorie

Unter dem Global Citizenship ist ein theoretisches Konzept für Identität zu verstehen, das unabhängig ist vom jeweiligen Kollektiv, das sich aufgrund nationalstaatlicher, geographischer, politischer, religiöser oder ideologischer Konstellationen ergibt. Im Zentrum steht das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer globalen Gemeinschaft, der Mitwirkung in dieser und der gegenseitigen Akzeptanz der Heterogenität an Kultur, politischen sowie sexuellen Ausrichtungen (Huber 2019, S. 196). Global Citizenship Education steht vor der Herausforderung, eine kontinuierliche Überprüfung von Inhalten, Denkmustern oder Aussagen durchzuführen, die von ihr selbst ausgehen und propagiert werden (Grobbauer 2017b, S. 75). Global Citizenship Education kann als transformative Bildung aufgefasst werden. Neben weiteren Bildungsansätzen steht das Interesse an einer zukunftsfähigen und ökologisch verträglichen Entwicklung im Zentrum. Weiters betrachtet Global Citizenship Education die Transformation der Zugehörigkeit an Demokratie und berücksichtigt institutionelle und strukturelle Rahmenbedin-

gungen, die als Voraussetzung gelten für eine globale Politik (Grobbauer 2016, S. 19).

Global Citizenship Education kann als Unterrichtsprinzip verstanden werden, mit dem Ziel, a) Machtverhältnisse aufzuzeigen, b) eine Sensibilisierung zu schaffen gegenüber dem angeborenen Überlegenheitsgefühl der abendländischen Kultur und c) alternative Perspektiven aufzuzeigen, durch die neue Realitäten – aus einer weltbürgerlichen Sichtweise heraus – gedacht werden können (Kodym 2021, S. 103).

Beim Lernen ist der Prozess der Verarbeitung wichtig, der als Blackbox entscheidend ist für den gewünschten Lernerfolg. Es sollten der messfähige kognitive Output, die sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Aspekte mit einbezogen werden. Es besteht die Hoffnung auf flexible Lösungen für Probleme in einem Lernfeld durch Bildung, die Einfluss nimmt auf die Gesellschaft, und einen Beitrag leistet zur gesellschaftlichen Transformation (Lang-Wojtasik 2019b, S. 44).

Durch Global Citizenship Education werden politische Pädagogiken zusammengeführt, indem Bereiche wie Erziehung zu Demokratie und Frieden, interkulturelles/globales Lernen, politische Bildung und die Fähigkeit, mit Mehrsprachigkeit kompetent umgehen zu können, aufgegriffen werden (Mauric 2016, S. 18).

Global Citizenship zielt darauf ab, destruktive Formen von Ideologie und/oder radikalisierte Ausrichtungen aufzulösen und demokratische Werte zu initiieren, zu verbreiten und zu sichern. Damit wird das Ziel angestrebt, eine globale, plurale und friedvolle Gesellschaft zu sichern. Dies hat Bedeutung für aktuelle Prozesse an Transformation. Global Citizenship Education verfolgt die Idee, den Horizont an Möglichkeiten für inklusive Aspekte zu eröffnen (Huber 2019, S. 196).

Beim Konzept Global Citizenship Education handelt es sich um eine neuartige Art zu denken. Wesentlich ist das normative Ausrichten auf Gerechtigkeit auf globalem Niveau, einschließlich das kritische Überprüfen von westlichen Bildungskonzepten aus einer dekolonialen Sicht (Wintersteiner 2019, S. 23).

Durch einen Zugang zu Bildung kann eine Basis geschaffen werden, um die Demokratie zu stärken sowie das Fundament zu gründen, um Diskurse auf rationale Weise zu führen, und dabei die Menschenrechte aller zu berücksichtigen (Overwien 2017, S. 203f.).

„Was Global Citizenship Education auszeichnet, ist ein politischer Zugang zum globalen Lernen, ein globales Verständnis von politischer Bildung, eine auf die Weltgesellschaft bezogene Friedenspädagogik, die Integration von Menschenrechtsbildung und interkulturellem Lernen zu einem Integrativen Ansatz.“ (Wintersteiner 2013, S. 27)

Die Global Citizenship Education versteht sich als ein übergeordneter Begriff von zahlreichen Pädagogiken, wodurch ihr auch auf internationaler Basis zugestimmt wird (Grobbauer 2017a, S. 115).

Durch das Konzept erfolgt eine Betonung auf ein globales gemeinschaftliches Zugehörigkeitsgefühl, in dem die Konstellationen in Bezug auf Nationen, Staaten, Politik, Geographie, Religion oder Ideologien keine Rolle spielen. Stattdessen steht die Förderung transformativer Bildung im Zentrum, und durch das Aufzeigen von Machtverhältnissen soll es gelingen, durch eine weltbürgerliche Perspektive neue Sichtweisen zu erlangen. Unter Berücksichtigung institutioneller Vorgaben ist das Ziel das Erreichen einer ökologisch verträglichen und zukunftsfähigen Entwicklung.

Da bei Global Citizenship Education eine Vereinigung von sogenannten politischen Pädagogiken stattfindet, kann eine kompetente Behandlung der Bereiche von interkulturellem und globalem Lernen, politischer Bildung einschließlich Demokratie-/Friedenserziehung und der Aspekt Mehrsprachigkeit erfolgen. Die Zielsetzung ist das Verbreiten demokratischer Werte bei gleichzeitiger Auflösung destruktiver Ideologien sowie die Förderung einer pluralen, friedlichen Gesellschaft auf globaler Ebene. Darüber hinaus werden aus einer dekolonialen Sichtweise heraus die Bildungskonzepte des Westens hinterfragt sowie der Horizont geöffnet für eine Perspektive der Inklusion. Mittels Bildung sollte sowohl eine Stärkung der Demokratie als auch eine Berücksichtigung der Rechte aller Menschen erfolgen.

Aus diesen zentralen Aspekten ergibt sich die gesellschaftliche Relevanz der Global Citizenship Education, die als Basis dienen sollte zur Thematisierung und kritischer Auseinandersetzung hinsichtlich aktueller wie zukünftiger Maßnahmen in Bezug auf Gerechtigkeit. Global Citizenship Education kann als Terminus und des damit verbundenen Diskurses der Grundstein zum Aufbau einer fundierten Theorie und zudem Antriebskraft sein, um globales Verantwortungsbewusstsein zu fördern.

2. Global Citizenship Education und Schule

Global Citizenship Education ist keine Nischenpädagogik (Berndt 2022, S. 94). Sie ist ein spezifisches

Bildungsprogramm und eine Grundorientierung von Bildung (Bildungsphilosophie), die auf die globalen Herausforderungen eingeht, soweit diese ins Feld der Erziehung und Bildung fallen. Global Citizenship Education versteht sich so gesehen nicht so sehr als ein Themenbereich von Bildung, sondern als ein Meta-Konzept, das viele bislang selbstverständliche Grundannahmen unseres Bildungskanons infrage stellt (Wintersteiner 2021, S. 13f).

Es ist notwendig, ein globales Konzept in den Schulen aufzubauen, das den Blick weit über den Faktor internationaler Kommunikation lenkt und eine Qualifizierung von Menschen schon in ihren jungen Jahren zu Weltbürger:innen auf globaler Ebene erlaubt (Mauric 2016, S. 23).

Nicht außer Acht gelassen werden sollen die Potentiale von Unterricht und der Lehre, die auf kontroverse Positionen sensibilisieren können. In Österreichs Lehrplänen ist die Ausbildung von kritischen Bürger:innen relevant und findet sich in vielen weiteren Stellen unterschiedlicher Bildungsdokumente wieder, zum Beispiel im Grundsatzterlass aus dem Jahr 2015 zum Unterrichtsprinzip Politischer Bildung. Die Debatte, die sich aktiv und kontrovers um den Bereich des (Global) Citizenship dreht, zieht in Abhängigkeit der jeweiligen Argumentationslinie unterschiedliche Positionen für Global Citizenship Education mit sich. Die Diskussion stellt die Themen Inklusion, Exklusion und Zugehörigkeit ins Zentrum (Scherling & Mauric 2018, S. 11).

Global Citizenship Education begreift sich als „Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ und bemüht sich um eine Perspektive, die das Zusammenspiel von lokalen und globalen Handlungen und deren Auswirkungen aufeinander beleuchtet. Im Bereich der Bildungs- und Sprachenpolitik kann der Umgang mit Mehrsprachigkeit als zentraler Indikator für die Umsetzung einer inklusiven und chancengerechten Bildung betrachtet werden (Filko 2021, S. 52).

Global Citizenship Education agiert in einem komplexen Feld. Es wird eine Vielzahl an diversen Pädagogiken bedacht, um vielschichtige Problemfelder

der Welt zu behandeln und Lebenskompetenzen (Life Skills) für diese globalen Herausforderungen herauszubilden. Global Citizenship Education stellt den Anspruch, Lernende auf eine sich wandelnde Welt vorzubereiten und zu situationsadäquatem Handeln zu führen (Gabriel 2021, S. 121f.).

Zusammengefasst kann Global Citizenship Education als eine Grundorientierung aufgefasst werden, in der in Form eines spezifischen Bildungsprogramms eine Auseinandersetzung mit den globalen Herausforderungen im Kontext von Bildung und Erziehung erfolgt. Als ein Meta-Konzept zielt Global Citizenship Education auf die Qualifizierung von bereits jungen Menschen als Weltbürger:innen und hinterfragt außerdem vorhandene Einstellungen in Bezug auf den Bildungskanon. Weiters erfolgt durch den entsprechenden Diskurs zu Global Citizenship Education eine Berücksichtigung von verschiedenen Positionen sowie eine Betonung der Aspekte Zugehörigkeit und In-/Exklusion.

3. Global Citizenship Education und Inklusion

In der Beschreibung von Booth (2012, S. 74) lautet die Definition für die Schaffung inklusiver Kulturen bzw. die Bildung von Gemeinschaften folgendermaßen:

“An inclusive view of community extends attachment and obligation beyond family and friendships to a broader fellow feeling. It is linked to a sense of responsibility for others and the ideas of public service, citizenship, global citizenship and a recognition of global interdependence.”

Im anglo-amerikanischen Konzept betont der Bereich ‚inclusion‘ sowie ‚inclusive education‘ seit jeher Bürgerrechte. Aus gesellschaftstheoretischer Sicht hat der Begriff Inklusion nach Hinz (2009, S. 171) drei wesentliche Merkmale:

1. Diversity-Konzept (bezüglich race, class und gender),
2. Teaching for social justice (als Instrument, um sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken) und

3. Citizenship education (die für alle im Sinne einer Bürgerrechtsbewegung gelten soll).

Globale Bürger:innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Vielfalt respektieren und wertschätzen, sich aktiv in der lokalen, nationalen und globalen Gemeinschaft engagieren und sich für die Menschenrechte einsetzen, die Teil einer gemeinsamen Menschheit sind (Byker 2016, S. 265).

Das Modell ‚Global Citizenship 1-2-3‘ (Abbildung 1) kann Lehrkräfte bei der Entwicklung der globalen Kompetenzen ihrer Schüler:innen unterstützen, Weltbürger:innen zu werden. Es ist als Organisationsinstrument für die Entwicklung von Unterrichtsaktivitäten gedacht, das Lernenden hilft, ihre neuen Perspektiven auf globale Verflechtungen und Interdependenzen zu entwickeln und die Bereitschaft/Fähigkeit schafft, Maßnahmen zur Lösung globaler Probleme zu treffen (Putman & Byker 2020, S. 17).

Putman und Byker (2020, S. 17f.) verdeutlichen hier drei Dimensionen:

- a. cultural responsiveness: sozio-emotionale Verbindung, Empathie, Respekt vor Vielfalt, Wertschätzung von kulturellen Unterschieden;
- b. global-infused content: globales Bewusstsein und eine Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen globalen, nationalen und lokalen Themen und
- c. experiential opportunities: Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung als Weltbürger*innen, Aufbau eines globalen Bewusstseins, Empathie und Erkennen von Zusammenhängen.

Durch die Sensibilisierung von Lernenden können diese sowohl die Verbindung als auch die Einflussfaktoren (etwa durch Politik, Kultur oder Ökologie) globaler Herausforderungen erkennen (Byker 2013, S. 19). Auf diese Weise ermöglicht die Anwendung von ‚Global Citizenship 1-2-3‘ durch Lehrkräfte ein Modell zur Förderung von Inklusion.

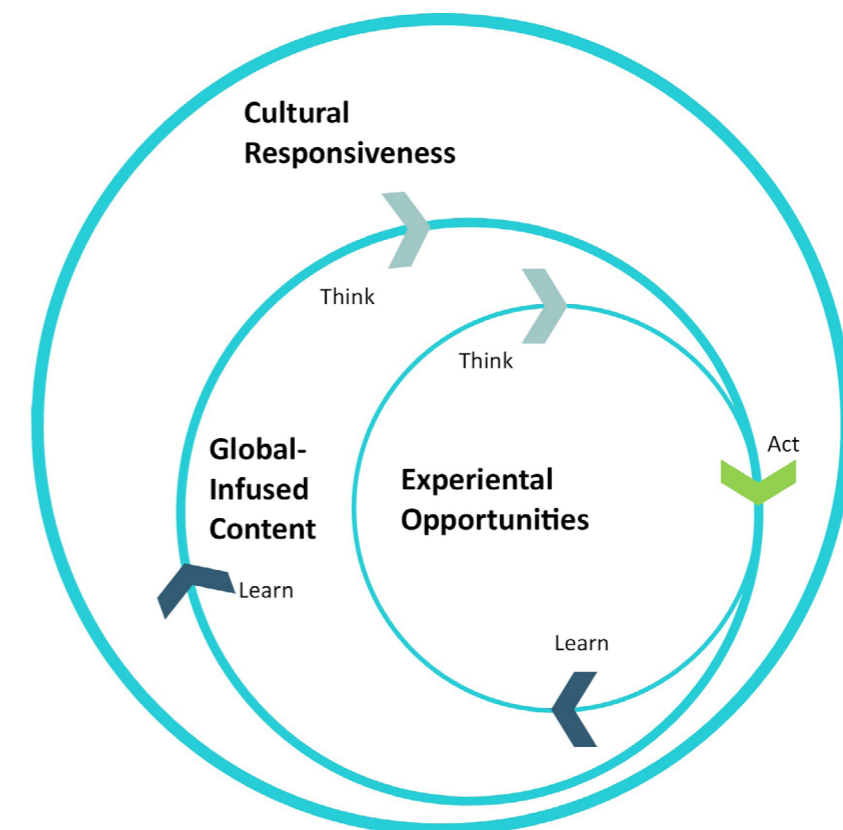


Abb. 1: Modell ‚Global Citizenship 1-2-3‘ (Putman & Byker 2020, S. 18)

Nach Putman & Byker (2021, S. 23) ist es für Lehrer:innen zur Weiterentwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen von Bedeutung, selbst Erfahrungen mit Bezug auf Interkulturalität zu sammeln, wodurch sie ihr Verständnis für verschiedene Sichtweisen vergrößern. Das Modell ‚Global Citizenship 1-2-3‘ wird von Saperstein (2023, S. 207) im Speziellen dafür benannt, um mithilfe von erfahrungs-basiertem Lernen ein Bewusstsein für Globalität zu erlangen.

Akkari und Maleq (2020, S. 211f.) schlagen vor, Global Citizenship Education zu operationalisieren in (a) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (Education for sustainable development); (b) inter-/multikulturelle Bildung (inter/multicultural education); (c) Demokratiepädagogik (Citizenship education) (Abbildung 2). Jeder dieser Ansätze kann in weitere Untergruppen geteilt werden. BNE kann Entwicklungs- und Umwelterziehung umfassen; inter-/multikulturelle Bildung kann sich auf inklusive Bildung, soziale Gerechtigkeit und Gleich-

berechtigung sowie der Förderung des Respekts für kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt konzentrieren und Demokratiepädagogik kann Menschenrechtsbildung, Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter sowie staatsbürgerliche und moralische Bildung umfassen.

Die Zielsetzung des Modells von Putman & Byker (2020) der ‚Global Citizenship 1-2-3‘ ist das Entwickeln von globalen Kompetenzen. Akkari & Maleq (2020) hingegen legen mit ihrem Modell den Fokus auf das sozial-emotionale Lernen und wollen Global Citizenship fördern. Während sie die Verbindung von Inklusion, Vielfalt und Chancengerechtigkeit ins Zentrum stellen, richten Putman & Byker (2020) den globalen Zusammenhang und die damit verbundene kulturelle Vielfalt in den Mittelpunkt. Erreicht werden soll die Transformation der Gesellschaft für mehr Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit (Putman & Byker 2020) sowie das Fördern von sozialer Verantwortung und Global Citizenship.

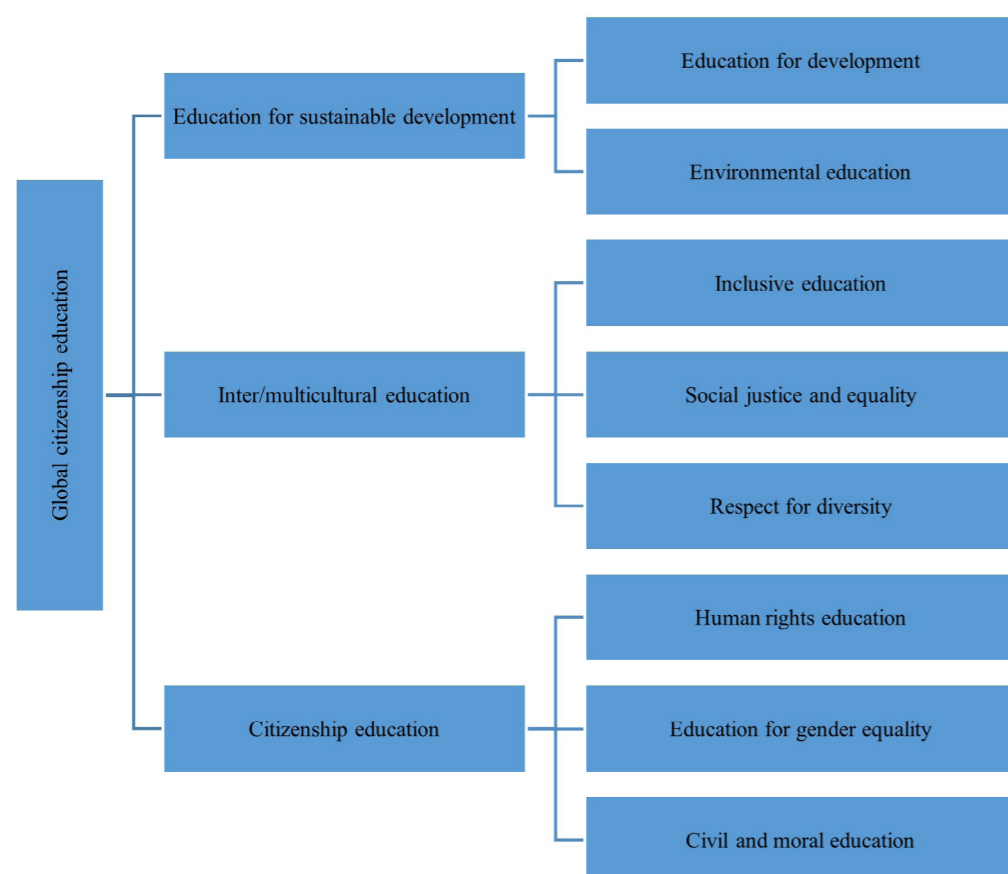


Abb. 2: Operationalisierung der Global Citizenship Education (Akkari & Maleq 2020, S. 213)

Global Citizenship Education ist eher ein Forschungsfeld der Pädagogik, in welchem sich zahlreiche Richtungen vorfinden. Diese Richtungen unterscheiden sich zumeist in den jeweiligen Annahmen, die aus bildungspolitischer Sicht oder der Gesellschaft heraus zugrunde gelegt werden. Aus diesem Grund ergibt sich eine Beschreibung und Begründung des Konzepts, das drei spezielle Merkmale umfasst:

1. integrativer Ansatz, der Verbindungen aus den Bereichen Politische Bildung, Friedenserziehung sowie Globales Lernen umfasst, und zusätzlich die Bereiche der Interkulturellen Pädagogik sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung einbezieht;
2. postkolonialistisch-kritischer Ansatz, indem Machtverhältnisse oder die Reproduktionen von Ungleichheiten als Folge eines Denkens und Handelns mit kolonialer Prägung als Kriterien der Analyse verwendet werden;
3. utopischer Ansatz, da Global Citizenship nicht als eine Metapher für ein weltumspannendes Gefühl von Verantwortung aufzufassen ist, sondern als eine machbare Utopie ernst genommen wird (Grobbaauer & Wintersteiner 2016, S. 327).

Postkoloniale Denkmuster beeinflussen Themen und Inhalte. Es ist in der Pädagogik oft eine Herausforderung, einen kritischen Blick zu werfen auf die Bereiche Wissen, Produktion von Wissen und Denkmuster mit postkolonialer Prägung (Grobbaauer 2019, S. 114).

Kritikpunkte betreffen etwa die Verdrängung eines Bildungsverständnisses, das sich den Zugängen aus Humanismus/Aufklärung verpflichtet oder dass Bildung auf eine ökonomisch zentrierte Verwertbarkeit ausgerichtet wird. Kritisiert wird das Fördern von Anpassungen an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf oder der Verlust bzw. die beliebige Austauschbarkeit von Inhalten (Grobbaauer 2014, S. 30f.).

Es sind vor allem vier normative Begriffe als Leitlinien zukunftsfähiger Bildungsarbeit durch Global Citizenship Education bedeutsam. Diese lauten:

1. Begriff Nachhaltigkeit bezüglich Umwelt und Ökologie, für die Wertschätzung und das Bewahren der Menschen und der Welt/Umwelt auf intra-/intergenerationaler Ebene;
2. Begriff Freiheit von Gewalt als Aufgabe und Rahmen einer Friedenskultur für das Erreichen von Frieden, Lösen von Konflikten und Bewahren/ Erreichen der Würde und Rechte des Menschen;
3. Begriff Gerechtigkeit für die Entwicklung und Globalisierung, um Menschen auf globaler Ebene (lokal wie global) eine Gleichwürdigkeit auf Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen;
4. Begriff Partnerschaft für Interkulturalität und Migration, und einer kooperativen Einstellung zu Andersartigkeit und zu anderen Kulturen (Lang-Wojtasik & Lang 2022, S. 155).

Der Terminus Global Citizenship Education und der damit verbundene Diskurs kann zum Aufbau einer fundierten Theorie genutzt werden, um globales Verantwortungsbewusstsein zu forcieren und zu fördern.

Global Citizenship Education könnte das dynamische Orientierungskonzept sein, um allen Lernenden vollen Zugang zu Bildungseinrichtungen zu verschaffen, jenseits von Diskriminierung, Einschränkung oder Marginalisierung. Eine praktikable Option könnte darin bestehen, bei den Lernbedürfnissen der schwächsten Mitglieder der Gesellschaft anzusetzen. Dies würde das Verständnis für die Notwendigkeit von Zusammenarbeit und Solidarität zwischen lokaler und globaler Ebene fördern (Lang-Wojtasik & Oza 2020, S. 166).

Dennoch ist die Rationalitäts-Kausalitätsproblematik im Blick zu behalten, die eine pädagogische Chance enthält: Der Mensch kann als ‚Homo absconditus‘ in seiner Lernfähigkeit und Bildsamkeit gewürdigt werden (Lang-Wojtasik & Kopf 2022, S. 241).

Literaturverzeichnis

Akkari, A. & Maleq, K. (2020). Rethinking Global Citizenship Education. A Critical Perspective. In: A. Akkari & K. Maleq (Ed.), *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Cham: Springer Nature, S. 205–217.

Berndt, C. (2022). Globalität und Welt als Konstruktionen des Raumes. Ökonomische und raumsoziale Perspektiven als Reflexionsmodi des Globalen Lernens. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, S. 79–94.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Achermann, B. et al. Weinheim & Basel: Beltz.

Byker, E. J. (2013). Critical cosmopolitanism. Engaging students in global citizenship competencies. *English in Texas*, 43(2), pp. 18–22.

Byker, E. J. (2016). Developing global citizenship consciousness. Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20(3), pp. 264–275.

Filko, C. (2021). Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. Realität, Herausforderung, Ziel(e)? Überlegungen aus einer Global Citizenship-Perspektive. In: W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht*. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 45(4). Innsbruck: Studienverlag, S. 44–54.

Gabriel, S. (2021). Von Ton-Bild-Scheren zu Wort-Bild-Reißverschlüssen. Einsatz multikodialer Kommunikate in GCED. In: W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht*. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 45(4). Innsbruck: Studienverlag, S. 119–127.

Grobbauer, H. (2014). Global citizenship education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 37(3), S. 28–33.

Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), S. 18–22.

Grobbauer, H. (2017a). Global Citizenship Education. In: G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon globales Lernen*. Münster & Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 115–119.

Grobbauer, H. (2017b). Global Citizenship Education. Politische Bildung in der Weltgesellschaft. In: O. Emde et al. (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 66–77.

Grobbauer, H. (2019). Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 107–120.

Grobbauer, H. & Wintersteiner, W. (2016). Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“. In: *Bildung und Erziehung*, 69(3), S. 325–340.

Grobbauer, H. & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. *Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis*. In: H. Grobbauer & W. Wintersteiner (unter Mitarbeit von Reitmair-Juárez, S.) für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Wien, S. 7–9. Quelle: <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-in-der-schulpraxis>. Letzter Zugriff: 21.01.2024.

Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule. Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), S. 171–179.

Huber, M. (2019). Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In: I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 193–204.

Kodym, C. (2021). Neue Realitäten denken. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation. In: W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht*. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 45(4). Innsbruck: Studienverlag, S. 102–110.

Lang-Wojtasik, G. (2019a). Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit. Einleitende Gedanken. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 7–18.

Lang-Wojtasik, G. (2019b). Große Transformation, Bildung und Lernen. Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 33–50.

Lang-Wojtasik, G. & Kopf, J. (2022). Allgemeine Didaktik in weltbürgerlicher Absicht. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, S. 227–242.

Lang-Wojtasik, G. & Lang, S. (2022). Zukunftsfähige Bildungsanlässe und konzeptionelle Zugänge. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Ein Studienbuch. Münster & New York: Waxmann, S. 141–158.

Lang-Wojtasik, G. & Oza, D. J. (2020). Global citizenship education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. In: *Tertium comparationis*, 26(2), pp. 158–173.

Lang-Wojtasik, G. & Wintersteiner, W. (2013). *Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven*. Dokumentation der Bundes-Fachtagung. Wien vom 3. Dezember 2012. Wien: KommEnt (Aktion et Reflexion, 10).

Mauric, U. (2016). *Global Citizenship Education als Chance für die Lehrer*innenbildung*. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien. Münster: Waxmann.

Olser, A. & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship. A review of research, policy and practice 1995–2005. In: *Research Papers in Education*, 24, pp. 433–466.

Overwien, B. (2017). Globales Lernen in der außerschulischen politischen Bildung. In: S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann*. Einführung in die politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 201–210.

Putman, S. M. & Byker, E. J. (2020). Global citizenship 1-2-3. Learn, think, and act. In: *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), pp. 16–21.

Putman, S. M. & Byker, E. J. (2021). Using global citizenship 1-2-3 and study abroad to prepare global-ready educators. In: L. Baecher (Ed.), *Study abroad for pre- and in-service teachers: Transformative learning on a global scale*. New York: Routledge, pp. 18–30.

Saperstein, E. (2023). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. In: *Prospects*, 53(3), pp. 203–217.

Scherling, J. & Mauric, U. (2018). Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: H. Grobbauer & W. Wintersteiner (unter Mitarbeit von Reitmair-Juárez, S.) für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Wien, S. 10–14. Quelle: <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-in-der-schulpraxis>. Letzter Zugriff: 21.01.2024.

Wintersteiner, W. (2013). Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen. In: H. Grobbauer (Hrsg.), Globales Lernen in Österreich. Potentiale und Perspektiven, S. 18-29.

Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education. Eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42(1), S. 21–25.

Wintersteiner, W. (2021). Deutschunterricht als Global Citizenship Education. Ein Vorschlag zum Mit- und Weiterdenken. In: W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 45(4). Innsbruck: Studienverlag, S. 10–21.

Lukas Pallitsch

Anmerkungen zum Unheimlichen christlicher Theologie

Von seinem Selbstverständnis her ist das Christentum wesentlich mit dem Judentum verbunden. Die geistliche Nähe gründet in den Zeugnissen der Heiligen Schrift. Auf Grundlage dieses Fundaments sieht sich christliche Theologie mit einer gemeinsamen Weggeschichte konfrontiert, die mitunter in Entfremdung oder gar Judenhass mündete. Weil die Schatten der Vergangenheit lasten, lohnt eine Lektüre zum Unheimlichen wie Altvertrauten christlicher Theologie.

Vor der Schoa gab es kaum einen ernsthaften Dialog zwischen Judentum und Christentum. Ein solcher kam deshalb nicht zustande, weil die Kirche im Bewusstsein ihrer Macht und Überlegenheit den jüdischen Gesprächspartner nicht ernstgenommen hat. Die Schoa markiert dann allerdings eine derart radikale Zäsur, dass sich die Frage stellt, ob angesichts des Massenmordes Dialog noch möglich sei. (Wengst 1999; Henrix 2005; Ibid. 22008;) Seither sind entscheidende Aufbrüche und Wegmarken zu vermerken. Beispielsweise begehen in Österreich die christlichen Kirchen am 17. Jänner seit dem Jahr 2000 den Tag des Judentums, an dem ein Doppeltes vergegenwärtigt wird: Zum einen geht es darum, dass sich die Christ:innen in besonderer Weise ihrer Wurzeln im Judentum und ihrer Weggemeinschaft mit dem Judentum bewusst werden. Zum anderen soll das Unrecht an jüdischen Menschen und ihrem Glauben in der Geschichte thematisiert werden.

Ausgehend vom Römerbrief gilt im Folgenden das Augenmerk dem Gleichnis vom Ölbaum. Fokussiert wird zunächst auf die Metaphorik, um auf dieser Textfolie sowohl biblische als auch theologische Schlüsselaussagen herauszuarbeiten. Außerdem

ist die Frage zu stellen, weshalb es trotz – oder vielleicht gerade wegen – dieser Nähe von Judentum und Christentum zu Verfremdung und Anfeindung kam. Unter dem Eindruck von theologischen und relationalen Erkenntnissen sollen schließlich Überlegungen zum Gestus angestellt werden.

1 Paulus: Römerbrief

Paulus hat in seinem Brief an die Römer auf den bleibenden Charakter der Verheißungen an Israel verwiesen (Röm 9–11). Paulus, der Angehörige zweier Kulturen, des Hellenismus und des Judentums, macht darauf aufmerksam, dass das Christentum im Judentum wurzelt. Der entsprechende Passus findet sich im Römerbrief, der eine „Theologie in Gesprächsform“ (Frankemölle 1998, S. 37) bietet. Bereits zu Beginn des Abschnitts hebt Paulus Israel als „das von Gott privilegierte Gottesvolk“ (Ibid., S. 37) hervor. Noch klarer formuliert Paulus zwei Kapitel später im Kontext eines Gleichnisses vom Ölbaum:¹

¹⁶ *Εἰ δὲ ἡ ἀπαρχὴ ἁγία, καὶ τὸ φύραμα· καὶ εἰ ἡ ρίζα ἁγία, καὶ οἱ κλάδοι.* ¹⁷ *Εἰ δὲ τινες τῶν κλάδων ἐξεκλάσθησαν, σὺ δὲ ἀγριέλαιος ὢν ἐνεκεντρίσθης ἐν αὐτοῖς, καὶ συγκοινωνὸς τῆς ρίζης καὶ τῆς πιότητος τῆς ἐλαίας ἐγένου,* ¹⁸ *μὴ κατακαυχῶ τῶν κλάδων· εἰ δὲ κατακαυχᾶσαι, οὐ σὺ τὴν ρίζαν βαστάζεις, ἀλλ' ἡ ρίζα σέ.* ¹⁹ *Ἐρεῖς οὖν, Ἐξεκλάσθησαν κλάδοι, ἵνα ἐγὼ ἐγκεντρισθῶ.*

¹⁶ *Ist aber die Erstlingsgabe vom Teig heilig, so ist es auch der ganze Teig; und ist die Wurzel heilig, so sind es auch die Zweige.* ¹⁷ *Wenn aber einige Zweige herausgebrochen wurden, du aber als Zweig vom wilden Ölbaum mitten unter ihnen eingepfropft wurdest und damit Anteil erhieltest an der kraftvollen Wurzel des edlen Ölbaums,* ¹⁸ *so rühme dich nicht gegen die anderen Zweige! Wenn du dich aber rühmst, sollst du wissen: Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich. (Röm 11,16–19)*

In diesem Bild vom Ölbaum erinnert Paulus „[a]n die Rolle Israels als Verheißungsträger“ (Gnilka 2004, S. 137). Dabei fasst er Israel mit der Metapher der ἡ ρίζα ἁγία, der heiligen Wurzel (Röm 11,16). Tatsächlich finden sich auch vor und nach dieser Mahnung, dass nicht der Adressat („du“) die Wurzel trägt, sondern die Wurzel den Adressaten („dich“), weitere wichtige Hinweise: Die hinzugekommenen neuen Zweige – gemeint sind damit die nichtjüdischen Gemeinschaften bzw. aus heutiger Sicht die Christ:innen – sollen eben nicht auf die organisch am Ölbaum gewachsenen Zweige herabschauen (Röm 11,20ff.). Mit diesem Gleichnis entfaltet Paulus nicht nur theologische Gedanken, sondern stellt auch Überlegungen zur Relation von Wurzel und Zweigen an. Anhand von Inhalt, Verhältnis und Gestus lassen sich zumindest drei Diskurse in diesem Abschnitt des Römerbriefs identifizieren, auf deren Grundlage sich dann zentrale Aussagen über den Dialog treffen lassen.

2 ρίζα – κλάδων / Wurzel – Zweige

Der Ölbaum ist ein vollständiger, ein ganzer Baum. Er ist ein organischer Verband von Stamm, Wurzel, Ästen und Zweigen. Wurzel (ρίζα) und Zweige (κλάδων) sind die beiden Schlüsselbegriffe dieser Textpassage. In den Augen von Paulus ist die jüdische Gemeinschaft dennoch kein Wurzelstumpf, mit dem es zu Ende geht und aus dem nun ein anderer Ast treiben wird, der sich dann etwa zum Stamm auswächst. In der Metaphorik des Ölbaums würde dies abstrus klingen. Doch solche Deutungen, wonach sich neue, kräftige Äste zum Stamm

auswachsen und diesen dann revitalisieren, wurden im Christentum angestellt. Auslegungen dieser Art wurden von den Kirchenvätern entwickelt. Exegetische Untersuchungen dieser Art brechen das Gleichnis des Paulus ab und setzen etwas anderes an seine Stelle. Zugleich markieren diese Deutungen erste Etappen des christlichen Antijudaismus. In weiterer Folge wurden solche Neudeutungen, die in der Metaphorik des Paulus nie impliziert waren, wirksam, die dann für das Judentum tragisch waren. (Treitler 2023)

Mit seinem Gleichnis hat Paulus im Grunde nie angedeutet, dass eine sich vom Judentum loslösende Religion entstehen möge. Denn der Ölbaum steht und die neuen Gemeinschaften kennzeichnet der Umstand, dass sie jüdische messianische Gemeinschaften sind. Zwar mögen diese andere Schwerpunkte setzen, die in der damaligen Zeit durchaus kontrovers waren, aber sie sind dennoch ganz und gar jüdisch. Den Messias finden sie nur im Judentum, Paulus finden sie nur im Judentum, die Beziehung von Tora und Evangelium geht nur angesichts des Judentums. Auf der Textfolie des Gleichnisses ist ohne Judentum christlich-theologisch nichts zu machen. Eine Israel-Vergessenheit durch die Kirche dürfe es Paulus zufolge nicht geben, wie Jean-Marie Lustiger in Anlehnung an Röm 11,17b (καὶ συγκοινωνὸς τῆς ρίζης καὶ τῆς πίστεως τῆς ἐλαίας ἐγένου / und damit [du] Anteil erhieltest an der kraftvollen Wurzel des edlen Ölbaums) anmerkt:

„Das Bild ist seltsam, da es sagt: ‚Der wilde Schößling ist auf den echten Ölbaum eingepfropft. Während der Gärtner doch immer das Gegenteil tut, einem wilden Stamm einen

edlen Sprößling einpflanzt. Um aber die Beziehung zwischen den Heidenchristen und den Juden zu erklären, sagt Paulus: ‚Ihr, die Heiden, seid ein wildes Schoß und als solches auf den edlen Ölbaum, die Juden, eingepfropft und seid gemäß eurem Wesen Zweige des Baumes geworden.‘ (Lustiger 1986, S. 58)

Folgt man dieser Paulus-Interpretation, dann lässt sich ex negativo konzedieren, dass eine Enterbungstheologie im christlichen Glauben keinen Platz hat. Deutlich tritt die Verhältnisbestimmung hervor, wie sie in Anlehnung an Röm 11,17 ausgelotet ist, die Kirche als an der Wurzel „Anteil“-Habende zu verstehen, oder wie sich συγκοινωνὸς τῆς ρίζης treffender übersetzen ließe, als an der Wurzel „teilhaftig Gewordene“ (Elberfelder Bibel) bzw. als „Mitteilhaber der Wurzel“ (Münchener Neues Testament). Sofern nun συγκοινωνὸς wörtlich mit dem Partizip „mit teilhabend“ ins Deutsche übertragen wird, wäre die Kirche in ihrem Selbstverständnis kein neues Gottesvolk, sondern Mitteilhabende und stellt damit „das erweiterte Volk Gottes dar, das zusammen mit Israel das eine Volk Gottes bildet“ (Mußner 1979, S. 24). Auf der Textgrundlage des Römerbriefs sind dies (sprachliche) Voraussetzungen, die theologisch bis heute nicht vollständig eingelöst sind.

3 Getrennte Wege

So stimmig das paulinische Ölbaumgleichnis sein mag, unter historischem Gesichtspunkt gingen die junge Kirche und Israel irgendwann getrennte Wege. Im Laufe der 2000-jährigen Kirchengeschichte ist der genaue Punkt dieser Trennung ebenso wenig auszumachen wie der eigentliche Grund dafür:

„Versteht man Glauben als Versuch, auf alle Erfahrungsbereiche seines Lebens, der Geschichte und der Welt eine Antwort zu geben, woraus eine vom Glauben begründete Glaubenspraxis freigesetzt werden muß, dann kann das Verhältnis von Israel und Kirche keineswegs nur ideengeschichtlich oder nur textimmanent verstanden werden.“ (Frankemölle 1998, S. 24)

An dieser Stelle muss man die Tatsache vergegenwärtigen, dass es Menschen waren, die zu einer konkreten Zeit unter bestimmten Voraussetzungen die Trennung vom Judentum provoziert und vollzogen haben. Allerdings war eine Kirche losgelöst vom Judentum nie intendiert. (Vgl. Tiwald 2020) Dieses *Parting of the Ways*, die Trennung von jüdischer und christlicher Religion, war ein langer Prozess, der keineswegs linear verlaufen ist. Einen vorläufigen, aber keineswegs besiegelten Schlusspunkt dieser Etappen markieren die christologischen Formulierungen des vierten Jahrhunderts (Treitler 2023; Tiwald 2020). Vor diesem Hintergrund gälte es längst schon hinsichtlich der Verkündigung zu bedenken:

„Jesus war Jude und ist es immer geblieben; seinen Dienst hat er freiwillig auf ‚die verlorenen Schafe des Hauses Israel‘ (Mt 15,24) beschränkt. Jesus war voll und ganz ein Mensch seiner Zeit und seines jüdisch-palästinischen Milieus des 1. Jahrhunderts, dessen Ängste und Hoffnungen er teilte. Damit wird die Wirklichkeit der Menschwerdung wie auch der eigentliche Sinn der Heilsgeschichte nur noch unterstrichen, wie er uns in der Bibel offenbart worden ist.“ (Vatikanische Kommission 1985, S. 51)

Wird mit der Genese des Christentums die Abgrenzung vom Judentum sowohl aus historischen als auch aus theologiegeschichtlichen Gründen nachvollziehbar, so haben Christ:innen auf Basis der biblischen Perspektive „keinen Grund, deswegen überheblich zu sein“ (Frankemölle 1998, S. 39). Auch die Naturmetaphorik des Paulus aus Röm 11 ist diesbezüglich unmissverständlich. Insbesondere die „Schuldgeschichte darf nicht Anlaß zur oft praktizierten Verdrängung des Jüdischen im Christlichen sein“ (Ibid.).

4 Das Heimliche-Heimische

Wenn das Faktum, dass Jesus Jude war und es immer geblieben ist, heute noch seltsam fremd klingt, dann ist der Grund dafür ein Akt der Verdrängung, der mithin Züge der Entfremdung angenommen

hat. Mehr als zweitausend Jahre nach Jesu Geburt hat man Jüdisches aus christlicher Sicht zur Negativfolie stilisiert, um es auf diese Weise anzufinden. (Vgl. Pallitsch 2022, S. 113–115) Obwohl fremd geworden, ist das Judentum dem Christentum nah, ist es doch der „stete Zeuge der eigenen Herkunft“ (Thoma 1989, S. 8). Warum aber diese Entfremdung? Weshalb ist das Judentum für Christ:innen nicht nur fremd geworden, sondern gar unheimlich?

Zur Erschließung dieses Gedankens sei ein kleiner Exkurs zu Sigmund Freuds Theorie der Verdrängung eingeflochten. Es lohnt, an dieser Stelle Freuds Überlegungen aus *Das Unheimliche* zu Rate ziehen: „Es mag zutreffen, dass das Unheimliche das Heimliche-Heimische ist, das eine Verdrängung erfahren hat und aus ihr wiedergekehrt ist, und daß alles Unheimliche diese Bedingung erfüllt.“ (Freud 1997, S. 268) Das Unheimliche ist im Grunde das, was heimisch und damit vertraut ist. So sehr man im Christentum das Judentum ignoriert, rhetorisch wie auch physisch bekämpft hat, es blieb stets präsent. Vielen christlichen Menschen blieb das Judentum fremd, gleichwohl firmierte es als das Unheimliche, dessen Präsenz ungebrochen bleibt, ganz so wie Freud schreibt: „Das Unheimliche ist also [...] das ehemals Heimische, das Altvertraute. Die Vorsilbe ‚un‘ an diesem Worte ist aber die Marke der Verdrängung.“ (Freud 1997, S. 267) Dass das Judentum für das Christentum das Altvertraute ist, findet sich nicht nur im Bilde des Paulus (Röm 9–11), sondern soll nochmals auf Textbasis der Evangelien kurz vertieft werden.

5 Wegmarken

Die wichtigste historische und personale Voraussetzung wurde bereits genannt: Jesus war Jude und blieb es bis zuletzt. Er war ein Mensch seiner Zeit und des jüdisch-palästinischen Milieus. Gemäß jüdischer Tradition wurde Jesus beschnitten: „Als acht Tage vorüber waren und das Kind beschnitten werden sollte, gab man ihm den Namen Jesus, den der Engel genannt hatte, bevor das Kind im Mutterleib empfangen war.“ (Lk 2,21) Als Erstgeborener wurde er im Tempel ausgelöst. Seine Nähe zum

Tempel wird in den Evangelien immer wieder akzentuiert: „Und es begab sich nach drei Tagen, da fanden sie ihn im Tempel sitzen, mitten unter den Lehrern, wie er ihnen zuhörte und sie fragte. Und alle, die ihm zuhörten, verwunderten sich über seinen Verstand und seine Antworten.“ (Lk 2,46–47) Ungeachtet der Historizität dieses Einschubs liegt dem Evangelisten daran, Jesus als Schriftkundigen zu präsentieren, der die Schriftgelehrten im Tempel mit seinen Torakennntnissen beeindruckte. Mit Blick auf Jesu Verkündigung betont Gerd Theißen: „Im Zentrum der Botschaft stand der jüdische Gottesglaube: Gott war für ihn eine ungeheuere ethische Energie, die bald zur Rettung der Armen, Schwachen und Kranken in die Welt verwandelt werde“ (Theißen/ Merz 2011, S. 494). Vor dem Hintergrund jüdischer Texttradition lässt sich mit Walter Homolka feststellen, dass „Jesu Predigt- und Argumentationsstil im Wesentlichen rabbinisch [ist], seine Gleichnisse (hebr. *meshalim*) folgen der biblischen Bildersprache“ (Homolka 2020, S. 53). Dass seine Jünger:innen ihn mit „Rabbi“ (Mk 9,5; 11,21 u.a.) oder „Rabbuni“ (Mk 10,51) ansprachen, ist nicht nur Zeichen der Ehrerbietung, sondern hebt Jesus in denselben „Rang wie den pharisäischen Schriftgelehrten“ (Homolka 2020, S. 54). Darüber hinaus ordnet es Jesus in das damalige Judentum ein.

Wer also den genuin christlichen Teil der Heiligen Schrift unter dem Eindruck der jüdischen (Text-) Tradition vertieft, wird lernen und im Nachhinein feststellen: Oft resultieren die sich manchmal katastrophal zuspitzenden Probleme aus dem, was der jüdische Religionsphilosoph Daniel Boyarin das „Hijacking“ (Boyarin 2012, S. 157; vgl. Treitler 2023, S. 817–825) jüdischer Texte durch die Heidenchristen nennt: Hijacking ist wörtlich zu übersetzen mit Beraubung oder einer gewaltsamen Übernahme. In diesem Zusammenhang meint es, dass man in den christlichen Gemeinden den jüdischen Ton dieser Texte nicht mehr hören wollte. Irgendwann konnten sie ihn auch nicht mehr verstehen und schlugen sich diese Texte als eigene Texte der nun entstandenen christlichen Religion zu. Man nahm davon heraus und strich durch, ohne zu merken, dass die Texte ihrer Grundlage entzogen wurden.

Jene Muster, die aus der Folge des *Hijacking* gründen, reichen in die Zeit des Frühchristentums zurück und ziehen sich bis in die Gegenwart: Bereits der Übersetzer der Bibel ins Lateinische, Hieronymus, empfand es in seiner Zeit als notwendig, vor Kontakt mit Juden zu warnen, weil diese dadurch nicht christlich, doch die Christen jüdisch würden (und wurden), und warnte davor als dem entscheidenden Abfall vom Glauben.

6 Überlegungen zum Gestus

Abschließend sei nochmals zur Briefstelle des Römerbriefs zurückgekommen, in der Paulus eindringlich mahnt: „Μὴ ὑψηλοφρόνει, ἀλλὰ φοβοῦ / Sei daher nicht überheblich, sondern fürchte dich!“ (Röm 11,20b) Der Imperativ ἀλλὰ φοβοῦ lässt sich übersetzen mit „fürchte dich“. Verständlicher wird es jedoch, wenn man φοβέομαι mit „Hab Ehrfurcht!“ oder „Hab Achtung!“ überträgt. Es geht nämlich keineswegs um Angsterzeugung, sondern um eine Achtung, die es zu wahren gälte. Gegen eine Verdrängung des Fremden und gegen ein Hijacking hilft im Grunde diese Achtung, mehr noch, der Dialog mit Menschen (anderer Religionen). Dialogbereitschaft impliziert dann auch, in anderen Kulturen zu leben, wo Selbstverständliches plötzlich fremd geworden ist und Fremdes den normalen Alltag bestimmt. Dabei ist das *Angesicht* der leibhaftige Anspruch, auf den Menschen hinsehend und hinhörend Antwort geben. Von Bedeutung ist deshalb ein Hinweis so unterschiedlicher Denker, wie er etwa von Jean-Paul Sartre, Emmanuel Lévinas oder Martin Buber gedacht wurde, wonach nämlich die Sichtbarkeit der Füße oder des Rückens einer Person vergleichsweise weniger zu einer Antwort anspornen als das Angesicht. Es ist das *Antlitz* einer anderen Person, das einen ethischen Anspruch stellt. Emmanuel Lévinas hat in diesem Zusammenhang treffend konzediert, dass die Nähe eines fremden Menschen, „nicht in diese gewöhnliche Zeit der Uhren ein[geht], die die Verabredungen ermöglicht,“ mehr noch, dass „die Nähe stört“ (Lévinas 2016a, S.199–200) Gerade das fremde Antlitz erzeugt eine Unmittelbarkeit, die Unbehagen bereitet. Gleichwohl verwehrt sich das Antlitz eines anderen Menschen,

es bleibt unantastbar, indem es die Mahnung des Dekalogs vor Augen hält: „Du wirst keinen Mord begehen.“ (Lévinas 2016b, S. 285) Wer einem fremden Menschen ins Gesicht blickt, kann nicht töten.

Will man sich im Christentum der wirklichen Grundlagen vergewissern, so sind diese im Judentum zu finden. Nur im Judentum finden Christ:innen ihren „sparring partner“ und „Zeugen der eigenen Hoffnung“ (Thoma 1989, S. 8–9). Schritte nach vorne ins Dunkle sind dann mehr als die Erinnerung an einen gemeinsamen Weg. Dialog heißt dann mehr als bloß „miteinander zu reden“. Über die *catchphrase* hinaus gilt es genau zu lesen und zu lernen, ohne dabei den Ton (der biblischen Texte) zu überhören.

Endnote

¹Da im Folgenden immer wieder auf diesen Textpassus Bezug genommen wird, sei an dieser Stelle auch der griechische Text angeführt. Die Übersetzung folgt, wenn nicht anders angegeben, der *Einheitsübersetzung*.

Literaturverzeichnis

- Boyarin, D. (2012). *The Jewish Gospels. The Story of the Jewish Christ*. New York.
- Frankemölle, H. (1998). *Jüdische Wurzeln christlicher Theologie. Studien zum biblischen Kontext neutestamentlicher Texte*. Bodenheim: Philo.
- Freud, S. (1997). *Das Unheimliche*. In: Ders.: *Studienausgabe*. Bd. 4: *Psychologische Schriften*, ed. A. Mitscherlich. Frankfurt/M Fischer, S. 241–274.
- Gnilka, J. (2004). *Paulus von Tarsus. Apostel und Zeuge*. Freiburg/B.: Herder.
- Henrix, H. H. (2005). *Gottes Ja zu Israel. Ökumenische Studien christlicher Theologie*. Aachen: Einhard (=SKI 23).

Henrix, H. H. (2008). Judentum und Christentum. Gemeinschaft wider Willen. Regensburg: Pustet (=topos 525).

Homolka, W. (2020). Der Jude Jesus – Eine Heimholung. Freiburg/B. Basel, Wien: Herder.

Lévinas, E. (2016a). Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, trad. T. Wiemer. München: Alber.

Lévinas, E. (2016b). Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, trad. N. Krewani. München: Alber.

Lustiger, J.-M. (1986). Wagt den Glauben. Einsiedeln: Johannes Verlag.

Mußner, F. (1979). Traktat über die Juden. München: Kösel.

Pallitsch, L. (2022) Schablonen und Stereotype fächerinteraktiv aufbrechen. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30(2), S. 111–128.

Theißen, G./ Merz, A. (2011). Der Historische Jesus: Ein Lehrbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thoma, C. (1989). Theologische Beziehungen zwischen Christentum und Judentum. Darmstadt: WBG.

Tiwald, M. (VI/2020). „Parting of the Ways“. Wann schieden sich die Wege von Judentum und Christentum? in: IKaZ Communio 49, S. 690–699.

Treitler, W. (2023). Jesus, Josefs Sohn. Der Messias als Tor des Bundes. Paderborn: Brill Schöningh (=Religion and Transformation in Contemporary European Society 27).

Vatikanische Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum im Sekretariat für die Einheit der Christen (1985). Hinweise für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der katholischen Kirche. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Wengst, K. (1999). Jesus zwischen Juden und Christen. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Martin A. Hainz

»Das Gerücht über die Juden« (Th. W. Adorno) – Antisemitismus heute

Antisemitismus heute, das klingt unwirklich. Er war doch längst erledigt, eine Ideologie, die man auf dem Müllhaufen der Geschichte mindestens glauben wollte, samt dem in sich problematischen Begriff, dessen Geschichte auf den sich als intellektuell inszenierenden Rassisten Wilhelm Marr (1819–1904) zurückgeht. Alles widerlich, alles gestrig, aber als Gestriges noch immer gegenwärtig. Spätestens mit dem Terrorangriff der Hamas auf Israel 2023 sowie den erschreckenden Reaktionen der Welt muss man wissen, dass es diese Ideologie noch immer gibt. Einige Aspekte dieses Wahns und der Probleme im Umgang damit sollen im Folgenden diskutiert werden.

1

Antisemitismus heute, das klingt unwirklich. Aber es gibt ihn, und nicht wieder, sondern noch immer. Der Terrorangriff der Hamas auf Israel 2023, aus dem nichts als Antisemitismus sprach, und zwar auch unter Berücksichtigung politischer Fehler, die mit den Lebensumständen in Gaza einen idealen Nährboden für die Ideologie der Hamas gestalteten, sowie die erschreckenden Reaktionen der Welt zeigten es einmal mehr.

Zum Terrorakt vorweg: Erstens muss man daran erinnern, dass keine Vergangenheit eine zu schaffende Zukunft ergibt, schon gar nicht: Terror begründet. Zweitens ist diese Vergangenheit nicht dergestalt, dass es ein Palästina der Palästinenser:innen, welches von Israel okkupiert wäre, gäbe oder gegeben hätte. Palästina ist vielmehr zunächst einmal – im Sinne der ältesten politischen Konstruktionen – jüdisches Gebiet, lange vor dem Beginn des Islams: ein Gebiet, worin verschiedene Kulturen und Ethnien lebten, gemeinsam. Eine frühe bedeutende Schriftquelle, in der Palaistinē als Landesname erscheint, ist die um 200 v. Chr. in Alexandria entstandene jüdisch-griechische Bibelübersetzung, die Septuaginta. Hier leitet sich der Begriff vom hebräischen Wort Pleschet her, mit dem die hebräische Bibel die Küstenebene südlich von Joppe (heute Jaffa), ein vom Volk der Philister bewohntes Gebiet, bezeichnete – am Rande sei erwähnt, dass der Bezug zu diesem Volk unter der römischen Besatzung her-

vorgehoben wurde, als Bezug zu einem de facto verschwundenen Volk zur Mahnung vor Aufständen; Palaestina heißt das Gebiet unter dieser römischen Verwaltung. Alledem folgen, stark verkürzt, diverse Ambitionen einer Islamisierung und Arabisierung sowie manche Kreuzzüge – aber kaum Aggressionen seitens der jüdischen Menschen. Das an sich wirtschaftlich zunächst nicht allzu interessante, nämlich u. a. von Malaria betroffene Gebiet wird genau so von den Briten denn auch beurteilt:

„Weder zogen sie aus ihrer Herrschaft über Palästina finanziellen Nutzen. Im Gegenteil: Die damit verbundenen Kosten gaben immer wieder Anlass zu Überlegungen, sich aus dem Land zurückzuziehen. Noch brachte ihnen die Besetzung Palästinas strategische Vorteile.“ (Segev 2006, S. 11)

Stattdessen Probleme, verbunden mit dem Fanatismus, den „das Heilige Land“, „nicht irgendein Land“ (Segev 2006, S. 11; Barzilay-Yegar 2017), hervorbrachte. Hier wird Ende des 19. Jahrhunderts eine Fläche gekauft und bewirtschaftet, 25.000 Hektar Agrarlandes samt Ansiedlungen: für Opfer russischer Pogrome.

Unter britischem Mandat – auf der Konferenz von Sanremo dem Vereinigten Königreich am 19. April 1920 vom Völkerbund übertragen – sollte bald darauf Israel entstehen, genauer sollten zwei Staaten entstehen, auch einer der Araber:innen der Region

– und die jüdische Seite stimmte zu, der arabische Zorn, den die Lösung auf sich zog, traf auch die jüdischen Siedler:innen, ein Zorn auf die sozusagen westlichere und erfolgreichere Nachbarschaft, die man für eigene Probleme verantwortlich machte. Hier wäre einerseits auf dieses Narrativ, wie es u. a. der prominente (und bis heute meist erstaunlich unkritisch rezipierte) Said vorträgt, zu sprechen zu kommen, der immer wieder antisemitische Aussagen tätigte und Terrorismus beschönigte. (Said 2009) Andererseits ist diese Mischung aus einer Zivilisatorisches betreffend nicht nur empfundenen Inferiorität und zugleich einem diffusen Stolz auch importiert, viele Jahre war die gesamte arabische Bevölkerung ein wichtiges Ziel der Nazi-Propaganda:

„In Zeesen, einem Ort mit 4000 Einwohnern im Süden Berlins, stand einst der leistungsstärkste Kurzwellensender der Welt. Seit 1939 sendete er täglich sein arabischsprachiges Programm. Von allen fremdsprachigen Redaktionen hatte die Orient-Redaktion »absoluten Vorrang. Sie sendete für Araber, Türken, Perser und Inder und brachte es auf rund achtzig Mitarbeiter, freiberufliche Sprecher und Übersetzer eingeschlossen.« Kein anderer Sender erfreute sich zwischen 1939 und 1945, als man in der arabischen Welt dem Radio vorzugsweise auf öffentlichen Plätzen oder in Basaren und Kaffeehäusern lauschte, einer größeren Beliebtheit als der Nazi-Sender aus Zeesen. Hier wurden antisemitische Hetzbeiträge geschickt mit Zitaten aus dem Koran und arabischen Musikbeiträgen vermischt.“ (Küntzel 2004, S. 272f.)

Die Gründung von Israel war indes unumgänglich, als Reaktion auf den Antisemitismus bis hin zur Shoah: die nochmals bewiesen hatte, dass der Antisemitismus eine nur mit diesem Staat zu gewährleistende Sicherheit für jüdische Menschen erforderte. Die jüdischen Menschen im Dritten Reich wurden in ein inszeniertes Nichts – selbst dann, wenn die Lager nahe einem ebenso inszenierten Herzen Deutschlands, Weimar, lagen, wenn man an Buchenwald denkt – deportiert, kein Staat fühl-

te sich für sie zuständig, genauer allenfalls neutrale Staaten, und nur für diejenigen mit ihrer Staatsangehörigkeit, etwa Bulgarien.

Die ersten wesentlichen Aggressionen gehen in Israel dann von den arabischen Mächten aus. Und auch seitdem die wesentlichen, wiewohl die radikalen Siedler:innen auf israelischer Seite und der Rechtspopulismus¹ der Regierung Netanjahus weder moralisch noch strategisch klug (re-)agierten. Unabhängig von Schuldfragen wäre hier allerdings zu bemerken: Es ist politisch nicht sinnvoll, nur nach Kausalitäten zu fragen, warum und mit welchem Recht eine Partei etwas tue, sondern nach Finalitäten: wozu?

Erst mit der arabischen Aggression gegen das Gebiet, das zur Gründung Israels diente, kommt es im Zuge eines israelischen Verteidigungskrieges 1948 zur Annexion der meisten jener Gebiete, um die es bis heute auch geht, die aber nicht ursprünglich jenen gehörten, die Palästinenser:innen seien. Man hielt diese Gebiete, damit sie nicht wieder Einfallstore sein würden, nachdem sie als solche missbraucht worden waren – eine Finalität. Eine falsche Kausalität dagegen ist der *Kampfbegriff Palästina*, so entstanden in den 1960er Jahren, als Gebietsanspruch, der natürlich erscheinen sollte. Als man von palästinensischer Seite verhandeln hätte können – das wäre der Weg Israels gewesen, bei mitunter auch unglücklichen Entscheidungen, zu deren Darstellung mindestens ein eigener Aufsatz vonnöten wäre, Likud wurde seit Jahrzehnten politische Kurzsichtigkeit vorgehalten –, da griff die islamische oder eher islamistische sowie panarabistische Seite wieder an und wieder an. Und verlor und verlor. Und vielleicht war der Kampf allein das Ziel.

2

Offenbar ging und geht es der Hamas nicht um bessere Lösungen, sondern darum, sich des Antisemitismus zu bedienen oder ihm nachzuhängen. Das ist das Programm jener Hamas, die noch immer Geiseln hat. Noch immer auf Terrorismus setzt. Die nicht oder nur zum Schein verhandelt. Die Hamas

ist dieser Terrorismus: nicht aus Verzweiflung, sondern, weil man so manche Menschen in Gaza und rund um die Welt aufhetzen und alle Menschen in Gaza so ausbeuten kann. Die, denen die Hamas die Infrastruktur zerstörte, die Israel gebaut hatte, um sich ferner für Milliarden aus Fördergeldern ihr Tunnelsystem und sonstige Waffen des Terrors zu verschaffen. Mehr kann und will die Führung der Hamas nicht. Das ist ihre ganze Agenda.

Denn Israel stört: indem bzw. weil es zeigt, was möglich ist; es zeigt indirekt, was die Autokraten nicht nur der Hamas-Führung ringsum falsch machen, Israel meldet pro Jahr mehr Patente als die gesamte arabische Welt an, es gibt hier auch mehr Start-Ups, ein Staat mit der Einwohnerzahl in etwa Österreichs übertrifft also insgesamt neunzehn Länder mit einer Bevölkerung von etwa 337 Millionen Menschen. Diese Zahlen seien auch als Kommentar zum David-gegen-Goliath-Narrativ der heutigen Antisemit:innen genannt: Israel war nie Goliath.

Jenes Israel, das Friedensangebote machte, die Integration aller gestattet, im einzigen (trotz Netanjahu, also: noch) weitgehend säkularen Staat der Region, der einzigen Nicht-Autokratie, multiethnisch und tolerant. Die Hamas will den Genozid, in Israel leben dagegen 20 % Araber:innen, auch in den Israel Defense Forces, den Streitmächten Israels, sind sie vertreten, in der Knesset finden sie sich ebenso repräsentiert, also: gut integriert – ebenso wie Muslim:innen. Die Apostasie, die in islamistischen Regimen mit dem Tod bestraft wird, ist im Judentum, das sich als Inspiration in zeitlicher Erstreckung, in Schriften, versammelt zur Bibel, versteht, eine längst historisch gewordene Randnotiz (genauer gibt es hierzu nur eine Passage, Dtn 17,1–7), Israel ist heute wesentlich durch Religionsfreiheit definiert: frei für Religionen, da sozusagen von der Religion. Israel ist modern. Hier wäre viel mehr zu sagen, etwa, dass Israel allen, auch in Gaza, moderne, westliche Covid19-Vakzine zur Verfügung stellte, worauf die Hamas auf russische Impfungen, die zudem nicht kamen, setzte, auch hier: auf Kosten derer, die man zugleich ausbeutet und radikalisiert.

Die Hamas lebt von der Bewirtschaftung des „Gerücht(s) über die Juden.“ (Adorno 2003, S. 125) Und Israel wehrt sich. Das Wozu ist das Leben, gemeinsam. Das und dieses Leben ist für den Antisemitismus dann das Schlimmste, denn „jeder Überlebende erinnert die Täter daran, daß sie nicht nur Verbrecher, sondern auch Versager sind.“ (Broder 2002, S. 92)

Zu Palästina kann man es meines Erachtens insgesamt kaum klarer als Elfriede Jelinek sagen: Das, was da ein Staat sein wollte, ist keiner, weil ein Staat sich nicht so konstituiert, sondern nur ein Zombie dessen, was von seinen Nicht-Bürger:innen, wenn es je bestanden hätte, nun auf womöglich lange Zeit zerstört ist. „Kein dazugehöriger Staat in Sicht!“, schreibt Elfriede Jelinek, die angesichts des Anschlags der Hamas keinen einzigen Text ihrer Homepage dort beließ, sondern einen neuen postete: Aus „solchen Taten entsteht kein Staat, niemals!“ (Jelinek 2023) Doch dieses Wort niemals bezieht sich dabei auf die Taten, es bedeutet nicht, dass man über einen Staat nicht reden wird: reden soll, weil die Hamas nicht identisch mit den Menschen ist, die hier leben, und reden muss, um den Kreislauf zu unterbinden, der denen in die Hände spielt, deren Geschäft der Hass ist. Die Unterbrechung der Rachelogiken ist ein wesentlicher Beginn dessen, was selbstbestimmt – eben modern – Politik von und für Menschen gestaltet. Das befeuert kurzfristig vielleicht den Hass, es ist wieder dieses Pochen auf das Mögliche, das die Autokratien fürchten; aber es ist vielleicht sogar darum auch genau das Projekt, dessen es bedarf. Zum Fundamentalismus um und in Israel schreibt Rabinovici:

„Die progressiv säkularen Israelis sollen dem [...] etwas entgegensetzen, das ebenso dem messianisch religiösen Fundus des Jüdischen entsprechen könnte. Mir fällt da [...] etwas ein: Es ist der Frieden. Solange der Konflikt mit den Palästinensern und den arabischen Staaten nicht überwunden wird, ist weder der Staat noch die Menschlichkeit gesichert. Das ist übrigens der Grund, weshalb wir immer wieder auf die Besatzung und

*die Siedlungspolitik zurückkommen. Letztlich geht es darum, ob es auf lange Sicht ein Israel ohne Palästina geben kann.“ (Rabino-
vici & Sznajder 2016, S. 58)*

3

Israel stört, weil es zeigt, was möglich ist; das Judentum war immer progressiv. Das bedeutet nicht, dass alle Repräsentant:innen progressiv sind – wer Netanjahu kritisiert, weil er diesem Anspruch mit seinen rechtspopulistischen Allianzen schwerlich genügt, dem sei gesagt: Dafür wurde und wird er vor allem auch in Israel heftig kritisiert. Zugleich sei auch nochmals betont, dass Netanjahus Fehler kein Grund für den 7. Oktober 2023 sind. Und: Philosemitismus ist Antisemitismus, bloß mit anderen Vorzeichen, also immer noch ein Problem – wenn es denn überhaupt Philosemitismus ist, der einen besorgt machen muss.

Vor allem ist nämlich der Umstand, welcher Antisemitismus aus der Sorge um Israel, das schlecht handle, meist spricht, der Anlass zu Sorge ist. Etwa, dass die Menschenrechtslage in Israel hierzulande diskutiert wird, aber den Menschen die Region betreffend das sonst eigentlich gleichgültig ist, da ihnen zu beispielsweise Ägypten nur Tauchurlaube und Pyramiden einfallen. Dass im Ranking der Länder mit den meisten Verurteilungen durch den UN-Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen im Zeitraum von 2006 bis 2023 Israel mit derer 103 führt, vor Syrien mit 42, Nordkorea mit 16 und Iran mit 14, ist ähnlich eigentlich keine Aussage zu Israel, sondern zu den UN und deren Antisemitismus. Übrigens müsste, wer Israel und vielleicht sogar genauer Benjamin Netanjahu, meinetwegen auch scharf, kritisiert, immerhin wissen, wer Merav Michaeli ist. Die derzeitige Oppositionsführerin; weiß man es nicht, spricht aber kritisch über die Politik Israels, so ist man vielleicht antisemitisch. Keinesfalls kann man dann feststellen, dass innerhalb einer modernen Demokratie, die Israel ohne Zweifel ist, Netanjahu eine Logik vertritt, die der des rechten Antisemitismus in manchem – paradox? – ähnelt, was auch die Likud-Koalition mit noch deut-

lich extremeren Kräften in Israel unterstreicht, mit Kräften, in deren Reihen selbst Jitzchak Rabins Ermordung am 4. November 1995 durch einen faschistischen Israeli aus dem Kontext der Siedler nicht durchgängig verurteilt wird, ebenso unter anderem Netanjahus enge Bande zu u. a. Europas Rechtspopulisten. Gleichwohl: innerhalb einer noch modernen Demokratie, der man folglich Bedingungen der militärischen Unterstützung formulieren könnte, ohne damit – antisemitisch – das offenkundige Recht Israels auf Selbstverteidigung zu relativieren, dabei an das Völkerrecht und auch an die Modernität des Judentums appellierend.

Das Judentum stand und steht für eine angestrebte und zugleich gefürchtete Emanzipation, man rechtfertigt sich diskursiv vor einem Gott, der keinen auszusprechenden Namen hat, weil man mit ihm und nicht über ihn spricht – eine grundsätzliche Einsicht über Alterität und Gespräch. Die *elohim* sind dann eine Behelfskonstruktion, wenn dennoch klar sein soll, mit wem man denn spreche. Diese *jüdische* Haltung emanzipiert, sie ist anspruchsvoll – und herausfordernd sowie anstrengend, wäre es übrigens auch im Rahmen der Monotheismen hernach. „Wie die Juden wissen auch die Christen und die Moslems, daß, wenn die Lebewesen dieser Welt *Resultate* sind, der Mensch aufhört, ein bloßes Resultat zu sein“ (Lévinas 1996, S. 21), so Emmanuel Lévinas über v. a. das Judentum als eine Religion *für Erwachsene*. Dialogische Struktur – damit ist das Verhältnis zu Gott Modell aller Findung im Moment akzeptabler Wahrheiten mittels des Gesprächs, mittels des Textes und mittels einer *Sozialität*: „Auf das Sein bezogen, ist das Denken außerhalb seiner selbst, bleibt aber auf wunderbare Weise in sich selbst und kehrt zu sich selbst zurück.“ (Lévinas 2021, S. 30) – Damit sich dies nicht nur als Problem oder Zirkelschlüssigkeit gestaltet, führt Lévinas diese Struktur in eine dialogische über:

„Man kann dieses Gespräch Dialog nennen, in dem die Teilnehmer gegenseitig in ihr Denken eintreten, bei dem die Teilnehmer durch den Dialog zur Vernunft gebracht werden. Und man kann die Einheit der mannigfaltigen Bewusstseine, die in dasselbe Denken

eingetreten sind, indem ihre wechselseitige Anderheit unterdrückt wird, Sozialität nennen.“ (Ibid., S. 35)

Und diese Sozialität ist strukturell sozusagen Vorwegnahme oder bedingte Realisation dessen, was „die supraontologische – oder religiöse – Bedeutung der Sozialität“ (Ibid., S. 41) ist. Dazu binde und bilde man sich, mit diesem und an diesen Gott, der Text ist: „Die Thora noch mehr lieben als Gott“ (Lévinas 1996, S. 113), ihn durch diese nämlich anders und mehr, darin bestehe das Judentum nach Lévinas.

Das Judentum, so Blume (2019), sei „die erste Bildungsbewegung der Weltgeschichte“. – „Und deswegen richten sich Antisemiten immer [...] darüber hinaus gegen Fortschrittshoffnung, gegen den Rechtsstaat, gegen das Zusammenleben von Menschen auf der Basis von Gleichberechtigung.“ Dabei will das Christentum mitunter eine Fortsetzung ohne seine Wurzel sein, wie sie auch der Islam leugnet – wodurch Teile der christlichen und vor allem der islamischen Welt paradoxerweise rückständig sind. Dies ist es, woran sich die Bemühungen um Interreligiosität heute abarbeiten: Profilierungen des neuen, nun allein wahr zu sein beanspruchenden Glaubens, bis in die Gegenwart, auf Kosten des alten Glaubens.

4

Fortschritt und Dialog relativieren Privilegien. Darum gehen Antisemit:innen Allianzen mit anderen Paranoiker:innen und Verschwörungstheoretiker:innen ein, darum wollen der Islamismus und (v. a. Rechts)Radikale etwa Impfungen nicht verstehen – Hauptgegner ist die Vernunft, ist aber auch Politik, die Lösungen sucht und dabei auf selbstbestimmte, verantwortbare, vernünftige Urteilsbildungen Wert legt. Man bevorzugt, etwa aus Bequemlichkeit, sei es der Herrschenden, sei es der so Beherrschten, unterkomplexe Antworten und Konstruktionen, worin man anderen die Schuld zuschieben kann. Dann ist nicht die Diskriminierung von Frauen (womit 50% des intellektuellen Potentials eines Landes brachliegt) daran schuld, dass manche Länder sich

ungünstig entwickeln, sondern zum Beispiel eine jüdische Weltverschwörung. Man suchte und sucht Schuldige. Nicht Bildungsfeindlichkeit, die geringe Bereitschaft zu Unternehmungen oder mangelnde Bildung wäre das Problem, sondern Israel, es wurde gesagt. Dieser Darstellung entsprechen auch die lesenswerten *Überlegungen zur Frage des Antisemitismus* von Delphine Horvilleur (2020) oder die Ausführungen zu den Strukturen von Verschwörungstheorien Michael Butters (2018).

Man kann aber auch auf Adorno verweisen, dessen Vorlesung zum Thema jüngst als Buch erschien beziehungsweise auch im Rahmen der nachgelassenen Schriften ediert wurde. Er analysiert Verantwortungslosigkeit um einer Agenda willen, und zwar mittels Fake News, die Trump produziert und zugleich in einer bemerkenswerten Verdrehung anderen vorhält, eine strategische Verunklärung der Lage und des Problems, um dann Sündenböcke zu haben. Dieses Problem, das auch heute wieder den Antisemitismus befeuert, beschreibt Adorno. Antisemitismus behaupte herum, so sagt er, ohne Basis oder epistemologische Skrupel...:

„Es wird mit Kenntnissen geprotzt, die sich schwer kontrollieren lassen, die aber eben um ihrer Unkontrollierbarkeit willen dem, der sie vorbringt, eine besondere Art von Autorität verleihen [...], es wird deshalb gut sein, daß man von vornherein besonders wachsam dort ist, wenn mit solchen scheinbar ganz konkreten Behauptungen operiert wird. Das ist verschmolzen mit der berühmten Hitler-schen Technik der plumpen Lüge.“ (Adorno 2019, S. 44f.)

Den Vortrag über Aspekte des neuen Rechtsradikalismus hielt Theodor W. Adorno am 6. April 1967 an der Wiener Universität, er ist wie gesagt leider noch immer aktuell – vielleicht erst recht mit ChatGPT, Chomsky zufolge einem algorithmischen Eichmann. (Hainz 2023, S. 21)

5

Nun sind aber dennoch vielleicht nicht alle Antisemitismen gleich. Es gibt den rechten, den linken und den islamistischen Antisemitismus. Dabei scheinen die Unterschiede nur auf phänomenaler Ebene zu bestehen, Herf formuliert in *Three Faces of Antisemitism*:

„Yet in the twentieth century and now, antisemites of the right, the left, and among the Islamists shared a fantasy that the Jews possessed enormous power to shape world politics in ways that were damaging to the vast mass of humanity.“ (Herf 2024, S. 2)

Und in der Tat wäre v. a. angesichts des linken Antisemitismus wohl zu diskutieren, inwiefern er links ist, nicht etwa *pseudolinks*, wenn nämlich links zu sein sich darin erschöpfen soll, gegen die da oben, die Reichen, die – es wurde angedeutet – Privilegierten zu sein, statt sachlich strukturelle Lösungen zu suchen, etwa durch Steuern oder mehr Transparenz etc., eine lähmende Radikalisierung, für die dann die Kapitalist:innen das Problem sind, die wiederum auf den gar nicht so linken Karikaturen dann jüdisch aussehen. Die Sympathie mancher Linker mit Opfern imaginiert Täter:innen, um unterkomplex eine Allianz mit – unter anderem und derzeit insbesondere – dem islamistischen Judenhass einzugehen. Inkonsistent heißt es bei solchen Linken, etwa Sombart, *Kapitalismus biete den Juden Gelegenheit zu dem, was ihr Wesen ausmache*, paraphrasiert ihn Herf (2024, S. 11). Ulrike Meinhof, Terroristin aus der Roten Armee Fraktion (RAF), begrüßte darum den mörderischen Anschlag aufs israelischen Olympia-Team (München, September 1972): als *anti-imperialistisch, antifaschistisch und internationalistisch*; die RAF agierte insgesamt paradoxerweise aufgrund eines letztlich fast alles als mindestens faschistoid identifizierenden Weltbildes faschistisch, die Gegner *Schweine*, die Lösung eine absolute, also eine *Endlösung*, wie u. a. Jillian Becker (1977, S. 72f.) und jüngst Jeffrey Herf (2024, S. 161) darlegen. Richard David Precht war in diesem Sinne auffällig. (N.N. 2023) Und auch Judith Butler äußerte sich jüngst zum Terror der Hamas ganz ähnlich.

Ist das *links*? Ist das rechtes Ressentiment in linken Termini? – Rathkolb bemerkt, dass etwa in Österreich die auch nach 1945 mindestens „latent antisemitische Stimmung“ ohne Bedenken von den Rechten gegen die Kräfte der Sozialdemokratie, „zur »Judenpartei« stigmatisiert“, instrumentalisiert wird, ebenso aber „die Arbeiterpartei ihrerseits in der antikapitalistischen Argumentation nicht vor antisemitischen Untergriffen zurückschreckte“ (Rathkolb 2005, S. 100); damit deutet sich schon an, dass der linke Antisemitismus von besonderer Inkonsistenz ist. – Linker Antisemitismus ist auch statistisch lange die Ausnahme gewesen.

„So ist im Antisemitismusbericht 2017 nachzulesen, dass von den in den Jahren 2001 bis 2015 erfassten rund 23.000 antisemitischen Straftaten etwas über 21.000, sprich knapp über 94 Prozent, von Rechtsradikalen und Nazis begangen wurden. Für den gleichen Zeitraum landeten als »Linke« ausgemachte StraftäterInnen mit 61 Straftaten, sprich mit 0,3 Prozent in diesem Ranking weit abgeschlagen, unter »ferner liefern.«“ (Hanloser 2020, S. 7)

Gewesen: Die Verschiebung, die hier registriert wird, wäre allerdings eigens zu bedenken, denn inzwischen sieht die Situation die ideologische Zuordnung betreffend anders aus (rot = links, blau = rechts, grün = muslimisch, beige = nicht zuordenbar).

semite Vorfälle - ideologisch motiviert

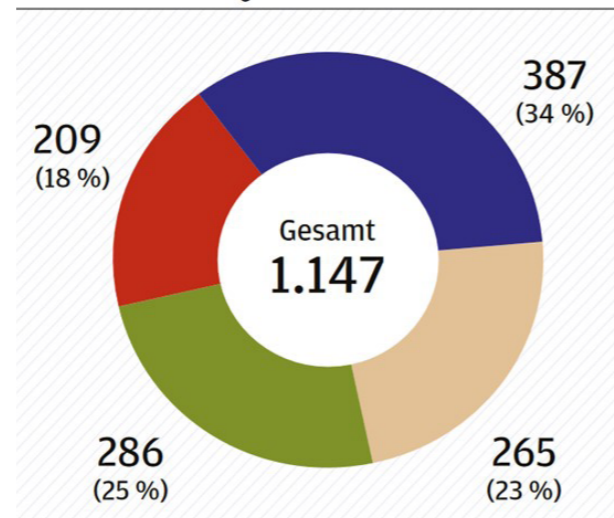


Abb 1.: Antisemitische Vorfälle (N.N. 2024, S. 21)

Der Antisemitismus, der islamistisch ist und strukturell dem rechten sehr ähnelt, hat inzwischen besonders Zuwachs; er „ist heute am stärksten und gefährlichsten“, urteilt etwa Wolffsohn (2020, S. 5) sogar. Vielleicht gibt es also Unterschiede in der Konsistenz, der Stimmigkeit: dass der rechte und der islamistische Antisemitismus immerhin oder darum noch schlimmer eingesteht, was dem linken unterläuft. Manchmal sind Antisemit:innen also blind für (vor allem den eigenen) Antisemitismus. Vielleicht lieber *woke*, wenn die *Israel-Boykottbewegung* bloß Gutes will und doch nur der *alte Hass in neuem Gewand* ist. (Feuerherdt & Markl 2020) Antisemit:innen wären, auch wenn man's selbst ist, dennoch also lieber die anderen, nicht man selbst: man selbst nur zum Beispiel israelkritisch, was meist aber eben nichts als Antisemitismus bezeichnet.

Man externalisiert den Antisemitismus: Diese „Externalisierung von Antisemitismus (führt) zur Einschränkung von Antisemitismuskritik“ – und diese Einschränkung zum „Beschweigen von Antisemitismus“, vor allem dem in der eigenen Gruppe, so Höttemann; und das ist ein doppeltes Problem, insofern es darum immer wieder den jüdischen Bürger:innen „überlassen bleibt, Antisemitismus zu problematisieren, was wiederum eine »Ingroup/Outgroup Polarisation« [...] zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen in den Debatten über Antisemitismus bedingt“, so Höttemann, sie „werden hierbei als »andere« markiert und ihnen eine vermeintliche Überempfindlichkeit oder eine Dramatisierung der Situation vorgeworfen.“ (Höttemann 2022, S. 15)

6

Über jene, die ihren Menschen- und Frauenhass als Antisemitismus verbrämen und (oft auch imaginäre) Privilegien verteidigen, also die, die dem rechten Antisemitismus anhängen, muss man wohl nicht mehr viel sagen. Wie ebenfalls angedeutet kann man diese Tendenz nur durch Aufklärung bekämpfen; und kann es nicht, da dies der Feind Denkfauler ist, die vor allem Neuen nicht Vorsicht walten

lassen, sondern Angst haben, die in Aversion umschlägt.

Die jüdischen Menschen als *andere* Menschen, das ist immer eine Fehlwahrnehmung, auch im Falle einer, die das Judentum wohlwollend zu vereinnahmen sucht. Wer jüdisch ist, muss mit einer Politik rechnen, die sich dafür wieder interessiert, und zwar mit eigenen Definitionen, ohne die Frage, wer sich als jüdisch identifiziere. Das kennt nicht, wer philosemitisch sein will. Dann gibt es die Konstruktionen von Halb- und Vierteljuden, die der Nationalsozialismus erfand und die faschistisch auch heute sind, wo sie Menschen (noch immer) gebrauchen.ⁱⁱ

Die Frage, ob, wessen Mutter jüdisch ist, sich als jüdisch zu fühlen habe, ist eine andere; ich verweise da etwa auf Arik Brauer, der von seiner Familie sagte: „Dass sie auch Juden waren, spielte keine Rolle. »Das war in unserem Kopf nicht so von Bedeutung. Ohne Hitler wäre ich überhaupt kein Jude. Ich war keinen Tag religiös.«“ (Föderl-Schmid & Müller 2019, S. 32) – Ähnlich Robert Schindel, der als Atheist allein aus Gründen der Solidarität doch Mitglied der IKG ist, oder Stephen Fry.

Jedenfalls ist diese Exponiertheit eine, die man vielleicht vor allem respektieren sollte, nicht zu verstehen vorgeben. Daneben sei auch nochmals gesagt, dass der interreligiöse Dialog wichtig ist, als Verständnis dessen, dass das Christentum auf dem Judentum sich begründet, aber dieses Gespräch behutsam sein muss – die Idee eines *jüdisch-christlichen Erbes* ist christlich, nicht jüdisch, das Judentum bedurfte nicht dessen, was ihm (als bestenfalls dessen Vollendung, die das Christentum nicht ist) sich immer wieder übergriffig und aggressiv aufdrängte. (Koschorke 2015, S. 191)

7

Viel ist zu unterlassen. – Was aber ist zu tun?

Erstens sollte man hinhören und hinsehen. Und als Lehrkraft sich dessen bewusst sein, dass es sogar zur dienstlichen Pflicht wie zur bürgerlichen ge-

hört, zu dokumentieren und zur Anzeige zu bringen, was gegen das Gesetz ist. Es ist, so Oskar Deutsch 2022, „die Aufgabe jedes Einzelnen, gegen Antisemitismus und Extremismus mit Zivilcourage für Toleranz auf- und einzustehen.“ (zit. nach Baldinger 2022, S. 2) – „(C)all out antisemitism [...], whether it is in the camp of our political opponents or, more painfully, amongst our own political peers.“ (Maizels 2023, S. 274)

Zweitens sollte man sich informieren und nicht jeder Emotion trauen, wenn etwa mit einer Bildpolitik, die die Kinder in Gaza, die es sicher gibt, nicht so sehr unterstützt, sondern vor allem ideologisch benutzt, sich der Antisemitismus einschleicht: als hätten nicht wesentlich auch Islamist:innen dieses Elend verursacht, bei aller Kritik an Netanjahu wie am Militäreinsatz, und als verursachten sie es nicht noch immer, explizit ohne Rücksicht auf die eigene Bevölkerung und auch eben jener Kinder, von der Verteilung der Hilfsgüter bis hin zur andauernden Rekrutierung gerade auch von Kindern, die dann Sprengsätze tragen, plus Plastikspielzeugschlüssel für die Himmelstüre... Die Menschen in Gaza verdienen Besseres als jene, die für sie im Moment am radikalsten sprechen oder für sie nur zu sprechen scheinen.

Drittens sollte man manchmal jüdische Menschen fragen. Wenn Expert:innen in der Vergangenheit dies unterließen (da Antisemitismus mit den Betroffenen nur sehr bedingt zu tun habe, was *an sich* sogar stimmen mag), dann ist das – *dennoch* – eine Idiotie. Man soll jüdische Menschen fragen, gerade da, wo deren Stimme sonst eine Täuschung ist, man denke an die Inszenierung der Judenräte durch die Nazis, untersucht u.a. von Doron Rabinovici (2011).

Aber man sollte – viertens – die jüdischen Mitmenschen auch nicht alles und ständig fragen, es ist nicht deren Aufgabe, für nicht-jüdische Menschen zu denken, als besagte *andere Menschen*, die allen anderen also dauernd erklären müssten, was antisemitisch sei. Als der WDR eine Sendung übers jüdische Leben in Deutschland machen wollte und die Filmemacherin einfach bei Menschen mit *für sie jüdisch klingenden* Namen anrief, war das kurzum so

offensichtlich auf so vielen Ebenen dumm, dass ich das als Beispiel nicht erklären muss. (Reisin 2022)

Fünftens, das ist der letzte Punkt dieser selbstredend unvollständigen Liste, sollte man stimmig bleiben; wenn Menschen, die für Frauenrechte wären, angesichts der systematischen Vergewaltigungen israelischer Frauen nichts einfällt, spricht das Bände. (Lewitan 2024, S. 50)

Zu dieser Stimmigkeit gehört dabei auch, dass man zugleich nicht in Pauschalurteile, zum Beispiel gegen alle Muslim:innen, einstimmt. Man kann also vielleicht die Offenbarungslogik des Koran als für die Exegese ungünstig deuten, sicherlich auf die fragwürdigen Einflussnahmen eines Islamismus achten, der sich auf Erdöleinnahmen wie das Desinteresse derer, die unklug subventionieren, stützt, während er die Moderne, die zu dieser für Rückschritte günstigen Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen führte, sabotiert. (Koopmans 2019) Aber all dies eben auf Seiten derer, die als Muslime diese Kritik nicht nur dulden, sondern sogar einfordern: Lasst „uns nicht im Stich“, so ersucht beispielsweise Ayaan Hirsi Ali: „Gönnt uns einen Voltaire.“ (Hirsi Ali 2007, S. 38)

Kurzum: Wir müssen die Möglichkeiten und Mühen der Aufklärung und des Dialogs hochhalten, pflegen und vorleben. Und besser werden, immer skrupulöser, immer umsichtiger.

Danksagung

Der Dank des Autors für ihre inhaltlichen Anmerkungen und kritische Lektüre des Manuskripts ergeht an Armin Eidherr, Martin Krenn und Doron Rabinovici.

Endnoten

¹Genauer ist diese Regierung in ihren Positionen nicht mehr wie jene Netanjahus bis dahin nur rechtspopulistisch: Das Kabinett Netanjahu VI ist eines mit rechtsextremen und fundamentalistisch-

religiösen Zügen, die sich auch in den Allianzen Netanjahus widerspiegeln.

ⁱⁱV. a. sind diese und ähnliche Termini in ihrem verqueren Biologismus zutiefst rassistisch und als biologischer Rassismus Wesenskern des (deutschen NS) Faschismus.

Literatur

Adorno, T.W. (2003). Gesammelte Schriften, hg. R. Tiedemann et al., Bd. 4: *Mimima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=stw 1704).

Adorno, T.W. (2019). Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Berlin: Suhrkamp.

Baldinger, I. (2022). Antisemitismus. Es wird schlimmer statt besser. In: Salzburger Nachrichten, Di., 1.2.2022, S. 2.

Barzilay-Yegar, D. (2017). A National Home for the Jewish People. The Concept in British Political Thinking and Policy Making 1917–1923. London, Portland: Vallentine Mitchell.

Becker, J. (1977). *Hitler's Children*. The Story of the Baader-Meinhof Terrorist Gang. London: Michael Joseph.

Blume, M. (2019). »Antisemitismus steckt ganz tief in unserem Denken«. In: Deutschlandfunk, 11.6.2019 –Quelle: <http://tinyurl.com/fbduwdr8>. Letzter Zugriff am 15.6.2019.

Broder, H.M. (2002). Ein moderner Antisemit. In: M. Naumann (Hg.), »Es muß doch in diesem Lande wieder möglich sein...« Der neue Antisemitismus. München: Econ Ullstein List Verlag (Philo-Buch bei Ullstein), S. 92–95.

Butter, M. (2018). »Nichts ist, wie es scheint«. Über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp Verlag (=edition suhrkamp Sonderdruck).

Feuerherdt, A & F. Markl (2020). Die Israel-Boykottbewegung. Alter Hass in neuem Gewand. Berlin, Leipzig: Hentrich & Hentrich.

Föderl-Schmid, A. & Müller, K. R. (2019). Unfassbare Wunder. Gespräche mit Holocaust-Überlebenden in Deutschland, Österreich und Israel. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Hainz, M.A. (2023). »Applause, n. The echo of a platitude from the mouth of a fool«. Überlegungen zu ChatGPT. In: *ph publico*, Heft 12: Fachdidaktiken, Dezember 2023, S. 20–26.

Hanloser, G. (2020). Vorwort. In: G. Hanloser (Hg.), *Linker Antisemitismus*. Wien, Berlin: mandelbaum (mandelbaum kritik & utopie), S. 7–8.

Herf, J. (2024). *Three Faces of Antisemitism*. Right, Left and Islamist. London, New York: Routledge (Studies in Contemporary Antisemitism).

Hirsi Ali, A. (2007). Ich klage an. Plädoyer für die Befreiung der muslimischen Frauen, trad. A. Berger & J. Krämer. München: Piper Verlag (=SP 4791).

Höttemann, M. (2022). *Verdrängter Antisemitismus*. Eine empirisch fundierte Entwicklung des Begriffs der Abwehr als soziale Handlung. Bielefeld: transcript Verlag (Kulturen der Gesellschaft).

Horvilleur, D. (2020). Überlegungen zur Frage des Antisemitismus, übers. N. Denis. Berlin: Hanser Berlin.

Jelinek, E. (2023). Kein Einer und kein Anderer mehr. Quelle: <https://www.elfriedejelinek.com/>. Letzter Zugriff am 5.12.2023.

Koopmans, R. (2019). *Das verfallene Haus des Islam*. Die religiösen Ursachen von Unfreiheit, Stagnation und Gewalt. München: C.H. Beck.

Koschorke, A. (2015). *Hegel und wir*. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2013. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Küntzel, M. (2004). Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt. In: D. Rabinovici, U. Speck, N. Sznajder (Hg.), *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=es 2386), S. 271–293.

Lévinas, E. (21996). Schwierige Freiheit. Versuch über das Judentum, übers. E. Moldenhauer. Frankfurt/M.: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag.

Lévinas, E. (2021). Dialog, trad. H.-J. Görtz, M. Lorenz-Bourjot & A. Müller-Herold. In: B. Liebsch (Hg.), Emmanuel Lévinas. Dialog. Ein kooperativer Kommentar. Freiburg, München: Karl Alber (=Interpretationen und Quellen 5), S. 25-53.

Lewitan, L. (2024). Lassen die Massenvergewaltigungen in Israel die Deutschen kalt? In: Die Zeit, N° 10, 29.2.2024, S. 50.

Maizels, L. (2023). What is Antisemitism? A Contemporary Introduction. London, New York: Routledge (What is this thing called?).

N.N. (2023). Fernsehrat leitet Prüfung wegen Precht-Aussagen zu orthodoxem Judentum ein. In: Deutschlandfunk, 25.10.2023 – Quelle: <http://tinyurl.com/mww3fpjx>. Letzter Zugriff am 14.1.2024.

N.N. (2024). Antisemitische Vorfälle 2023 in Österreich, ed. Israelitische Kultusgemeinde Wien – Quelle: <https://tinyurl.com/ye2az7wx>. Letzter Zugriff am 15.3.2024.

Rabinovici, D. (2019). Instanzen der Ohnmacht. Wien 1938-1945. Der Weg zum Judenrat. Frankfurt/M.: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag.

Rabinovici, D. & N. Sznajder (2016). Herzl relo@ded. Kein Märchen. Berlin: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag.

Rathkolb, O. (2005). Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien: Paul Zsolnay.

Reisin, A. (2022). Der WDR und die »jüdischen Wurzeln«. In: Über Medien, 2.2.2022 – Quelle: <https://uebermedien.de/67813/der-wdr-und-die-juedischen-wurzeln/>. Letzter Zugriff am 7.2.2022.

Said, E.W. (2009). Orientalismus, trad. H.G. Holl. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag (S. Fischer Wissenschaft).

Segev, T. (2006). Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels, trad. D. Gerstner. München: Pantheon.

Wolffsohn, M. (2020). Im Gespräch. In: Perspektiven Integration, Nr 1/2020: Antisemitismus im Kontext von Migration, S. 4–7.

Martin Krenn

Exklusion durch Sprache. Antijüdische Agitation im tagespolitischen Diskurs der burgenländischen Zwischenkriegszeit am Beispiel des Burgenländischen Volksblattes und der Burgenländischen Heimat

Die wöchentlich erscheinenden Parteizeitungen des Burgenlandes stellten zentrale Elemente im politischen Diskurs der burgenländischen Zwischenkriegszeit dar. Hier artikulierten sich in prononcierter Weise und in oft scharfer Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner die jeweiligen inhaltlichen Positionen. Am Beispiel des christlichsozialen *Burgenländischen Volksblattes* und der *Burgenländischen Heimat* wird im vorliegenden Beitrag die Frage nach antijüdischer Agitation in diesem Diskurs aufgeworfen und anhand ausgewählter Themenfelder nachgezeichnet.

Die wöchentlich erscheinenden burgenländischen Parteizeitungen bildeten einen eigenen Bereich im Feld der oftmals mit großer Intensität geführten inhaltlichen und ideologischen Auseinandersetzungen zwischen den politischen Lagern im Burgenland. In diesen Publikationen „arbeitete“ man sich sprichwörtlich am jeweiligen (politischen, weltanschaulichen, gesellschaftlichen) Gegner ab. Vor diesem Hintergrund wird ihnen durchaus der Status eigenständiger Akteure innerhalb des politischen Diskurses der burgenländischen Zwischenkriegszeit zuzubilligen sein.

Mit der „Erfindung“ des Burgenlandes 1918/1921 erfuhr die traditionelle deutschsprachige Presse-landschaft Westungarns eine nachhaltige Zäsur und klar parteipolitische Ausrichtung. Während aus dem 19. Jahrhundert die seit 1879 erscheinende *Oberwarther Sonntags-Zeitung* die Zeiten überdauerte (Fennes 2021, S. 373f.), waren die 1921 bzw. 1922 erstmals gedruckten Wochenzeitungen *Der Freie Burgenländer*, *Burgenländische Freiheit* und *Burgenländisches Volksblatt* Neugründungen und standen in engster Verbindung mit den großen politischen Lagern des Burgenlandes (allgemein Fennes 2021 sowie Bauer 1977; inhaltliche Auswertungen der jeweiligen Parteizeitungen z. B. bei Unger 1964, Schlag 1966, Heidrich 1982 und Schlag 1989).

Der Freie Burgenländer, erstmals am 11. November

1921 und damit justament am späteren Landesfeiertag des Burgenlandes erschienen, war ursprünglich die Zeitung des Ödenburger Heimatdienstes, ehe sie zum Parteiorgan der Großdeutschen Partei mutierte (Fennes 2021, S. 378). Von den burgenländischen Sozialdemokraten wurde die *Burgenländische Freiheit* herausgegeben; ihre erste – in den Beständen der Österreichischen Nationalbibliothek und der Burgenländischen Landesbibliothek nicht überlieferte – Nummer datiert auf den 19. November 1921 (Fennes 2000, S. 217). Im Mittelpunkt der folgenden Untersuchung soll nun aber die zentrale Parteizeitung des christlichsozial-konservativen Lagers stehen.

Streng genommen gingen im Jahr 1922 hier gleich zwei Zeitungen in Druck. Während sich *Der Burgenländer* dezidiert an die burgenländische Bauernschaft wendete und als „*Medium für die bäuerliche Standesorganisation*“ bezeichnet werden kann (Fennes 2021, S. 376), war das *Burgenländische Volksblatt* breiter ausgerichtet und stellte gewissermaßen den Gegenentwurf zur *Burgenländischen Freiheit* bzw. dem *Freien Burgenländer* dar (vgl. ebd.). 1924 fusionierten beide Blätter schließlich unter dem neuen Titel *Burgenländische Heimat* (erste Nummer 9. März 1924, siehe *Burgenländische Heimat* – im Folgenden: BH – vom 9.3.1924, S. 1), der eine gute Dekade beibehalten wurde, ehe das Blatt im Juli 1935 als *Burgenländisches Volksblatt* unter seinem neuen alten Namen erschien (Fennes 2021, S. 377), die

grundlegende Ausrichtung aber beibehielt: „Mit Gott für Volk und Heimat!“ (Burgenländisches Volksblatt – im Folgenden: BV – vom 6.7.1935, S. 1). Im Jahr 2024 ist, nach mannigfaltigen Transformationsprozessen und modernisierter Blattlinie, nur noch dieses *Burgenländische Volksblatt* unter dem Titel BVZ (*Burgenländische Volkszeitung*) übriggeblieben (Fennes 2021, S. 377). Seit dem Jahr 2003 existiert die BVZ nicht mehr als klassische Parteizeitung, sondern im Verband des Niederösterreichischen Pressehauses, das die Zeitung als parteiunabhängige Wochenzeitung in verschiedenen Lokalausgaben führt.

ner in seinem Beitrag zum burgenländischen Antisemitismus im großen Sammelband von Gertrude Enderle-Burcel und Ilse Reiter-Zatloukal aus dem Jahr 2018 (Baumgartner 2018) oder Anton Fennes bzw. Johannes Reiss im Jubiläumsband zu „100 Jahre Burgenland“ (Fennes 2021; Reiss 2021). Auch die verdienstvolle Arbeit von Michael Hess zu den Wahlkämpfen der burgenländischen Zwischenkriegszeit lässt die Frage des Antisemitismus in der politischen und publizistischen Konfrontation der großen Lager weitgehend außen vor (Hess 2018).



Abb. 1 und 2: Burgenländisches Volksblatt und Burgenländische Heimat

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Frage nach antijüdischer Agitation in der tagespolitischen Auseinandersetzung im ersten Jahrzehnt des Burgenlandes anhand exemplarischer Fälle im *Burgenländischen Volksblatt* und der *Burgenländischen Heimat* aufzuwerfen, zumal sich die Forschungslandschaft in diesem Zusammenhang noch recht einsilbig präsentiert, so etwa Gerhard Baumgart-

ner in seinem Beitrag zum burgenländischen Antisemitismus im großen Sammelband von Gertrude Enderle-Burcel und Ilse Reiter-Zatloukal aus dem Jahr 2018 (Baumgartner 2018) oder Anton Fennes bzw. Johannes Reiss im Jubiläumsband zu „100 Jahre Burgenland“ (Fennes 2021; Reiss 2021). Auch die verdienstvolle Arbeit von Michael Hess zu den Wahlkämpfen der burgenländischen Zwischenkriegszeit lässt die Frage des Antisemitismus in der politischen und publizistischen Konfrontation der großen Lager weitgehend außen vor (Hess 2018).

der nationalsozialistischen Ära (Mindler 2008) beschäftigen, um eine weitere Fallstudie ergänzt werden.

Exemplarische Fälle

Fall 1: Anredeformeln – „negative“ Titulatur

Großer Beliebtheit erfreute sich im *Burgenländischen Volksblatt* und der *Burgenländischen Heimat* der „Nachweis“, dass es sich bei Führungspersönlichkeiten der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) um Jüdinnen und Juden handelte. Das Attribut „Jude“ wurde in diesem Zusammenhang als pejorative Zuschreibung – im Sinne einer abwertenden, negativen Titulatur – verwendet.

So war im *Burgenländischen Volksblatt* die Rede von den „zwei Juden Deutsch und Danneberg“ (BV vom 15.12.1922, S. 7) Den konkreten Anlass bildete ein Aufmarsch der sozialdemokratischen Arbeiterwehr in Wiener Neustadt, wo der aus dem burgenländischen Lackenbach stammende Julius Deutsch (1884–1968) und der später in Auschwitz ermordete Wiener Landtagspräsident Robert Danneberg (1885–1942) „die roten Generäle gespielt haben“. Dieser Umstand wäre „etwas unangenehm“, es sei nämlich „wahr, daß bei der Arbeiterwehr die Juden kommandieren“ (ebd.; zu Deutsch siehe etwa Borus 1993 und Maier & Spitaler 2016, zu Danneberg z. B. Kane 1980 und Pacher 2014). In der Wahlauseinandersetzung des Jahres 1927 wurde der „vom Juden Julius Deutsch kommandierte sogenannte Republikanische Schutzbund“ als eine Art anti-bürgerliches Schreckgespenst gezeichnet, der „alle Freiheit unter seine Stiefelabsätze zwingt“ (BH vom 22.4.1927, S. 1). Für Pernitz wiederum wurde der Fall des Gemeinderates Leopold Weiß thematisiert: „Ausgerechnet dieser aus Ostungarn gebürtige Jude ist sozialdemokratischer Arbeiterführer.“ (BV vom 15.12.1922, S. 7) Die Entsendungspolitik in den parlamentarischen Untersuchungsausschuss rund um die Vorgänge bei der Zentralbank der Sparkassen – dem Vorgänger der 1997 entstandenen Ersten Bank (im Überblick Helgert/Roithner/Tschögl 2004) – wurde dahingehend kommentiert, dass von Seiten der SDAP „auch die Juden Danneberg und Eisler“ nominiert wurden

(BH vom 31.10.1926, S. 1). Das erschien der Burgenländischen Heimat nur folgerichtig, denn: „Die Wortführer der sozialdemokratischen Partei können doch nur Juden sein.“ (ebd.) Bei dem erwähnten Eisler handelte es sich um den Rechtsanwalt, ehemaligen Unterstaatssekretär im Staatsamt für Justiz und Nationalratsabgeordneten Arnold Eisler (1879–1947), einem nach Darstellung im Österreichischen Biographischen Lexikon „ausgezeichneten Juristen und glänzenden Redner“ (vgl. N.N. 1957).

Mit einer gewissen Folgerichtigkeit wurde auch der führende Theoretiker und Politiker der Sozialdemokratie in der Ersten Republik, Otto Bauer (1881–1934), als „Jude Bauer“ angesprochen (z. B. BH vom 25.1.1925, S. 1, zu Otto Bauer zuletzt Saage 2021). Politische Fragen im Bereich der Landwirtschaft wurden von Josef Lang (1882–1964) – Pfarrer von Pamhagen und prominenter Politiker der Christlichsozialen Partei des Burgenlandes (Wegleitner 2019) – wie folgt resümiert: „Den Nutzen davon hätte nicht der deutsche Bauer, sondern ein anderer Bauer, der Jude Otto Bauer.“ (BH vom 21.3.1926, S. 2) Im Juli 1927 paraphrasierte ein Leitartikel der Burgenländischen Heimat das Linzer Programm der österreichischen Sozialdemokratie wiederum mit den Worten: „wie gelangt der Jude Otto Bauer in Österreich am sichersten und schnellsten zur Macht?“ (BH vom 1.7.1927, S. 2) Den Chefredakteur des zentralen sozialdemokratischen Parteiorgans in Österreich, der Arbeiter-Zeitung, titulierte man als „Jude Austerlitz“ (BH vom 7.11.1926, S. 1) – gemeint war Friedrich Austerlitz (1862–1931), der allerdings bereits 1898 aus der jüdischen Glaubensgemeinschaft ausgetreten war (Staudacher 2009, S. 30, zu Austerlitz siehe immer noch Molin-Pradel 1963). Im Oktober 1927 war gar vom „giftige[n] Jude[n] Austerlitz“ zu lesen (BH vom 21.10.1927, S. 2). Kurz davor hatte die Burgenländische Heimat schon von der „politischen Hexenküche der Juden Bauer und Danneberg“ gesprochen sowie vom „Bolschewismus der Juden Bauer und Danneberg“, denen es nur darum ginge, das „bedrohte christliche und deutsche Volk Österreichs zu entzweien und dadurch seine Schlagkraft herabzumindern“ (BH vom 7.10.1927, S. 1). Im August 1927 war in einem zentralen Kommentar auf der Titelseite gar von dem „jüdisch-bolschewistische[n] Kleeblatt Otto Bauer – Julius

Deutsch – Fritz Adler“ die Rede (BH vom 5.8.1927, S. 1). Kein Kleeblatt, sondern nur ein Duo bildeten für die Burgenländische Heimat „die roten Juden Danneberg und Ellenbogen“ (BH vom 24.9.1932, S. 3), also der schon erwähnte Danneberg und der Arzt Wilhelm Ellenbogen (1863–1951), ein Vertreter des pragmatischen Flügels der österreichischen Sozialdemokratie (im Überblick Leser 1964).

Die Berichterstattung in der Burgenländischen Heimat beschränkte sich allerdings nicht nur auf jüdische Männer, Jüdinnen waren ebenso betroffen. Im Jahr 1925 wurde von der „Jüdin Adele [sic] Popp“ geschrieben (BH vom 25.1.1925, S. 1), um mit Adelheid Popp (1869–1939) eine der zentralen Persönlichkeiten der sozialdemokratischen Frauenbewegung und eine der wenigen weiblichen Nationalratsabgeordneten zu verunglimpfen (zu Popp siehe etwa Trausmuth 2019 und Hamann & Prager 2019).

Fall 2: Die „jüdische“ Sozialdemokratie

Neben einzelnen Personen war zudem in großer Regelmäßigkeit additiv von den „jüdischen Führern“ der österreichischen Sozialdemokratie zu lesen, „den Bauer, Deutsch, Austerlitz, Leuthner“ (BH vom 15.1.1925, S. 1; gemeint war hier der sozialdemokratische Nationalratsabgeordnete Karl Leuthner, 1869–1944, siehe Seliger 1985). Für die Burgenländische Heimat und ihren Autor Josef Lang war es nämlich in der tagespolitischen Auseinandersetzung unbestritten, dass man einer „von Wiener Juden kommandierten Sozialdemokratie“ gegenüberstand (BH vom 13.4.1924, S. 1). Mit eindringlichen Worten („Stumpfsinn weiter Kreise, die nicht so viel Grütze im Schädel haben“) warnte Lang dabei vor einer Aufspaltung des bürgerlich-konservativen Lagers, da dies „niemals dem Volke selbst, sondern immer nur den Todfeinden des christlichen Volkes, den marxistischen Juden hilft“ (ebd.).

Aber nicht nur die Führung der Sozialdemokratie war für die christlichsoziale Parteipresse jüdisch dominiert, die sozialdemokratische Partei an sich wurde als gewissermaßen „institutionell-jüdisch“ dargestellt. Immer wieder wurde daher betont,

dass „bekanntlich die Mehrzahl der Juden der sozialdemokratischen Partei angehört“ (BH vom 8.3.1925, S. 2). In polemischen Kommentaren und (Leit-)Artikeln war von dem „Narreseil der jüdisch verseuchten Sozialdemokratie“ (BH vom 26.12.1926, S. 1), von einem „jüdisch-sozialistischen Pharisäertum“ (BH vom 28.1.1927, S. 2) oder von „jüdisch-sozialistischen Giftmischern“ (BH vom 30.9.1927, S. 2) zu lesen. Im November 1927 sprach man in einem Fall gar von einem „freimaurerisch-jüdisch-roten Christenhasser“ (BH vom 4.11.1927, S. 2) und brachte somit auch den Aspekt des argwöhnisch beäugten Freimaurertums zur Abdeckung, der in anderen Kontexten noch eine große Rolle spielen sollte. Der Kolumnist der „Streiflichter“ wurde Ende November 1926 nochmals deutlich und sprach von einer „von Juden erfundene[n] und von Juden ins Werk gesetzte[n] Sozialdemokratie“ (BH vom 28.11.1926, S. 1).

Die mit großer Erbitterung geführten politischen Debatten um die sogenannte burgenländische Schulfrage – vom sozialdemokratischen Landeshauptmann-Stellvertreter Ludwig Leser (1890–1946) etwa als „burgenländische Schulschande“ bezeichnet (Leser 1925; zu seiner Person siehe Absenger 2009) – bildeten für die Burgenländische Heimat einen weiteren Anlass für pejorative Zuschreibungen. Für die Zeitung bedeutete die öffentliche Gemeindeschule nämlich nichts weniger als „eine Auslieferung an eine land- und volksfremde Macht, weil die heimische Sozialdemokratie leider nicht von heimischen Köpfen ihre letzten Weisungen empfängt, sondern von Wien, wo Juden und Eingewanderte vielfach das Kommando führen“ (BH vom 25.5.1924, S. 1). Juden- und Österreicherum wurden solcherart als Unvereinbarkeit dargestellt. Jüdinnen und Juden konnten keine „echten“ Österreicher sein; dementsprechend postulierte die Burgenländische Heimat auch: „Unsere burgenländischen Schulen wollen wir frei wissen von so landfremden Einflüssen.“ (ebd.) Gerne bemüht wurde hier auch die Verbindung von Sozialdemokratie, Judentum und Freimaurertum. In der Verteidigung des konfessionellen Schulwesens warnte die Zeitung vor „freimaurerisch-sozialdemokratische[n] Straßenräuber[n]“ im Allgemeinen, von Leser und seinen „jüdisch-freidenkerischen Hintermänner[n]“ im Be-

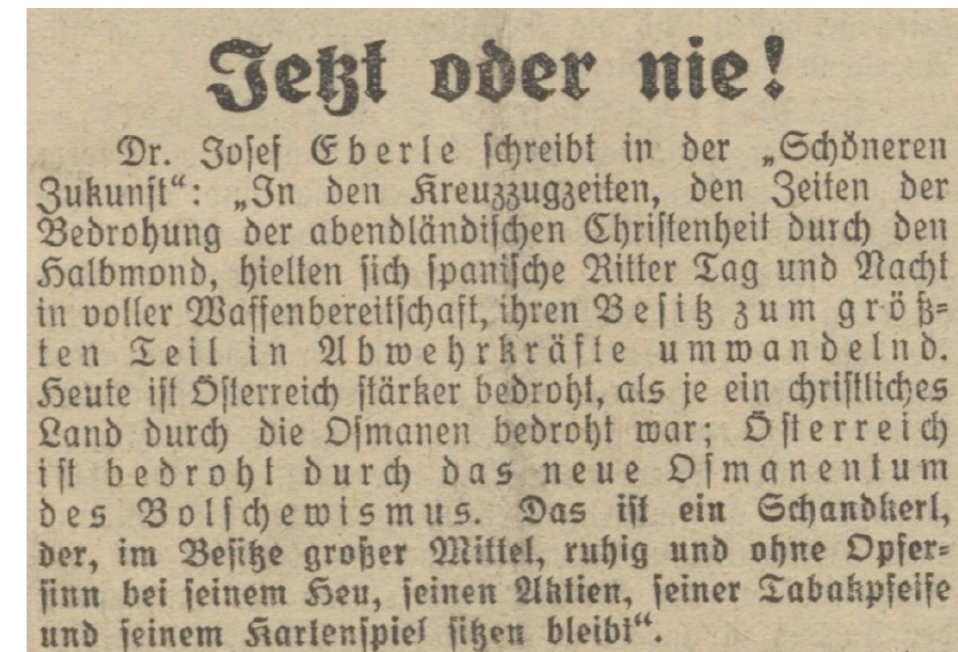


Abb. 3: Burgenländische Heimat vom 12.8.1927, S. 1–2; N.N.: Jetzt oder nie!

sonderen (BH vom 2.8.1925, S. 1). weiterer Folge vor den „jüdischen Führer[n] des neuen Bolschewiken-Osmanentums“ zu warnen (BH vom 12.8.1927, S. 1).

Hier manifestiert sich bereits deutlich die Gleichsetzung von „jüdisch“ mit „nicht-österreichisch“. Eine nochmalige Steigerung erfuhr das Pejorativ des Land- bzw. Volksfremden im Hinblick auf die Rezeption der österreichischen Sozialdemokratie als „russlandfreundlich“, die begriffliche Trias lautete fortan „sozialdemokratisch – russisch – jüdisch“, wahlweise auch „bolschewistisch – russisch – jüdisch“. Konkret las sich dies in der Burgenländischen Heimat wie folgt: „Die österreichische Sozialdemokratie ist meilenweit entfernt von der deutschen Sozialdemokratie, sie spielt über ins Russische. Russisch bedeutet aber heute so viel, wie jüdisch. Da können sich unsere Genossen was einbilden: sie riechen nach – Knoblauch.“ (BH vom 6.6.1926, S. 3) Im November 1927 war von einer „rote[n], bolschewistische[n] Judentyrannie“ zu lesen (BH vom 25.11.1927, S. 1). Anti-russische Stereotype, gar „Überlegenheitsphantasien“ (Leidinger 2020, S. 38), wie sie aufgrund der geopolitischen Sprengkraft bereits im beginnenden 20. Jahrhundert in der österreichisch-ungarischen Monarchie ausgeprägt waren (Geyer 2020, S. 252f.), verschmolzen nach der Oktoberrevolution 1917 mit der

Vorstellung eines genuin „jüdischen Bolschewismus“, folgeschwer hypostasiert im Nationalsozialismus. Spezifisch österreichisch war die Kombination anti-bolschewistischer mit anti-türkischen Ressentiments, indem Anleihe an die österreichisch-osmanischen Auseinandersetzungen in der Frühen Neuzeit („Türkenkriege“) genommen wurde. „Osterreich ist bedroht durch das neue Osmanentum des Bolschewismus“, konstatierte etwa die Burgenländische Heimat mit Verweis auf den deutschen katholischen Publizisten Josef Eberle (1884–1947) im August 1927, um in weiterer Folge vor den „jüdischen Führer[n] des neuen Bolschewiken-Osmanentums“ zu warnen (BH vom 12.8.1927, S. 1).

An bestimmten Stellen wurde in der Burgenländischen Volkszeitung und der Burgenländischen Heimat auch religiös argumentiert. Einen derartigen – negativ konnotierten – religiösen Aspekt schrieb der Kolumnist der „Streiflichter“ dem Austromarxismus ein: „Die Juden warten ja heute noch auf den Messias. Auch die rettungslose Verstiegtheit des Otto Bauer in die Ideologie des revolutionären Sozialismus ist nur eine Erscheinungsform der jüdischen Messiashoffnungen.“ (BH vom 20.1.1928, S. 1)

Fall 3: jüdisch vs. christlich-deutsch

Die konservativen Parteizeitungen argumentierten aber nicht nur „politisch“ und „kulturell“ gegen das Judentum. Postuliert wurden auch unveränderliche jüdische Charaktereigenschaften und Wesenseigenheiten. Eine Rede Otto Bauers wurde beispielsweise wie folgt kommentiert: „So hat der jüdische Führer der österreichischen Sozialdemokratie in Salzburg orakelt. Es darf nicht vergessen werden, daß Bauer, wie gesagt, ein Jude ist, daß ihm somit das Spekulieren schon im Blute steckt.“ (BH vom 25.1.1925, S. 1)

Gerne bemüht wurden darüber hinaus körperliche stereotype Zuschreibungen: krumme Beine und gebogene Nase. Im August 1927 fühlte sich die *Burgenländische Heimat* missverstanden und bemühte sich um Klarstellung. Sie habe in einem gegen die Berichterstattung der *Burgenländischen Freiheit* gerichteten Artikel keineswegs den infolge eines Unfalls beeinträchtigen sozialdemokratischen Landesparteiensekretär Raimund Sassik (1883–1835, siehe Schlag 1991, S. 269f.), sondern gänzlich anderes im Blick gehabt: „Die krummen Beine, die wir gemeint haben, die für gewöhnlich unter den Schreibtischen der sozialdemokratischen Redaktionsstuben hervorlugen, sind nicht durch irgend einen Unfall krumm geworden, vorausgesetzt, daß es für einen Menschen kein Unfall ist, wenn er als – Jude auf die Welt kommt.“ (BH vom 26.8.1927, S. 2) Dementsprechend sei auch „zwischen der Seipel-Nase aber und den Nasen, auf die wir gezielt haben, [...] ein Unterschied, wie zwischen einem Adler und einem – Schafbock. Es gibt nämlich Adlernasen und Schafbocknasen. Die Seipel-Nase ist unzweifelhaft in die Kategorie der Adlernasen einzureihen. Hingegen gilt als weltbekanntes Sinnbild der sozialdemokratischen Journalistik die Schafbocknase.“ (ebd.) Die Nasenphysiognomie spielte auch etwas später wieder in der Debatte um nebenberufliche Tätigkeiten von Politikern eine Rolle. Der Typus des hauptberuflichen Politikers – von der Burgenländischen Heimat kritisch beäugt – wurde nämlich mit diesen Worten umschrieben: „Man setzt sich seine Hornbrille auf die krumme Nase (sie muß ja nicht immer jüdisch, sie kann auch ausnahmsweise christlich sein), vermeidet peinlich alles, was an seinem vopolitischen Beruf erinnert, zieht das dürftige Arbeitskleid, das die Ehrennarben

seines Berufes trägt, aus, läßt sich von einem Schneider vornehm anziehen und ist nun ‚rotministeriell.‘“ (BH vom 19.10.1928, S. 1).

Jüdisch und deutsch wurden zudem als unvereinbare Gegensätze festgeschrieben. Bereits im Zusammenhang mit dem hohen Prozentanteil von jüdischen Studierenden an den österreichischen Hochschulen hatte das Burgenländische Volksblatt davor gewarnt, „die Führung des öffentlichen Lebens volks- und glaubensfremden Elementen zu überlassen“ (BV vom 25.8.1923, S. 3) – und im Gegenzug die Errichtung einer „burgenländischen Hochschülerhilfe“ propagiert, in der Hoffnung, dass „ein jeder Burgenländer, dessen Idealismus vom jüdisch-kosmopolitischen Geist von rein ist, der auf einen christlich gesinnten bodenständigen Intelligenznachwuchs in unserem Bundeslande Wert legt, uns seine Hilfe nicht verweigern wird“ (ebd.).

Unmittelbar nach den burgenländischen Landtagswahlen vom 24. April 1927 wurde in einem Leitartikel der *Burgenländischen Heimat* ein Appell an die burgenländische Jugend mit antisemitisch konnotierten Suggestivfragen formuliert: „Welchen Deutschen gelüstet es, für jüdische Ziele zu kämpfen?“ Demgegenüber wurde mit Nachdruck postuliert: „Jugend! Besinne dich! Tausendmal lieber christlich und deutsch als jüdisch!“ (BH vom 6.5.1927, S. 1).

Zu einer Generalabrechnung eigener Art gerieten die „Streiflichter“ vom 25. November 1927. Der Topos des nicht-jüdischen Deutschen wurde hier in Entgegnung auf Aussagen des sozialdemokratischen Politikers und Landtagspräsidenten Ernst (Ernest) Hoffenreich (1890–1958, siehe Schlag 1991, S. 121f.) nochmals um politische und historische Sujets erweitert, ohne gleichzeitig vor biologistischen Vergleichen zurückzuschrecken: „Sollten die jüdisch-revolutionären Abenteurer, denen der deutsche Bauer, das deutsche Landvolk so fremd ist, wie uns die Südseeinsulaner, – sollten diese internationalen Bazillenträger des Bolschewismus, die leider auch den Nichtjuden Hoffenreich angefleckt haben, einmal ernstlich den Versuch wagen, Österreich mit Rußland zu verwechseln, dann werden die Heimwehren auch ohne ‚Marsch auf Wien‘ zu verhin-

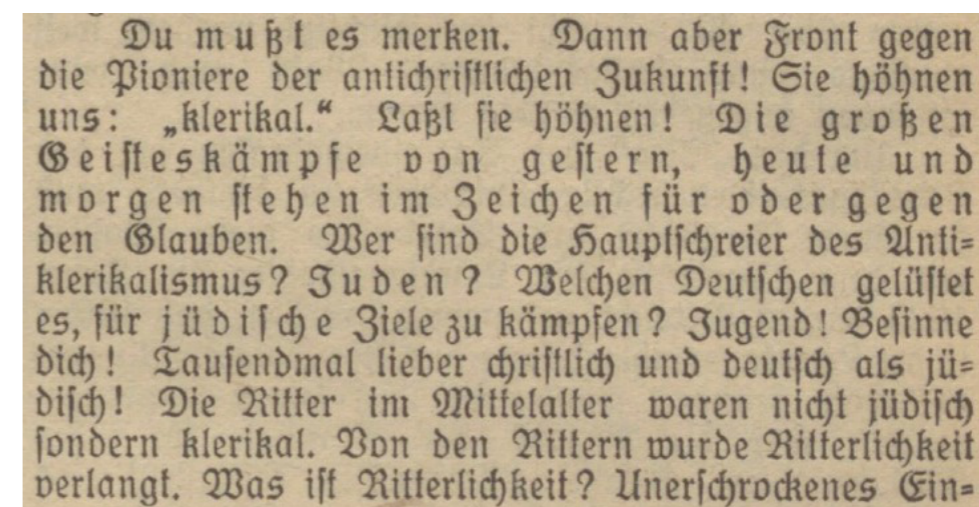


Abb. 4: Burgenländische Heimat vom 6.5.1927, S. 1–2: N.N. Jugend! Besinn dich!

dern wissen, daß die rote Fahne über den Dörfern gehißt werde.“ (BH vom 25.11.1927, S. 1) Der antijüdische Diskurs wurde hier in einen parasitologischen Kontext gestellt, indem in einer enthumanisierenden Weise von den Bazillenträgern die Rede war. Deutlich eingeschrieben sind diesen Zeilen die Ereignisse des „heißen“ Sommers 1927, als in Wien der Justizpalast brannte und unzählige Todesopfer zu beklagen waren. Der Kolumnist der *Burgenländischen Heimat* spannte an dieser Stelle einen großen historischen Bogen und zückte die „osmanische Karte“; die Politik der österreichischen Sozialdemokratie wurde in eine Traditionslinie mit den „Türkenkriegen“ der Habsburger gestellt: „Es ist seinerzeit den Jani-

tscharen Kara Mustaphas nicht gelungen, die Spitze des Stephansturmes mit dem türkischen Roßschweife zu verunstalten, – es wird auch den Janitscharenkorps des Bolschewismus, zu dem die sogenannten ‚Schutzbündler‘ heradressiert werden sollen, nicht gelingen, das Kreuz des Stephansturmes mit der roten Fahne zu verschandeln, zu entweihen. Der seinem Glauben und seinen Sitten, seiner deutschen Art treugebliebene Teil des österreichischen Volkes bürgt dafür.“ (ebd.)

Und die Rasse?

Dass es sich bei Jüdinnen und Juden um einen eigenen „Menschenschlag“ und eine vermeintlich eigene „Rasse“ handeln würde, wurde nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen Dichotomien von „jüdisch“ vs. „deutsch“ bzw. „jüdisch“ vs. „christlich“ implizit manifest, selten aber in dieser Form begrifflich festgeschrieben. Von „Rasse“ war nur vereinzelt zu lesen, so etwa, wenn die Burgenländische Heimat 1925 die zionistische Bewegung als eine „*Ver-einigung rassenbewußter Juden zur Gründung des Judenreiches in Palästina*“ vorstellte (BH vom 1.2.1925, S. 5). Die vorgeblich jüdische SDAP-Führung wurde manches Mal in einen Rassen-Diskurs eingebettet: Im Zuge einer Auseinandersetzung mit einem burgenländischen Sozialdemokraten habe dieser „*mit seinen Genossen tatsächlich den Beweis erbracht, daß sie wirklich schon aus der Zeit Christi stammen, denn wir wissen aus der Heiligen Schrift, daß schon die Christusverfolger und Kreuziger spuckten, und dieser schönen Gepflogenheit sind seine Genossen auch nach 2000 Jahren treu geblieben, was ja weiter nicht wundert, da die Führer auch heute noch derselben Rasse angehören*“ (BV vom 15.3.1923, S. 2). Später definierte der Kolumnist der „Streiflichter“ die Jüdinnen und Juden als jene „*Rasse [...], deren Merkmal die gebogene, aber nicht griechisch gebogene Nase ist, – eine Nase, die mit staunenswerter Witterungsfähigkeit immer unfehlbar herausfühlt, ob die Begeisterung für den Kapitalismus oder den Sozialismus gerade rentabel ist*“ (BH vom 30.10.1931, S. 3). Als besonders empörend wurde vom Burgenländischen Volksblatt zu Beginn der 1930er Jahre, als die Zeitung eine durchaus rege Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Rassen-Ideologie führte, der Umstand empfunden, dass der „*Hitler'sche Rassenantisemitismus [...] Jüdisch und Christlich [sic] in einen Topf [wirft]*“ (BV vom 16.11.1935, S. 3).

Fall 4: Jüdische Presse und jüdische Wirtschaft

Ein dominierendes Sujet in der konservativen Parteipresse war die Sorge vor der „*Ueberwucherung von Handel und Gewerbe durch das jüdische Element*“, wie es die Burgenländische Heimat im März 1924

formulierte (BH vom 16.3.1924, S. 2). Generell zum Ausdruck kamen hierbei in Übereinstimmung mit entsprechenden normativen Festlegungen der christlichsozialen Partei, etwa des Linzer Programms der Christlichen Arbeiterbewegung und seiner Forderung, den „*zersetzende[n] Einfluss des Judentums aus dem Geistes- und Wirtschaftsleben des deutschen Volkes*“ zu verdrängen (zit. nach Wohnout 2018, S. 169), zwei einander diametral gegenüberstehende Auffassungen von Wirtschaft: eine nachhaltige, den christlichen Werten entsprechende auf der einen, eine ausbeuterisch-kapitalistische auf der anderen Seite, wobei Letztere als typisch jüdisch identifiziert und gar von einer „*jüdisch-kapitalistische[n] Weltanschauung*“ gesprochen wurde (BH vom 5.7.1929, S. 3). In diesem Zusammenhang wurde gerne der Begriff der „*Taufscheinchristen*“ bemüht, die eine unheilvolle Symbiose mit den Juden eingegangen wären: „*Dieses Taufscheinchristentum mit ihrem heidnischen Kapitalismus beutet die Masse erbarmungslos aus. Ihre jüdisch-atheistischen Führer verstehen Not und Elend des Volkes auf die kath. Kirche abzulenken.*“ (BH vom 26.9.1930, S. 1). Eine zentrale Rolle spielte hier auch die Sozialdemokratie, die als eine Art politischer Arm des jüdischen Kapitalismus dargestellt wurde: „*Die Seele der Sozialdemokratie ist der Terror, der den Arbeiterbruder als Feind behandelt, ihm auch den letzten Bissen Brot vom Mund wegrißt, wenn er nicht gewillt ist, sich als Werkzeug bolschewikischer Juden mißbrauchen zu lassen.*“ (BH vom 28.11.1926, S. 1) Sozialdemokratie bedeute nichts weniger als „*Sozialtyrannei*“ und „*Sozialknechtschaft*“ – mit unvermeidlichem Ende: „*Sitzen sie einmal fest im Sattel, dann haben die jüdischen Revolutionäre für die Demokratie einen Fußtritt und für das betrogene Volk die Knute der Diktatur.*“ (ebd.)

In einer Art „Umwertung aller Werte“ (Nietzsche) wurden Sozialdemokraten bzw. einzelne sozialdemokratische Führungspersönlichkeiten – fallweise mit dem Begriff „*Proletarierhäuptling*“ bedacht (z.B. BH vom 12.12.1926, S. 1) – konsequenterweise als die schlimmsten Kapitalisten dargestellt, wobei immer wieder die Verbindung zum Jüdischen gezogen wurde: „*Denkt nur einmal, liebe Proletarier*“, so die Burgenländische Heimat in direkter Ansprache im Dezember 1926, „*die sozialdemokratischen Oberbonzen*

sind überwiegend Juden. Meint ihr angesichts dieser unleugbaren Tatsache, daß sozialdemokratischer Oberbonze zu sein kein einträgliches Geschäft ist?“ (ebd.) Diese Argumentation wurde in Richtung eines anthropologischen Gesetzes fortgeführt: „*Ob der Jud Lumpensammler oder Proletarierführer ist, bleibt sich Wurst. Jud ist Jud und – Geschäftsmann. Eines der erträglichsten Judengeschäfte aber war noch immer, die Dummheit der Christen auszunützen.*“ (ebd.) Einer dem Christentum verpflichteten Wirtschaft durfte es im Gegensatz zu diesen Formen „*jüdisch-bolschewistischer Fronknechtschaft*“ (BH vom 14.1.1927, S. 4) nicht um kapitalistische Ausbeutung und die Förderung von Klassengegensätzen gehen, vielmehr musste eine „*auf dem Boden gegenseitiger Anerkennung und Gleichberechtigung aufgebaute Arbeitsgemeinschaft zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern*“ im Wirtschaftsleben im Vordergrund stehen (BH vom 7.9.1928, S. 2). Noch deutlicher wurden die „*Streiflichter*“ im November 1932: „*Die neue Wirtschaft, die an Stelle der kapitalistisch-mammonischen aufgebaut werden muß, wird eine christliche sein, muß eine christliche sein, oder die Welt erstickt im Dreck der sozialistisch-mammonischen.*“ (BH vom 26.11.1932, S. 4).

Ein besonderes Feindbild stellte die aus Sicht der christlichsozialen Parteizeitung Großteils jüdisch unterwanderte Konkurrenzpresse dar. Ein Grundsatztartikel vom Februar 1924 beschäftigte sich mit der „*Schar von größtenteils in ekelhafter Sensationsmanier gemachter, auf die Besudelung alles uns Heiligen und Teuren, auf die Untergrabung der öffentlichen Moral und vor allem auf die Vernichtung der katholischen Kirche hinarbeitenden Tagesblättern*“ (BV vom 16.2.1924, S. 1). Diese würden „*fast ausschließlich von volksfremden Leuten, zumeist polnischen und ungarischen Juden gemacht*“ und darüber hinaus „*mit anarchistischen und kommunistischen Ideen liebäugeln*“ (ebd.).

Regelmäßig war von der „*jüdisch durchseuchten*“ österreichischen Presselandschaft die Rede (BH vom 29.8.1926, S. 1) oder, in einer nochmaligen Steigerung, von einem „*jüdisch freidenkerische[n] Pressegeschmeiß*“ (BH vom 3.2.1928, S. 1). Wortkombinationen wie „*jüdisch-liberal*“ (vgl. BH vom 13.8.1932, S. 3)

oder „*jüdisch-sozialistisch*“ (vgl. BH vom 7.1.1933, S. 6) gehörten zum verbreiteten Begriffsinstrumentarium, wenn es um die Benennung von konkurrierenden Blättern ging. Gleich mehrfach wurde im Zusammenhang mit bildungspolitischen Auseinandersetzungen die Zeitung Wiener Tag (Melischek/Seethaler 1992, S. 210) punziert: „*Der ‚Wiener Tag‘, das knallrote Logenblatt, eine echt jüdisch-talmudistische Zeitung, wird den bürgerlichen Lehrern angepriesen. Weit sind wir gekommen. Der Teil der burgenländischen Lehrerschaft, der sich ‚Führern‘, die sich für jüdisch-bolschewistische Freimaurerblätter erwärmen, anvertraut, ist tief zu bedauern.*“ (BH vom 3.4.1931, S. 6)

Diese „jüdische“ Presse im Allgemeinen war jedenfalls nach Auffassung der Burgenländischen Heimat für die Zuspitzung der politischen Lage im Land verantwortlich zu machen: „*Die von bolschewistischen Juden und bezahlten freidenkerischen Renegaten geschriebenen sozialdemokratischen Zeitungen tragen die Hauptschuld an der Verbitterung und Verrohung, womit politische Gegensätze in Oesterreich ausge-tragen werden.*“ (BH vom 23.8.1929, S. 1). In einem anderen Artikel wurde zudem das insbesondere in rechten Kreisen gepflegte Klischee vom angeblichen jüdischen „*Drückeberger*“ im Ersten Weltkrieg tradiert (vgl. dazu etwa Rosenthal 2007, hier S. 92ff.). Den heldenhaft kämpfenden Kriegsveteranen wurden von der Burgenländischen Heimat die „*ehrlosen jüdisch-sozialdemokratischen Schmierer, die im Hinterland tachinierten*“, gegenübergestellt (BH vom 23.11.1924, S. 1). Fallweise wurde von „*jüdisch-freidenkerische[n] Etappenhelden*“ gesprochen, von „*feigen Schmarotzern und Nutznießern des Kriegselends*“, denen sich aufrechte Frontkämpfer „*durch eine ganze Welt von Ehrgefühl und Pflichtbewußtsein getrennt*“ fühlen müssten (BH vom 12.12.1926, S. 1).

Resümee

Der nicht zuletzt von und über die burgenländischen Parteizeitungen strukturierte tagespolitische Diskurs im Burgenland lässt am Beispiel des christlichsozialen Landesorgans, des *Burgenländischen Volksblattes* bzw. der *Burgenländischen Heimat*, klar antijüdische Tendenzen erkennen – angesichts der Deutlichkeit antijüdischer Zuschreibungen ist hier kaum noch von „Zwischentönen“, sondern vielmehr von einem offenen Antisemitismus zu sprechen, der zumindest in sprachlicher Hinsicht eine „Grenzsetzung im Zusammenleben“ figurierte (frei nach Ursula Mindler-Steiner, siehe Mindler 2011). Dieser Antisemitismus speiste sich allgemein aus einer christlich-religiösen Traditionslinie und wurde im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen des bürgerlich-konservativen Lagers um eine spezifisch politische Komponente angereichert, die in der inkriminierenden Behauptung gipfelte, Sozialdemokratie, Sozialismus und Kommunismus wären jüdische Erfindungen (zumindest aber von jüdischen Führern beherrscht). Durchaus verbreitet waren auch bereits rassistisch argumentierende Artikel, die jüdische oder jüdischstämmige Personen als eine außerhalb des eigentlichen (christlich-deutschen) Volkskörpers stehende Gruppe darstellten. Florian Wenninger kann in dieser Hinsicht zugestimmt werden, wonach die dichotomische Entgegensetzung von jüdisch auf der einen, christlich und deutsch auf der anderen Seite das „*Einfallstor für rassistische Argumente*“ darstellte und Jüdinnen und Juden „*mit Attributen ausgestattet*“ wurden, „*die in ihrer Gesamtheit die Negativfolie zu jenem Deutschtum bildeten, zu dem sich die Christlichsozialen selbst bekannten*“ (Wenninger 2018, S. 227).

Das Burgenland bildete jedenfalls keinen Sonderfall in Österreich, was die mediale Agitation gegen Jüdinnen und Juden anbelangte. So wurden etwa auf nationaler Ebene vom zentralen Sprachrohr des christlich-konservativen Lagers, der Reichspost, massive antisemitische Positionen vertreten und verbreitet (vgl. Pape 2022, weiterführend etwa Weinzierl 1981); der Antisemitismus blieb für die Christlichsozialen „*bis zur Eingliederung der Partei in die Vaterländische Front 1934 wesentlicher Teil ihres*

politischen Selbstverständnisses“ (Aicher 2022). Dem Befund Gerhard Baumgartners ist zuzustimmen, dass die christlichsoziale Partei auch im Burgenland „*auf einen Antisemitismus Lueger'scher Prägung*“ setzte, „*indem Bolschewisten, Sozialdemokraten und Juden gemeinhin alle in einen Topf geworfen wurden*“ (Baumgartner 2018, S. 876). Ein Alleinstellungsmerkmal hatten die Konservativen im Burgenland damit nicht, wie nur ein erster schneller Blick in die anderen burgenländischen Parteizeitungen zeigt. Der vorliegende Beitrag versteht sich daher als Anstoß, um das Phänomen der antijüdischen Agitation in der burgenländischen Presselandschaft der Zwischenkriegszeit intensiver zu erforschen und dabei alle politischen Lager bzw. gesellschaftlichen Institutionen in den Blick zu nehmen.

Quellenverzeichnis**Primärquellen**

- Burgenländisches Volksblatt vom 15.12.1922, S. 7: N.N.: Sozialdemokratische Arbeiterwehr.
- Burgenländisches Volksblatt vom 15.3.1923, S. 2: N.N.: Die „Spuckerpartei“.
- Burgenländisches Volksblatt vom 25.8.1923, S. 3: N.N.: Errichtung einer burgenländischen Hochschulhilfe.
- Burgenländisches Volksblatt vom 16.2.1924, S. 1–2: N.N.: Der Wert der Presse.
- Burgenländische Heimat vom 9.3.1924, S. 1: Die Schriftleitung: Die Heimat.
- Burgenländische Heimat vom 16.3.1924, S. 2: N.N.: Sprechende Zahlen.
- Burgenländische Heimat vom 13.4.1924, S. 1: Josef Lang: Achtung! Die „Bauernbündler“ gehen um!
- Burgenländische Heimat vom 25.5.1924, S. 1: N.N.: Die burgenländische Schulfrage.

- Burgenländische Heimat vom 23.11.1924, S. 1: N.N.: Die Regierungskrise.
- Burgenländische Heimat vom 25.1.1925, S. 1: N.N.: Vergebliche Mühe.
- Burgenländische Heimat vom 1.2.1925, S. 5: N.N.: Aus aller Welt.
- Burgenländische Heimat vom 8.3.1925, S. 2: N.N.: Verlegenheitsgestammel.
- Burgenländische Heimat vom 2.8.1925, S. 1: J. L. [= Josef Lang]: Schule, Lehrer – und Genosse Leser.
- Burgenländische Heimat vom 21.3.1926, S. 2: Josef Lang: Die Landbündler auf Wählerfang im Seewinkel.
- Burgenländische Heimat vom 6.6.1926, S. 3: N.N.: Aus aller Welt. Deutschland.
- Burgenländische Heimat vom 29.8.1926, S. 1: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 31.10.1926, S. 1: N.N.: Im kniehohen Schlamm der Verleumdung.
- Burgenländische Heimat vom 7.11.1926, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 28.11.1926, S. 1: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 28.11.1926, S. 1–2: N.N.: Sie sollen es nicht erreichen.
- Burgenländische Heimat vom 12.12.1926, S. 1: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 12.12.1926, S. 1–2: N.N.: Wie lange noch?
- Burgenländische Heimat vom 26.12.1926, S. 1: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 14.1.1927, S. 3–4: N.N.: Aus der Heimat.
- Burgenländische Heimat vom 28.1.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 22.4.1927, S. 1: N.N.: Schafft Ordnung und Freiheit! Wählet „Einheitsliste!“.
- Burgenländische Heimat vom 6.5.1927, S. 1–2: N.N.: Jugend! Besinn dich!
- Burgenländische Heimat vom 1.7.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 5.8.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 12.8.1927, S. 1–2: N.N.: Jetzt oder nie!
- Burgenländische Heimat vom 26.8.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 30.9.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 7.10.1927, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 21.10.1927, S. 2: N.N.: Kirchengaustrittsmogelei.
- Burgenländische Heimat vom 4.11.1927, S. 2: N.N.: Selbstverrat.
- Burgenländische Heimat vom 25.11.1927, S. 1: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 20.1.1928, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 3.2.1928, S. 1–2: N.N.: Streiflichter.
- Burgenländische Heimat vom 7.9.1928, S. 1–2: Bernhard Otte: Die Weltanschauung in der Gewerkschaftsbewegung.

Burgenländische Heimat vom 19.10.1928, S. 1–2: N.N.: Politik und Geschäft.

Burgenländische Heimat vom 5.7.1929, S. 2–3: N.N.: Aus dem Burgenland.

Burgenländische Heimat vom 23.8.1929, S. 1: N.N.: Die wahren Schuldigen von St. Lorenzen.

Burgenländische Heimat vom 26.9.1930, S. 1: Stephan Wetschka: Jugend unter Christi Banner.

Burgenländische Heimat vom 3.4.1931, S. 6: N.N.: Randbemerkungen.

Burgenländische Heimat vom 30.10.1931, S. 3–4: N.N.: Streiflichter.

Burgenländische Heimat vom 13.8.1932, S. 3: N.N.: Streiflichter.

Burgenländische Heimat vom 24.9.1932, S. 3: N.N.: Ein Jude – Naziabgeordneter.

Burgenländische Heimat vom 26.11.1932, S. 4: N.N.: Streiflichter.

Burgenländische Heimat vom 7.1.1933, S. 6: Josef Grumbeck: Wie steht's mit Dir, Freund?

Burgenländische Heimat vom 6.7.1935, S. 1: Rudolf Dechant: Was wir wollen!

Burgenländische Heimat vom 16.11.1935, S. 3: Josef Lang: Weder katholisch, noch evangelisch, sondern deutsch!

Sekundärliteratur

Absenger, A. G. (2009). Sozialdemokrat Ludwig Leser. Politische Karrieren zwischen Komintern und Antikomintern. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Aicher, M. (2022). Christlichsoziale Partei Österreichs. In: W. Benz (Hrsg.), Handbuch des Antisemitismus Online. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. Quelle: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/hdao.5.113>. Letzter Zugriff: 29.03.2024.

Bauer, V. (1977). Die deutschsprachige Presse des Burgenlandes von der Konstituierung des Landes als selbständiges Bundesland bis zum Abschluss des Staatsvertrages. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Baumgartner, G. (2018). Antisemitismus im Burgenland vor 1938. In: G. Enderle-Burcel & I. Reiter-Zatloukal (Hrsg.), Antisemitismus in Österreich 1933–1938. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 869–884.

Bayer, P. (2003). Die Schüsse von Schattendorf 1927 im Spiegel der burgenländischen Presse. In: Burgenländische Heimatblätter, H. 3 (65), S. 116–160.

Borus, J. (1993). Julius Deutsch – ein jüdischer Politiker aus dem Burgenland. In: R. Kropf (Red.), Juden im Grenzraum. Geschichte, Kultur und Lebenswelt der Juden im burgenländisch-westungarischen Raum und in den angrenzenden Regionen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 92). Eisenstadt: Burgenländisches Landesmuseum, S. 303–316.

Fennes A. (2021). 1921 bis 2021 – Hundert Jahre burgenländische Medien. In: O. Rathkolb et al. (Hrsg.), Burgenland schreibt Geschichte 1921–2021. Band 1. (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 168). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 7, S. 373–390.

Fennes, A. (2000). Das Burgenland als Medienlandschaft. Die Entwicklung der gedruckten und elektronischen Medien im Burgenland seit dem Jahre 1945. In: R. Widder (Hrsg.), Burgenland. Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen. (Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945, Band 5 = Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für Politisch-Historische Studien der Dr.-Wilfried-Haslauer-Bibliothek, Salzburg, Band 6). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 217–275.

Fennes, A. (2018). Die burgenländische Presse 1938. In: P. Bayer & D. Szorger (Hrsg.), Schicksalsjahr 1938. (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 161). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 7, S. 29–39.

Geyer, D. (2020). Das russische Imperium. Von den Romanows bis zum Ende der Sowjetunion. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Hamann, S. & Prager, K. (2019, Hrsg.). Jugend einer Arbeiterin. Wien: Picus Verlag.

Haslinger, P. (1992). Die Ungarnrezeption in der burgenländischen Presse 1921–1934 („Der Freie Burgenländer“, „Burgenländische Freiheit“, „Burgenländisches Volksblatt“ und „Burgenländische Heimat“). In: Burgenländische Heimatblätter, H. 4 (54), S. 153–169.

Heidrich, C. (1982). Burgenländische Politik in der Ersten Republik. Deutschnationale Parteien und Verbände im Burgenland vom Zerfall der Habsburgermonarchie bis zum Beginn des autoritären Regimes (1918–1933). (Studien und Quellen zur österreichischen Zeitgeschichte, Band 4). Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Helgert, W., Roithner, C. & Tschögl, R. (2004). Vom Humanitätsinstitut zum europäischen Finanzdienstleister – Die Geschichte der Erste Bank der oesterreichischen Sparkassen. In: Österreichischer Sparkassenverband (Hrsg.), Die Sparkassen – Verantwortung für Wirtschaft und Gesellschaft. 100 Jahre Sparkasse Verband Österreich. Wien: Österreichischer Sparkassenverband, S. 40–68.

Hess, M. (2018). „Erfreulich ist es, dass dieser Wahlkampf durchaus in ruhiger und sachlicher Weise geführt wird“. Wahlkampf im Burgenland von 1922 bis 1930. In: H. Dachs, M. Dippelreiter & F. Schausberger (Hrsg.), Radikale Phrase. Wahlbündnisse und Kontinuitäten. Landtagswahlkämpfe in Österreichs Bundesländern 1919 bis 1932. (Schriftenreihe des Forschungsinstitutes für politisch-historische Studien der Dr.-Wilfried-Haslauer-Bibliothek, Salzburg, Band 57). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 19–69.

Kane, L. (1980). Robert Danneberg. Ein pragmatischer Idealist. (Schriftenreihe des Ludwig-Boltzmann-Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung, Band 11). Wien/München/Zürich: Europaverlag.

Leidinger, H. (2020). War die Habsburgermonarchie ein Imperium? Aktuelle wissenschaftliche Betrachtungen und zeitgenössische Debatten von 1900 bis 1918. In: B. Bachinger, W. Dornik & S. Lehnstaedt (Hrsg.), Österreich-Ungarns imperiale Herausforderungen. Nationalismen und Rivalitäten im Habsburgerreich um 1900. (Schriften aus der Max Weber Stiftung, Band 2). Göttingen: V & R unipress, S. 27–44.

Leser, L. (1925). Die burgenländische Schulschande. Wiener Neustadt: Gutenberg.

Leser, N. (1964). Wilhelm Ellenbogen. In: N. Leser (Hrsg.), Werk und Widerhall. Große Gestalten des österreichischen Sozialismus. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung, S. 130–145.

Maier, M. & Spitaler, G. (2016, Hrsg.). Julius Deutsch: Kriegserlebnisse eines Friedliebenden. Aufzeichnungen aus dem Ersten Weltkrieg. Wien: new academic press.

Melischek, G. & Seethaler, J. (1992, Hrsg.). Die Wiener Tageszeitungen. Eine Dokumentation. Band 3: 1918–1938. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Mindler, T. (2008). „Organ für das gesamte Volksinteresse“. Die Presse und ihre Journalisten im Gebiet des heutigen Burgenlandes 1938–1945. In: Burgenländische Heimatblätter, H. 1 (70), S. 40–55.

Mindler, U. (2011). Grenz-Setzungen im Zusammenleben. Verortungen jüdischer Geschichte in der ungarischen/österreichischen Provinz am Beispiel Oberwart/Felsöör. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Molin-Pradel, M. (1963). Friedrich Austerlitz. Chefredakteur der Arbeiter-Zeitung. Dissertation. Wien: Universität Wien.

N.N. (1957). Eisler, Arnold. In: Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950. Band 1. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 238.

Pacher, R. (2014). Robert Danneberg. Eine politische Biografie. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pape, C. (2022). Reichspost: (Österreich, 1894–1938). In: W. Benz (Hrsg.), Handbuch des Antisemitismus Online. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. Quelle: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/hdao.6.483>. Letzter Zugriff: 29.03.2024.

Reiss, J. (2021). Juden im Burgenland. In: O. Rathkolb et al. (Hrsg.), Burgenland schreibt Geschichte 1921–2021. Band 2. (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 169). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung, Abteilung 7, S. 31–48.

Rosenthal, J. (2007). „Die Ehre des jüdischen Soldaten“. Die Judenzählung im Ersten Weltkrieg und ihre Folgen. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Saage, R. (2021). Otto Bauer – Ein Grenzgänger zwischen Reform und Revolution. Berlin: LIT Verlag.

Schlag, G. (1966). Die Anfänge der Sozialdemokratischen Partei im Burgenland. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Schlag, G. (1989). Um Freiheit und Brot. Die Arbeiterbewegung von ihren Anfängen im westungarischen Raum bis zu ihrer Verbannung in die Illegalität. In: Aufbruch an der Grenze. Die Arbeiterbewegung von ihren Anfängen im westungarischen Raum bis zum 100-Jahre-Jubiläum der Sozialistischen Partei Österreichs. Eisenstadt: SPÖ-Landesorganisation Burgenland, S. 9–93.

Schlag, G. (1991). Burgenland. Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Biographien. Eisenstadt: Roetzer.

Seliger, M. (1985). Leuthner, Karl. In: Neue Deutsche Biographie 14 (1985), S. 383–384 [Online-Version]. Quelle: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd124752810.html#ndbcontent>. Letzter Zugriff: 29.03.2024.

Staudacher, A. L. (2009). „... meldet den Austritt aus dem mosaïschen Glauben“. 18.000 Austritte aus dem Judentum in Wien, 1868–1914: Namen – Quellen – Daten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Trausmuth, G. (2019). „Ich fürchte niemanden“. Adelheid Popp und der Kampf für das Frauenwahlrecht. Wien: Mandelbaum Verlag.

Unger, G. M. (1964). Die Christlichsoziale Partei im Burgenland. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Wegleitner, F. (2019). Ein Pfarrer gegen den Nationalsozialismus. Josef Lang, Pfarrer in Pamhagen von 1920 bis 1938. In: Burgenländische Heimatblätter, H. 3/4 (81), S. 95–108.

Weinzierl, U. (1981). Die Kultur der Reichspost. In: F. Kadnoska (Hrsg.), Aufbruch und Untergang. Österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938. Wien/München/Zürich: Europa-Verlag, S. 325–344.

Wenninger, F. (2018). „... für das ganze christliche Volk eine Frage auf Leben und Tod“. Anmerkungen zu Wesen und Bedeutung des christlichsozialen Antisemitismus bis 1934. In: G. Enderle-Burcel & I. Reiter-Zatloukal (Hrsg.), Antisemitismus in Österreich 1933–1938. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 195–235.

Wohnout, H. (2018). Politischer Katholizismus und Antisemitismus. In: G. Enderle-Burcel & I. Reiter-Zatloukal (Hrsg.), Antisemitismus in Österreich 1933–1938. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 167–194.

Diana Millendorfer

Welchen Beitrag leistet das Medium Bilderbuch in Hinblick auf eine Förderung von Literalität im inklusiven Kontext?

Die Arbeit mit Kinderliteratur im schulischen Kontext gewinnt durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit immer mehr an Bedeutung. Viele Studien und Untersuchungen haben das Bilderbuch in den letzten Jahren sowohl pädagogisch als auch didaktisch fokussiert und fachwissenschaftlich perspektiviert. Nicht nur in der Vorschuldidaktik, sondern auch im Fachunterricht sind frühe literarische Erfahrungen gewinnbringend und von großem Nutzen. Gelingt es der Lehrkraft die Heterogenität der Schüler:innen bewusst wahrzunehmen und vielfältig wirkende Bücher auszuwählen, können sich unterschiedliche literarische Begegnungen und Lernsettings aufbauen. Das facettenreiche Zusammenwirken zwischen Bild- und Textpassagen in Bilderbüchern gilt es zu erkennen, und methodisch zugänglich zu machen. Mit dem Blick auf Mehrsprachigkeit und Diversität wird dem Bilderbuch aus sprach- wie literaturdidaktischer Sicht hohes Potential zugeschrieben.

Was Lehrpersonen im Literaturunterricht im Rahmen eines inklusiven Lernsettings noch zu berücksichtigen haben, und welche Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten dem Bilderbuch zuzuschreiben sind, soll dieser Artikel aufzeigen.

1 Ausgangslage

Der Beschluss und die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) in Österreich (2008) macht Schule zu einem zentralen Ort, inklusionsorientierte Prozesse zu gestalten und zu verankern.

Spätestens seitdem die Bildungspolitik das Ziel der schulischen Inklusion unter Beachtung des gesellschaftlichen Wandels gesetzlich festgelegt hat, ist auch für die Didaktik des Deutschunterrichts der Anspruch auf Chancengleichheit und das Anbieten von adäquaten Anlässen bzw. für das Aufgreifen von sprachlich-literarischen Lernangeboten in zunehmend heterogenen Lerngruppen zum aktuellen Thema geworden. Um der Diversität im Bildungswesen, insbesondere der Heterogenität im Deutschunterricht gerecht zu werden, kam es zur Umsetzung breitgefächelter Maßnahmen. Curricula von Lehramtsstudierenden beinhalten die Begriffe Inklusion und Diversität in vielfältiger Weise und sind darin nicht mehr wegzudenken. Unterschiedlichste Dimensionen von Lehr- und Lernsettings müssen in der Lehrer:innenbildung aufgegriffen werden, um der gegenwärtig so pluralistischen Gesellschaft

und deren Bedarfe entsprechen zu können (Wukowitsch/Gratzer, 2023, S. 3).

2 Rückblick

Bereits in den 1970er Jahren richtete man den Blick auf schülerorientierte didaktische Konzepte und nahm das Bilderbuch als Unterrichtsgegenstand ins Repertoire auf. Im Laufe der Jahre erfolgte eine deutliche Ausdifferenzierung des Einsatzes und eine Ausweitung auf neue Bereiche. Jüngste Erscheinungen zeigen ein größeres Spektrum an Variationen beim Zusammenspiel der Ebenen des Textes, des Bildes und der Erzählstruktur. Stereotype kindgemäße Darstellungen wurden abgelöst von problemorientierten Themen und komplexen Charakteren sowie Erzählungen. Im Anfangsunterricht diente das Bilderbuch zunächst als Brückenliteratur, die neben sprachlichen auch erste literarische Erfahrungen bot. Als Methode des „Storytelling“ wurde das Bilderbuch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und als Impulsgeber im Kunstunterricht herangezogen. Die heutzutage sehr medial geprägte und visuell ausgerichtete Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen wird von Autor:innen

und Illustrator:innen aufgegriffen und verarbeitet. Damit hielten auch andere Formate wie *Comic*, *Pop-up-Bilderbuch* oder *Graphic Novel* Einzug in den Deutschunterricht. Sie alle haben großes didaktisches Potential. Die elektronischen Erweiterungen und medialen Aufbereitungen bauen das Spektrum des Einsatzes im Unterricht noch zusätzlich aus (Kurwinkel, 2020, S. 193–198).

3 Begrifflichkeiten und Verortung

Dammers et. al (2021) beschreiben im Vorwort ihrer Publikation das Bilderbuch als „ein vielschichtiges, multimediales Erzählmedium, das in den letzten Jahrzehnten einem tiefgreifenden ästhetischen Wandel unterlegen ist“ (Dammers et. al, 2021, V). Staiger begreift es als ein kinderliterarisches Unikat mit einer eigenen Ästhetik und einer spezifischen historischen Entwicklung (Staiger, 2021, S. 6).

Das Bilderbuch ist nicht nur als „Spezialkunst für Kinder“, sondern auch als All-Age- oder Cross-over-Literatur zu sehen. Thiele (2011) nimmt des Weiteren eine Klassifizierung in Erzähl- und Sachbilderbuch vor und verweist auf die Altersstufengliederung im kommerziellen Bereich. Er zeigt auf, dass sich das Bilderbuch zu einem „komplexen, offenen Bild-Text-Medium“ (Thiele, 2011, S. 218) entwickelt hat, das auch jugendliche und erwachsene Leser zu Konsument:innen macht.

Durch seine zunehmend gestalterische Ausdifferenzierung und dem gesteigerten künstlerisch-ästhetischen Niveau, hat sich das Bilderbuch von seiner herkömmlichen Wertung emanzipiert. Es ist ihm gelungen gesellschafts- und kulturkritische Bereiche im Wandel der Zeit zu beleuchten, und Themen aufzugreifen, die bislang häufig tabuisiert wurden (Dammers et. al, 2021).

Kinder können daher nicht früh genug mit dem Bilderbuch in Berührung kommen. Sie benötigen jede mögliche Erfahrung mit Bildern, Sprache und Schrift, um Zutaten für die Entwicklung der Schriftsprache zu erhalten (Näger, 2017, S. 11). Diese grundlegende Kompetenz für jegliche Art des

Lernens, sich mittels Sprache und Schrift auszudrücken, wird unter dem englischen Begriff „*Literacy*“ subsumiert und steht im engen Sinne für die Fähigkeit lesen und schreiben zu können. Weitgefasst bezieht der Begriff alle Erfahrungen und Grundfertigkeiten in den Bereichen Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur mit ein (Näger, 2017, S. 11). Jene Kenntnisse, die Kinder im Bereich Lesen und Schreiben im Vorschulalter ausbilden, werden als *Early Literacy* bezeichnet. Die dafür notwendigen basalen kognitiven, ästhetischen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten können mit der Unterstützung von Bilderbüchern erworben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer, 2012d).

4 Lernchance Bilderbuch- Inklusionsorientierte Unterrichtarrangements gestalten

Wie kann das Bilderbuch im Unterricht aufgegriffen und aufbereitet werden damit es als fester Bestandteil von Bildungs- und Sozialisationsprozessen seine Wirkung entfaltet?

Das moderne Bilderbuch eröffnet Lehrpersonen weitreichende Möglichkeiten, die über das vertraute Vorleseritual und den reinen Sprechanlass hinausgehen. Diese vielfältigen Chancen erstrecken sich auf literarische, bildliche und mediale Lernprozesse und deren methodisch-didaktischer Aufbereitung. Viele Pädagog:innen sehen sich vor großen Herausforderungen in Bezug auf die effektive Nutzung dieser Potenziale.

Das Tor zur Welt der Literatur darf keinem Kind verschlossen bleiben, so Sahr (2013), denn Literatur ist ein adäquates Mittel, um ästhetisches Denken und Empfinden auszubilden. Sie begünstigt die Ausbildung von Fantasie und Kreativität, fördert soziale Kompetenzen - wie beispielsweise die Entfaltung von Empathie - und trägt entscheidend zur Entwicklung von Sprache und vor allem Schriftsprache bei (Sahr, 2013, S. 178). Sahr zeigt damit auf, dass Bilderbücher nicht rein als Medium zur Wissensvermittlung zu sehen sind, sondern als wirkungsvolle Werkzeuge in einem ganzheitlichen Ansatz von Lernen. Kurwinkel (2020) betont ebenfalls, dass das

Bilderbuch und sein didaktisches Potential zurecht Verortung in der Praxis des inklusiven Unterrichts finden. Unabhängig von seinem Einsatz als Brückenliteratur für den Erwerb von Lesekompetenz, hat es als Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand Platz in unterschiedlichen Förderbereichen des Deutschunterrichts (Kurwinkel, 2020, S. 195–198).

Die besonderen Potentiale der Schüler:innen wie etwa jene in Hinblick auf die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit, die basale kognitive Entwicklung, die Sprach- und Sprechkompetenz, die Reflexion von Sprache, der Umgang mit unterschiedlichen Texten sowie vorschulische und außerschulische Erfahrungen finden durch den Einsatz von pädagogisch und literarisch wertvollen Bilderbüchern Berücksichtigung (Widemann, 2018, S. 169). Damit zeigt Widemann auf, dass der Verwendung von Bilderbüchern im Unterricht ein selektives Auswahlverfahren und eine gute didaktische Aufbereitung vorausgeht.

Die geforderten methodisch-didaktischen Kompetenzen lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. **Multimodalität verstehen:** Bilderbücher sind mehr als nur Texte. Ihre multimodale Natur kommt der Ausbildung von Medienkompetenz, als wichtige Aufgabe schulischer Bildung, entgegen. Denn aufgrund seiner innewohnenden medialen Struktur stellt es einen geeigneten Ausgangspunkt dar. Die Vermittlung von Informationen (Medialität) im Bilderbuch ist gekennzeichnet durch die Kombination der beiden Zeichenmodalitäten Bild und Sprache. Diese führt die Rezipient:innen zu einer spezifischen Herangehensweise der Informationsvergabe (Staiger, 2021, S. 4). Da sich literarische Kompetenz nicht nur auf Geschriebenes bezieht, sondern auch auf visuelle und auditive Rezeptionsformen, muss dem Bild als Bedeutungsträger die entsprechende Berücksichtigung im Unterricht zukommen (Kurwinkel, 2020, S. 197). Das Bilderbuchkino oder die Verwendung von Bildkartensets in Kombination mit dem *Kamishibai*ⁱ stellen Optionen zur Verfügung, um dem Bild als Bedeutungsträger die nöti-

- ge Aufmerksamkeit im Unterricht zu widmen.
2. **Inklusives Denken:** Inklusion als gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe wahrzunehmen, stellt hohe Forderungen an fachkundiges und von Expertise getragenes Tun aller Lehrpersonen. Zusätzlich zu förderdiagnostischen und fachlichen Kompetenzen, steht die Einstellung zur Diversität der Schüler:innen im Vordergrund. Auch die Selbstwirksamkeit der (angehenden) Lehrkräfte hat mitunter entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung und den Erfolg inklusiver Lernsettings. Becker und Ewering (2021) weisen darauf hin, die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Inklusion nicht weiterhin mit dem Charakter der Utopie zu betrachten. Um diese im schulischen Kontext erfolgreich umzusetzen, muss man eine pragmatische Perspektive einnehmen, und diese, und die entsprechende Haltung an die Studierenden weitergeben. Die Prozesshaftigkeit gilt es zu akzeptieren und aufzuzeigen sowie die Variationen der individuellen Möglichkeiten und Maßnahmen zur Teilnahme aller am Geschehen (Becker & Ewering, 2021, S. 20). Innerhalb des Lehramtsstudiums ist es daher von Bedeutung die persönliche proinklusive Haltung und den Blick auf die veränderbaren kontextgestaltenden Mittel und Wege zu stärken, sowie pädagogische und didaktische Gestaltungsspielräume aufzuzeigen.

„*Inklusiver Literaturunterricht zielt darauf ab, literarisches Lernen für alle zu ermöglichen und kann somit (zumindest in Annäherung) als fachspezifische Realisierung von Inklusion im Klassenzimmer verstanden werden.*“ (Leiß, 2020, S. 3)

3. **Inklusive Lernumgebungen gestalten:** Unterschiedliche Designs einer inklusiven Pädagogik und Didaktik werden seit geraumer Zeit untersucht. Der Entwicklung bzw. Neugestaltung und Adaptierung von Konzepten stehen einzelne Leerstellen der didaktischen Theoriebildung bisweilen gegenüber. Zwingend erforderlich ist das Aufzeigen geeigneter Ansätze zur Differenzierung sowie zu einer Übereinstimmung zwischen dem/der Lernenden und dem zu lernenden Inhalt zu gelangen, so Frickel (2022, S. 106). Be-

sonders sinnvoll ist es an dieser Stelle die Möglichkeiten der inneren Differenzierung, die allen Schüler:innen ein „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ zu Teil werden lässt, als zentralen Aspekt für Unterrichtsplanung, auszuschöpfen. Gelingen kann diese Art der systematischen Unterscheidung, in dem auf die Lernenden in ihrer Tätigkeit in Zusammenhang mit dem Lerngegenstand und die dafür benötigten Kompetenzen Rücksicht genommen wird. Die Herausforderung beim Literaturunterricht besteht darin, nicht nur unterschiedliche Rezeptionsweisen zuzulassen, sondern auch andere Sinne einzubeziehen, um einen Erlebnis- und Erfahrungsraum im inklusiven Unterricht zu kreieren. Eine Perspektive einzunehmen, die die Ressourcen und Fähigkeiten der Lernenden im Blick hat, ist besonders wichtig, um die Differenzlinien, die im Zeichen der Inklusion entschärft werden sollen, nicht zu Tage treten zu lassen (Leiß, 2019). Dieser geforderte Balanceakt zwischen Individualisierung und gemeinsamen Unterricht, zwischen notwendiger Kategorisierung und dem Abbau von Barrieren ist eingebettet in eine inklusionsorientierte Lernumgebung, die einen vorurteilsfreien Blick auf das Kind und zunehmend die kompetente Beteiligung aller ermöglicht (Braß, 2023). Dabei soll ein hoher Grad der Aktivierung aller Lernenden, sowie Raum für selbstgesteuertes Lernen auf ungleichen Wegen und in sozialer Eingebundenheit aller am Unterricht Beteiligten, ermöglicht werden. Mit Hilfe von Methoden des Kooperativen Lernens kann dies gelingen. Eine Passung von Gegenstand/ Sache und Inhalt zu realisieren, ist ebenfalls wünschenswert (Ziemen 2018, S. 118).

4. Individuelle Voraussetzungen berücksichtigen und Vielfalt repräsentieren: Die wertvolle Rolle von Kinder- und Jugendbüchern bei der Sprachförderung kann in unterschiedlichen Genres ihre Wirkung entfalten: Das (Sach)bilderbuch ermöglicht allen Kindern eine auf ihre Lebenswelt bezogene Erweiterung ihres Wortschatzes. Die Interpendenz von Bild und Text im Buch schafft dem Kind die Möglichkeit sich in das Vorgelesene besser einzufühlen, sich das Gelesene differenzierter vorzustellen. Der Austausch

über das Gesehene und Gehörte regt die Sprechfreude an (Hering, 2020, S. 232–233). Gelingt die Kontextualisierung von neuen Wörtern, wird die sprachliche Äußerung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch angewendet. Sahr (2013) stellt hier zwei mögliche Zugänge vor: einerseits können literarische Erfahrungen in der Muttersprache ermöglicht werden, auch wenn sie keine Unterrichtssprache ist, andererseits soll Lesen in der Zielsprache der Ausgangslage der Schüler:innen angepasst werden. Mehrsprachige Bilderbücher im Unterricht heranzuziehen, ermöglicht nicht nur einen sensiblen Sprachunterricht, sondern spiegelt eine proinklusive Haltung der Lehrperson wider. Das bedeutet, dass Kinder- und Jugendliteratur Möglichkeiten bietet, die Idee von Inklusion in ihrer sozialen Dimension zu reflektieren und voranzubringen. Bilderbücher bieten Einblicke in gesellschaftliche Diversität, unterschiedliche Lebensweisen und Perspektiven. Lehrpersonen können gezielt Bücher auswählen, die Vielfalt repräsentieren und interkulturelles Verständnis fördern (Frickel, 2022b).

- 5. Textproduktion aufgreifen:** Die Rezeption von Texten hat, wie bereits erwähnt, nicht nur förderliche Auswirkungen auf die Erzählleistung, sondern die Lernenden werden auch in ihrer schriftlichen Textproduktion stark vom thematischen und sprachlichen Input, den sie erhalten, gesteuert. Geschichten werden anhand von bestimmten Schemata erzählt, die den Schüler:innen auch die Grundlage für das Verfassen von eigenen Texten bieten (Hering, 2020, S. 42). Diesen Bereich des Deutschunterrichts in Zusammenhang mit Bilderbüchern aufzugreifen, ist lohnend. Denn die Bücher bieten vielfältige Impulse und Anregungen für das kreative, das textsortenbezogene und literarische Schreiben.
- 6. Spezifische Kriterien erkennen und aufgreifen:** Bilderbücher, die förderlich im Erwerb literarischer Kompetenzen wirken sollen, enthalten wichtige Kriterien wie für Kinder bedeutsame Motive und Themen, innere Leerstellen, die Anregung von Imaginationen, Irritationspotential und offene Deutungsspielräume. Außerdem sind sie narratoästhetisch spannungsreich. Visuelle Wahrnehmung, die Kenntnis um visuelle Codes,

Vorstellung und sprachliche Gestaltung sind folglich eng aufeinander bezogen. Didaktik und Unterricht werden infolgedessen eine gewisse Achtsamkeit abverlangt, um alle Dimensionen gleichermaßen zu bedienen (Kurwinkler, 2020, S. 197). An dieser Stelle verweist Leiß (2020) auf die Gefahr, dass dem Bilderbuch und seiner Verwendung im Unterricht per se eine Wirkmächtigkeit ausgesprochen wird. Die textseitigen Ansprüche mancher Bilderbuchnarrationen dürfen in ihrer Spezifik nicht vernachlässigt und in ihrer Komplexität nicht unterschätzt werden. Leiß zeigt auch auf, wie wichtig es ist, den multimodalen Charakter von Bilderbüchern im Unterricht nicht außen vor zu lassen. Unterschiedlichen Rezeptionsweisen kann dadurch Rechnung getragen werden.

- 7. Hilfswerkzeug: Narratoästhetische Bilderbuchanalyse:** Um Bedeutung, Struktur und Wirkung zu erfassen und dem Facettenreichtum des Bilderbuchs, als Medium und als multimodaler Text gerecht zu werden, bedarf es einer Analyse, die mehrdimensional ausgerichtet ist. Die einzelnen Ebenen sind nicht nur im Bilderbuch miteinander verbunden, sondern auch in Hinblick auf deren Prüfung.

Das Modell von Kurwinkler (2020) verdeutlicht dies wie folgt:

Als Ausgangspunkt werden mehrere sich gegenüberstehende Ebenen betrachtet: Zum einen das stehende Bild und die geschriebene Sprache, zum anderen die beiden Ebenen des geschriebenen Textes, wobei es sich hier um die Historie (als Abfolge von Ereignissen) und den Diskurs (als Abfolge von Zeichen) handelt. Eine Analyse des Buches ermöglicht unter anderem die Erforschung der spezifischen Eigenschaften der Einzelmedien als auch ihr Zusammenspiel, ihr Verhältnis. Man spricht dabei von der Interpendenz von Bild und Text. Bei der Mikroanalyse wird auf Ebene der Historie untersucht, was in Bild- und Schrifttext dargestellt wird (Figuren, Motive, Themen, erzählte Zeit und erzählter Raum). All diese Kategorien sind dem Schrifttext zugeordnet und werden somit sprachlich ausdifferenziert. Auf Seite des Bildtextes finden sich hin-

gegen Einordnungen wie Form, Farbe und Komposition. Die Typographie (Schriftbildlichkeit) ist in jüngsten Werken häufig sehr vielfältig und experimentell gestaltet. Die Makroanalyse nimmt den Kontext des Werkes unter die Lupe. Sie untersucht die Trias von Produktion (Entstehung), Distribution (Verbreitung) und Rezeption (Aufnahme beim Leser/ bei der Leserin) (Kurwinkler, 2020, S. 67–69).

Die Bilderbuchanalyse verfolgt das Ziel die einzelnen Ebenen, getrennt und in ihrer Interpendenz, möglichst genau zu erschließen, um die Wirkung der Darstellung auf die Leser:innen zu reflektieren. Auch hinsichtlich der sprachlichen Basisqualifikationen, die für die Sprachaneignung- und Reflexion förderlich sind, kann eine Bilderbuchanalyse erfolgsversprechend sein. Verschiedene Aspekte der phonetischen und pragmatischen Förderung (phonologische Bewusstheit, Sprechbeiträge, Gesprächsregeln, ...) rücken mithilfe des Bilderbuchs dabei ins Bewusstsein und können im Unterricht aufgegriffen werden. Diese Herangehensweise ist für den Einsatz des Bilderbuchs im Bereich der reflexiven Sprachbewusstheit von Bedeutung. Grundsätzlich kann die kritische Auseinandersetzung mit dem Buch als Sachanalyse und fachliche Vorbereitung auf den Einsatz im Unterricht gesehen werden, und soll eine Passung von Lerngegenstand und Lernenden ermöglichen.

5 Zusammenfassung

Bilderbücher werden zunehmend erforscht, didaktisiert und methodisch aufbereitet. Sie bieten eine reiche Quelle an Anregungen für den Einsatz im schulischen Kontext. Die Vermittlung des Bilderbuches darf sich angesichts der dargestellten Ausdifferenzierungen auf allen Ebenen nicht mehr nur an den klassischen Rezeptionsweisen wie dem monologischen Vorlesen und dem Wiederentdecken des Gelesenen in den Bildern orientieren. Wer mit Rezipieren und dialogischen Gesprächen oder textgestalterischen Mitteln Kindern im Unterricht begegnen möchte, muss demnach wissen, welche sprachlichen, bildsprachlichen und erzählerischen Anforderungen das jeweilige Buch stellt. Individuell bedeut-

same und literaturästhetische Erfahrungen sollen auf diese Weise ermöglicht, und die Förderung der Sprachkompetenz spielerisch aufgegriffen werden. Die breite Fächerung der Rezeptionsmöglichkeiten kann mit Methodenvielfalt und dem Zugang zu unterschiedlichen Lernkanälen einhergehen.

Vor allem Kinder mit einem Bedarf an Förderung im Bereich der Sinne können immens von den technischen Neuerungen und Erweiterungen profitieren. Schüler:innen nichtdeutscher Herkunftssprache dürfen gleichsam auf dem Weg zu literarischer Bildung nicht verloren gehen. Die Anforderungen des Sprachenunterrichts sollen über jene der Alltagskommunikation hinausgehen. Ihr individuell ausgeprägtes linguistisches Profil ist als Ausgangspunkt für die Förderung des Lesens und Schreibens zu sehen und aufzugreifen.

„Da ist es ein glücklicher Umstand, dass Bilderbücher Kinder schon früh beim Umgang mit Vielfalt und Anderssein begleiten (Hering, 2020, S. 231).“

Dieses großzügig angelegte Potential auf beiden Seiten – in den Kindern und den Büchern gilt es zu erkennen, Teilhabe zu ermöglichen, Synergien zu bilden und im Schulalltag zu integrieren. So kann eine Annäherung an Inklusion im Fachunterricht kleinschrittig, prozesshaft und in Teilbereichen gelingen.

Endnote

¹Das Wort Kamishibai steht für ein japanisches Erzähltheater (wörtlich „Papiertheater“), das in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts seine Blütezeit hatte. Ein Bühnenmodell aus Holz wurde an Fahrrädern befestigt, und an öffentlichen Plätzen konnte man den bildgestützten Geschichten des Erzählers lauschen.

Literatur

Bär, C., Jantzen, C. & Wittmer, S. (Hg.) (2021). Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur*innen und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, B. & Ewering, T. (2021). Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und gemeinsames Lernen (1. Aufl.). Brägger, G. *et.al.* (Hg.). Beltz Verlag.

Braß, B. (2023). Teilhabe am Lesen und Schreiben. Inklusionspädagogische Modelle zur Unterstützung von Lernprozessen. In: Grundschule Deutsch 77/2023. Friedrich Verlag.

Frickel, D. (2022a). Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In: SLLD Sprachlich- Literarisches Lernen und Deutschdidaktik. S.103-119. Quelle: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/223/197/1190?inline=1>. Letzter Zugriff am 26.03.2024.

Frickel, D. (2022b). Literaturunterricht als Möglichkeitsraum – entwicklungsorientierte Ansätze zu einer inklusionsorientierten Unterrichtsplanung. Auszug aus dem 24. Symposium zur Deutschdidaktik der Universität Wien, September 2022. Quelle: https://sdd2022.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/k_sdd2022/Sektionen/Sektion_5_-_Inklusion_u._Heterogenitaet.pdf. Letzter Zugriff am 06.02.2024.

Gratzer, V. & Wukowitsch, M. (2023). Gesundheitsfördernde Lernsettings für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. In: HIBIFO. Fachzeitschrift für Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung. Heft 4/23.

Hering, J. (2020). Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule (3. Aufl.). Klett, Kallmeyer.

Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Literacy. In: [Kinderundjugendmedien.de](http://www.kinderundjugendmedien.de). Erstveröffentlichung: 01.08.2012. (Zuletzt aktualisiert am: 03.06.2022). Quelle: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy>. Letzter Zugriff am 25.03.2024.

Lebzelter, R. (2021). Kompetent durch Kontakt: Perspektivenwechsel in Lehrveranstaltungen initiieren. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254467 - DOI: 10.25656/01:25446.

Leiß, J. (2019). Potentialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In: M. Veber, R. Benölken, & M. Pitzer (Hrsg.), Potentialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken, S. 192–208. Waxmann.

Leiß, J. (2020). Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht. Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen. In: MiDU. Medien im Deutschunterricht. Jg. 2. Heft 2. Quelle: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/640/676> letzter Zugriff am 29.05.2024.

Näger, S. (2017). Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (6. Aufl.). Verlag Herder.

Sahr, R. (2013). Mehrsprachige literarische Bildung. eine Chance für Kinder mit Migrationshintergrund. In: I. Gawlitzeck & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillbach bei Klett.

Thiele, J. (2011). Das Bilderbuch. In: G. Lange (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. S. 217–230. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse- ein sechsdimensionelles Modell. In: B. Dammers *et.al.* (Hrsg.), Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Verlag J.B. Metzler.

Widemann, A. (2018). Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung (2. Aufl.). Klett, Kallmeyer.

Ziemen, K. (2018). Didaktik und Inklusion. Vandenhoeck & Ruprecht.

Peter Grandits

Multimodale Rezeption der monomodalen Schriftlandschaft: Lernen durch Visualisieren

Die monomodale Schrift wird über den Sehsinn monomodal perzipiert. In der resonierenden transaktionalen Rezeption kann die wahrgenommene Schrift in die Multimodalität von Text und Bild übersetzt werden. Zudem wird eine multimodale Referentialität eröffnet, da in der Rezeption sowohl das kulturelle als auch das episodische Gedächtnis aktiviert werden können. Im vorliegenden Artikel wird eine literaturdidaktische Intervention für die Sekundarstufe II konzipiert, welche den rezeptiven Modus der sprachlosen Visualisierung im Gedächtniskontext stimulieren soll. Empirisch können zwei Modi der sprachlosen Visualisierung unterschieden werden: (1) die schnelle, implizite dorsale Verarbeitung von dynamischen Wahrnehmungsinhalten aus dem Text hintergrund, die narrative Gefühle auslöst (*Mental Simulation*), (2) die langsame, explizite ventrale Verarbeitung von statischen Wahrnehmungsinhalten aus dem Text Vordergrund, die ästhetische und potentiell selbstverändernde Gefühle auslöst (*Mental Imagery*). Diese Modi der sprachlosen Visualisierung können zwei unterrichtsrelevante Funktionen erfüllen: (1) die Förderung des Textverstehens über die Anreicherung des Situationsmodells, (2) die Stimulation von transformativem Lernen über das Wiedererleben eigener Emotionen. Die Lernziele der Wahrnehmungsschulung und Vorstellungsbildung sollen über die Stimulation von *Mental Simulation* und *Mental Imagery* erreicht werden. Schüler:innen erfahren und analysieren literarische Bilder und entwickeln ihre Vorstellungskraft über poetisches Lesen und Schreiben. Operationalisiert werden diese Lernziele mittels des NDR-Modells der Literaturdidaktik. Die Wirksamkeit des Visualisierungsprogramms ist empirisch zu testen.

1. Modalität

Die monomodale Schrift kann von Leser:innen als Text und/oder Bild verarbeitet werden. Sprachliche Interpretation und sprachlose Visualisierung sind zwei Weisen der Schriftrezeption. Semiotische und perzeptuelle Monomodalität (Sachs-Hombach et al. 2018) – das Auge sieht die materielle Schrift – können so im Leserbewusstsein in die rezeptive Multimodalität übersetzt werden.

Rezeption wird hier im Sinne Rosenblatts (1978) als reziproke Transaktion zwischen der Leserin und der Schrift verstanden. Diese Wechselbewegung des ‚Hin und Her‘ (Ricoeur 1981) charakterisiert nicht nur den verbalen, sondern auch den visuellen Modus der Schriftrezeption (Brosch 2017). In der rezenten Theoriebildung kehrt die Denkfigur der reziproken Transaktion als Resonanz wieder (Fialho 2018, 2019; Rosa 2016, 2020), welche „das Berührtwerden und darauf Antworten in einem ergebnisoffenen Prozess, der die Beteiligten verwandelt“ (Rosa 2020,

S. 200), meint. Die Leserin wird berührt und erwidert die Berührung, der taktile Austausch rührt die Leserin, und diese Rührung kann die Leserin transformieren (Kuiken, Miall & Sikora 2004; Djikic et al. 2009). Resonierende reziproke Transaktion ist somit eine potentielle Quelle des Lernens.

Textinterpretation und Bildvisualisierung als Modi der Schriftrezeption können Bezug nehmen auf das kulturelle und das episodische Gedächtnis. Der Zugriff auf diese Kontexte wird hier als multimodale Referentialität (Sachs-Hombach et al. 2018: referentielle Multimodalität) verstanden, wobei die Art der Bezugnahme im Sinne der Transaktion reziprok ist. In der Text- und Bildgenese wirkt der Kontext auf die Schrift, und die Schrift wirkt auf den Kontext.

Eine thematische Eingrenzung sei kompensatorisch begründet. Ich beschränke mich im Folgenden auf die sprachlose Visualisierung, die nur einen Modus der Leser:innenfiktion¹ darstellt. Da die gegenwärtige deutsche Literaturdidaktik kaum

am literaturtheoretischen und neuroästhetischen Visualisierungsdiskurs partizipiert (Jesch & Staiger 2016), soll an dieser Stelle erkundet werden, wie das geistige Auge der Leserin arbeitet, ob es sich lohnt, den inneren Sehsinn zu stimulieren, und wie dieser gegebenenfalls durch literaturdidaktische Interventionen gefördert werden kann. Somit leiten uns die folgenden Fragen: (1) Was wissen wir über den Prozess der sprachlosen Visualisierung als Rezeptionsmodus literarischer Schrift? (2) Warum sollte die sprachlose Visualisierung im Literaturunterricht gefördert werden? (3) Wie kann die sprachlose Visualisierung wirksam gefördert werden?

2. Die Lehre von den zwei Pfaden

Eine Bemerkung sei vorangestellt. Die empirische Erforschung des literarischen Lesens bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Individualität und Muster. Zum einen muss der Individualität des Leseprozesses, somit auch der Individualität der Visualisierung Rechnung getragen werden (Mackey 2019). Die jeweiligen Visualisierungsleistungen von Leser:innen können stark divergieren und lassen sich mittels qualitativer Forschung auf einem Kontinuum mit den Extremen der Aphantasie und der Hyperphantasie verorten (Keogh & Pearson 2018; Keogh et al. 2021; Zeman et al. 2020). Zum anderen muss die quantitative Forschung von diesen Individualleistungen abstrahieren, um Visualisierungsmuster und deren Zusammenhänge mit anderen mentalen Prozessen erkennen zu können. Im Folgenden wird auf Kosten des Eigentümlichen modelliert, um die Funktionsweise des inneren Auges in den Blick nehmen zu können.

Die Einbettung der Visualisierung in die kognitionswissenschaftliche Theorie der doppelten Enkodierung (Clark and Paivio 1991) erlaubt uns zunächst, die Komplementarität von Interpretation und Visualisierung im literarischen Verstehensprozess sowie die Bedeutung des Gedächtnisses für diese Modi der Schriftrezeption zu erkennen. Es wird angenommen, dass verbale und nonverbale Information in getrennten, aber miteinander vernetzten mentalen Subsystem des Arbeitsgedächtnisses ver-

arbeitet werden. Durch die Verknüpfung von verbalen mit nichtverbalen mentalen Repräsentationen kann die Leserin ein umfassenderes Situationsmodell (Zwaan & Radvansky 1998; Zwaan 1999, 2008, 2014) entwickeln, was das Textverstehen fördert: „rich (multi)sensory nonverbal representations may activate other verbal or nonverbal representations in memory and build a deeper experience and understanding“ (De Koning & Van der Schoot 2013, S. 265).

Die sprachlose Visualisierung ermöglicht den Anschluss des Gelesenen an die mentalen Repräsentation der Leserin, welche im episodischen Gedächtnis gespeichert sind (Sadoski & Paivio 2004). Sie ist somit ein Fall resonierender reziproker Transaktion, indem sie zwischen Schrift und Gedächtnis vermittelt. Eine Kopplung der Leseerfahrung an das Gedächtnis wird auch in der Embodied Simulation Theory, welche unter anderem das Wesen und die Entwicklung non-verbaler Repräsentation zu erklären versucht, postuliert. Shanton und Goldman (2010) definieren Simulation folgendermaßen: „one mental event, state or process is the reexperience of another mental event, state, or process“ (Shanton & Goldman 2010, S. 528), wobei das Präfix „re-“ im Wiedererleben einen Zugriff auf eine im Langzeitgedächtnis gespeicherte Erfahrung impliziert. In der sprachlosen Visualisierung wird die gelesene Episode durch den Rückgriff auf eine im Gedächtnis gespeicherte Episode erfahren (Mak & Willems 2021), wobei die Episoden im Verhältnis der Similarität stehen. Die Engführung von Schrift und Gedächtnis ist metaphorisch. Die gelesene Episode wird als persönliche erlebte Episode visualisiert. Dieses sensorische und räumlich-visuelle Wiedererleben ist für Barsalou (2008) die Basis für das begriffliche Verstehen. Diese Annahme wiederholt die These von der Komplementarität verbaler und nonverbaler Schriftrezeption während des Textverstehens.

Die Kognitionswissenschaften lehren uns somit, dass die sprachlose Visualisierung real erfahrene Welt simuliert. Diese Simulation als Wiedererleben ist notwendigerweise an Inhalte des visuellen episodischen Langzeitgedächtnisses gebunden, welche für den Plot relevant sind. Zudem kann angenommen werden, dass kulturelle Schemata und Skripte,

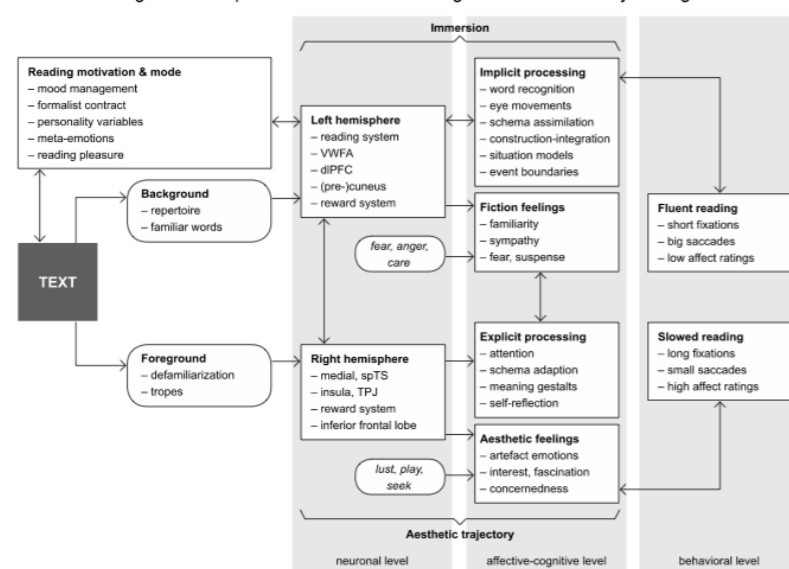
welche im kulturelle Gedächtnis gespeichert sind, die Simulation beeinflussen, was die Annahme einer referentiellen Multimodalität bestätigt. Für die Literaturdidaktik bedeutet das, dass sowohl die persönliche als auch die kulturelle Kontextualisierung gefördert werden sollte.

Brosch (2018) unterscheidet in ihrer Abhandlung über die Visualisierung zwei Modi der visuellen Verarbeitung von Schriftzeichen: (1) den dorsalen Pfad und (2) den ventralen Pfad. Über den dorsalen Pfad werden Daten über Bewegungen im Raum ausgewertet, dieser Weg stellt das Standardmodell der Verarbeitung dar. Wahrnehmungseindrücke von Objekten hingegen werden über den ventralen Pfad bearbeitet. Daraus lässt sich schließen, dass Objektvisualisierung und räumliche Visualisierung zwei unterschiedliche neurologische Prozesse darstellen. Folgerichtig spiegelt die Terminologie diesen Unterschied wider. *Mental Simulation* bezeichnet die Visualisierung von Bewegung im Raum und wird durch narrative Sequenzen ausgelöst, während *Mental Imagery* die Visualisierung von statischen Objekten meint, welche durch deskriptive Sequenzen wie der Ekphrasis hervorgerufen wird (Mak & Willems 2021). Ersterer Verarbeitungsmodus läuft unbewusst und automatisch ab, letzterer bewusst und willentlich (Barsalou 2008). Im Rekurs auf

das *Neurocognitive Poetics Model of Literary Reading* (NCPM; Jacobs 2015) ließe sich der dorsale Pfad als fast route und der ventrale Pfad als slow route bezeichnen (Cf. Abbildung 1). Narrative Sequenzen des Hintergrunds (*backgrounded passages*) werden über den schnellen dorsalen Weg implizit verarbeitet, wobei Gefühle wie Vertrautheit, Sympathie, Angst und Spannung (*fiction feelings*) ausgelöst werden. Diese Verarbeitungsweise wird von Jacobs (2015) als immersiver Lesemodus bezeichnet. Kuiken und Douglas (2017) hingegen erachten beide Verarbeitungsmodi als immersiv. Letztere Annahme konnte empirisch belegt werden (Grandits & Krek 2023). Im ästhetischen Lesemodus hingegen werden Deskriptionen des Vordergrunds (*foregrounded passages*) über den langsamen ventralen Pfad explizit bearbeitet, wobei ästhetische Gefühle hervorgerufen werden.

Zwei Prototypen aus Kuzmičová's (2014) Taxonomie der literarischen Visualisierungsmodi lassen sich mit obigen neuroästhetischen Modellen engführen. Der Prozess der *Enactment Imagery* läuft über den schnellen dorsalen Pfad ab, jener der *Description Imagery* über den langsamen ventralen. Während der *Enactment Imagery* verschmelzen Leserin und Figur. Die Leserin wird über die Figur Subjekt der sensomotorischen Leseerfahrung, sie ist in der

Figure 8 Simplified version of the neurocognitive model of literary reading



Source: Schrott/Jacobs 2011

Abb. 1: NCPM of literary reading (Jacobs, 2015)

Diegese präsent, nimmt eine Innenperspektive ein und übernimmt die Sinnens- und Bewegungserfahrungen der Figur. Eine Illusion der unmittelbaren Erfahrung wird hergestellt. Dieser Visualisierungsmodus wird durch die sensomotorischen Interaktion der Figur mit der Handlung, also vornehmlich durch die Handlung ausgelöst. Während der *Description Imagery* ist die Diegese Objekt der Beschreibung. Die Leserin nimmt die Diegese außenperspektivisch aus der Distanz wahr, die Erfahrung ist vermittelt. Die Beschreibung eines statischen unbelebten Objekts regt diesen Visualisierungsmodus an. Kuzmičová charakterisiert die *Enactment Imagery* als unbewusste und immersive Erfahrung mit schneller Lesegeschwindigkeit, die *Description Imagery* als bewusstes und ästhetische Erlebnis mit verlangsamter Lesegeschwindigkeit. Somit ist diese theoretische Unterscheidung verschiedener Prototypen der Visualisierung mit den neuroästhetischen Modellen der zwei Pfade kompatibel.

Mak und Willems (2021) stellen zudem einen Bezug zwischen den Visualisierungsmodi und dem empirisch fundierten Kuiken-Douglas Modell (2017) her, welches einen expressiv-erlebnishaften (*Expressive Enactment*) von einem inferentiell-interpretativen (*Integrative Comprehension*) Lesemodus unterscheidet: „[...] processing (or simulating) objects in peri-personal space (such as sensorimotor imagery) is part of the slow, foregrounded route. In contrast, content related to extra-personal space (such as visuospatial imagery) is hypothesized to be part of the backgrounded, fast route“ (Mak & Willems 2021, S. 69). *Peri-Personal Space* und *Extra-Personal Space* sind als Bezugsrahmen für die Objektwahrnehmung parallele Funktionen von zwei getrennten, aber vernetzten neurokognitiven Systemen:

„*Extra-personal space is a scene-relevant frame of reference that integrates visuospatial perception of the relative locations of recognizable objects (Goodale & Milner, 2004). Such distal object-object relations are sensed through covert activation of cross-modal correspondences that make the scene seem potentially navigated. In contrast, peri-personal space is a self-relevant frame of refe-*

rence that integrates sensorimotor perception of recognizable objects that are within bodily reach. Such proximal self-object relations are sensed through covert activation of sensorimotor correspondences that make those objects seem potentially manipulated.“ (Kuiken & Douglas 2017, S. 228f.)

Der *Extra-Personal Space* ist ein raumrelevanter Bezugsrahmen für die räumlich-visuelle Wahrnehmung, mittels dem Objekte erkannt werden können und Orientierung im Raum möglich scheint. Distanzverhältnisse zwischen Objekten werden wahrnehmbar. Der *Peri-Personal Space* ist ein selbstrelevanter Bezugsrahmen für die sensorische Wahrnehmung, durch den der pragmatische Umgang mit Objekten möglich wird und diese manipulierbar scheinen. Näheverhältnisse zwischen Objekten und dem Selbst werden wahrnehmbar. Mak und Willems (2021) folgend müsste der selbstrelevante Bezugsrahmen als Aspekt des Expressive Enactment im langsamen ventralen Pfad wirksam sein, der raumrelevante Bezugsrahmen als Aspekt des Integrative Comprehension im langsamen dorsalen. Die Zuschreibungen hinsichtlich der Wahrnehmungsart und -funktion sowie der durch die Wahrnehmung gestifteten Beziehungen legen jedoch eine Inkompatibilität der Bezugsrahmen für die Figurenwahrnehmung, wie sie im Kuiken-Douglas-Modell (2017) postuliert werden, mit den Visualisierungsmodi nahe. Im dorsalen Pfad, über den die sensomotorische Wahrnehmung von Bewegung im Raum verarbeitet wird, welche durch Nähe und Unmittelbarkeit gekennzeichnet ist, müsste der Bezugsrahmen des *Peri-Personal Space*, nicht jener des *Extra-Personal Space* wirksam sein. Andererseits liegt nahe, dass im ventralen Pfad aufgrund der Dominanz visuell-räumlichen Wahrnehmung von statischen Objekten, die durch Ferne und Mittelbarkeit bestimmt ist, der Bezugsrahmen des *Extra-Personal Space* angewandt wird. Empirische Untersuchungen müssen hier Zusammenhänge zwischen den Konstrukten klären.

Emotionen verstärken die Visualisierung (Mak & Willems 2021). Wie Jacobs (2015) unterscheiden Miall und Kuiken (2002) narrative Gefühle (*fiction*

feelings oder *narrative feelings*) von ästhetischen Gefühlen (*aesthetic feelings*). Zudem kann die literarische Schrift selbstverändernde Gefühle (*self-modifying feelings*) in der Leserin auslösen. Diese selbstverändernden Gefühle werden an das Wiedererleben von Emotionen, welche im episodischen Gedächtnis gespeichert sind, gebunden: „[...] the power of fiction to elicit self-modifying feelings results from readers reexperiencing their past feelings, possibly through mental simulation (i. e., most probably through simulation at the level of enactment imagery)“. (Mak & Willems 2021, S. 70) Durch die sprach-lose Visualisierung kann ein emotionales Wiedererleben ausgelöst werden, was wiederum zu persönlichen Verknüpfungen zwischen Schrift und Leserin führt (Kuzmičová & Cremin 2022) und selbstverändernde Gefühle hervorruft.² Nicht nur die dorsale *Mental Simulation* ist ein potentieller Prädiktor der selbstverändernden Gefühle, sondern vor allem die ventrale *Mental Imagery*: „However, it is probable that the reader will experience these self-modifying feelings more easily through conscious processing (i. e., consciously linking events in the story to real-life experiences).“ (Mak & Willems 2021, S. 70) Für die Literaturdidaktik lässt sich daraus schließen, dass transformatives Lernen (Illeris 2016), welches unter anderem auf diesen selbstverändernden Gefühlen beruht (Grandits 2023), zu fördern ist, indem man Schüler:innen dazu anleitet, bewusste Verknüpfungen zwischen der Schrift und Bildern aus dem episodischen Gedächtnis herzustellen. Der langsame ventrale Pfad, der *Mental Imagery* produziert, ist anzuregen.

Es lässt sich nun folgern, dass die Visualisierungsmodi unterschiedliche Arten von Lernen herbeiführen. Wenn eine dynamische Erzählung Vorwissen und kulturelle Schemata bestätigt, läuft die Verarbeitung über den dorsalen Pfad ab (Brosch 2018). Somit wird assimilatives und akkomodatives Lernen (Illeris 2016) möglich. Da dieser Prozess größtenteils unbewusst abläuft, stellt sich die Frage, ob die *Mental Simulation* trainiert werden kann (De Koning & Van der Schoot 2013, S. 283). Textstrategien und/oder literaturdidaktische Interventionen können jedoch einen *mode shift*, einen Wechsel vom dorsalen Pfad zum ventralen Pfad, auslösen, wo-

durch bewusst neue Bilder entstehen. Die sprach-lose Visualisierung im ventralen Modus ist eine Quelle der Innovation und somit des transformativen Lernens. Voraussetzung dafür ist die visuelle Unbestimmtheit des Textes (Cf. Iser 1978). Mentale Bilder bleiben während des Lesens polyvalent und anpassungsfähig an neue Textinhalte. Deshalb ist die Unbestimmtheit als eine *enabling capacity* der Leser:innentransformation zu betrachten. In diesem Sinne ist Literatur ein „laboratory for thought experiments“ (Ricoeur 1992, S. 148), in unserem Fall somit ein Labor für Wahrnehmungs- und Vorstellungsexperimente. Literatur, wenn sie über den ventralen Pfad verarbeitet wird, ermöglicht die Entstehung individueller innovativer Bilder.

Abschließend gilt festzuhalten, dass die sprach-lose Visualisierung, welche an das episodische und kulturelle Gedächtnis gebunden ist, zwei Funktionen erfüllen kann, die für die Literaturdidaktik entscheidend sind. Sie kann einerseits über die Anreicherung des Situationsmodells das Textverstehen fördern, und sie kann andererseits über das Wiedererleben eigener Emotionen transformatives Lernen auslösen. Zwei Modi der sprachlosen Visualisierung wurden empirisch voneinander geschieden: (1) die schnelle, implizite dorsale Verarbeitung von dynamischen Wahrnehmungsinhalten aus dem Texthintergrund, die narrative Gefühle auslöst (*Mental Simulation*), und (2) die langsame, explizite ventrale Verarbeitung von statischen Wahrnehmungsinhalten aus dem Textvordergrund, die ästhetische und potentiell selbstverändernde Gefühle (*Mental Imagery*) auslöst. Es wird hier tentativ angenommen, dass *Mental Simulation* das assimilative und akkomodative Textverstehen, *Mental Imagery* das transformative Lernen befördert.

Brosch (2018) geht davon aus, dass beide Modi der sprachlosen Visualisierung während des Lesens praktiziert werden, wobei es, ganz im Sinne der resonierenden Transaktion, sowohl von der Leserin als auch vom Text abhängt, in welchem Ausmaß welcher Modus zur Anwendung kommt.

3. Lernen durch Visualisieren: Das Bild im NDR-Modell

Zunächst ist zu begründen, warum die sprach-lose Visualisierung eine lohnende Schüler:innenhandlung in der Literaturdidaktik ist. Oben wurde dargestellt, dass dieses Verfahren das Textverstehen verbessern, Emotionen bei der Leserin hervorrufen und dadurch transformatives Lernen fördern kann. Zudem vertieft die sprach-lose Visualisierung die Absorption, i.e. die Versenkung in die fiktive Welt (Green & Brock 2002; Kuijpers et al. 2014; Kuiken & Douglas 2017), steigert das Lesevergnügen (Busselle & Bilandzic 2009; Green, Brock & Kaufman 2004; Kuijpers et al. 2014; Kuiken & Douglas 2017; Mol & Jolles 2014), schult die Imagination (Brosch 2018), erleichtert die Lektüre als Simulation sozialer Welten und begünstigt so das Einfühlungsvermögen und die Perspektivenübernahme (Oatley 2016).³ Diese Effekte rechtfertigen es, die sprach-lose Visualisierung zu lehren.

Im Folgenden wird eine Intervention auf der Basis des NDR-Modells (Grandits 2023) für die Sekundarstufe II vorgestellt, welche die sprach-lose Visualisierung stimulieren soll. Lernziele der Intervention sind die Wahrnehmungsschulung und Vorstellungsbildung, die Schüler:innen sollen Bilder erfahren und analysieren sowie ihre Vorstellungskraft über poetisches Lesen und Schreiben entwickeln (Cf. Preis 2020, S. 11ff.). Folgende Kompetenzen werden erworben:

1. syntaktische Bildkompetenz: Bilder als Zusammenhänge von besonderen formalen Strukturen verstehen
2. kontextuelle Bildkompetenz:
 - a. persönliche Bedeutung erkennen: *Bilder in Abhängigkeiten von den Lebensgeschichten ihrer Betrachter verstehen*
 - b. kulturelle Bedeutung erkennen: *Bilder verschiedener kultureller Zusammenhänge sowie aus unterschiedlichen Zeiten aufeinander beziehen und verstehen* (angelehnt an Niehoff 2008)

Stimuliert werden kann die sprach-lose Visualisierung sowohl durch die Textauswahl als auch durch die didaktische Intervention. Die vorliegende Inter-

vention arbeitet mit Walter Kappachers Selina oder das andere Leben (2005). Folgende Textstelle dient als Ausgangspunkt für die Visualisierungsschulung:

„Ob er es jemals satt bekäme, hier zu verweilen, den Wechsel des Lichts, der Färbungen, der Geräusche zu erleben? Je länger er abends auf den Höhenzug bei Gello schaute – seine Abhänge waren bebaut, kultiviert, während die beiden halbkugelförmigen Hügel davor dicht bewaldet waren -, desto mehr überraschte er ihn immer wieder mit Nie-gesehenem. Die terrassenförmig angelegten schmalen Äcker und Olivenhaine, die Eichen und Kastanien, die Weinberge. Am liebsten schaute er auf die Olivenbäume direkt vor ihm. Ihre knorrige Gestalt, ihr eigenwillig ausgestrecktes verwinkeltes Geäst – sie schienen sich mitzuteilen. Wenn er sie lange genug betrachtete, und nichts mehr dachte, schien er manchmal für einen Augenblick ihr Wesen zu verstehen; in Worte hätte er, was sie ausdrückten, nicht übersetzen können. Abends schimmerten ihre zerfurchten, schief gewachsenen Stämme in einem silbrigen Graublau. Nie wurde er müde, sie anzuschauen, wie sich ihre Erscheinung wandelte, bis sie sich völlig in der Schwärze der Landschaft auflösten und nur noch das zarte junge Geäst ihrer Kronen, das über die schwarze Masse der Hügel hinausragte, gegen den etwas helleren Nachthimmel sichtbar war, fein wie Spinnweben.“ (Kappacher, 2005, S. 175f.)

Diese Passage wurde gewählt, da über die Textstrategien der Deskription, welche den Raum in den Vordergrund rückt (*foregrounding*), der ventrale Pfad potentiell stimuliert wird und somit eine bewusste Bearbeitung des Schriftmaterials durch die Leserin möglich wird. Die Landschaft wird zunächst multimodal und kontemplativ aus der Distanz wahrgenommen. Die „Olivenbäume“ markieren einen Wechsel im Naturverhältnis des Erzählers, die Landschaft wird zum Ort der Korrespondenz und der Imagination.⁴ Die belebten Bäume teilen sich mit, der Erzähler versteht ihr Wesen, die Kommu-

nikation erfolgt sprach-los. Die allmähliche Reduktion des Bildes auf die Spinnwebenstruktur stiftet eine emotionale Verbindung zwischen Landschaft und Wahrnehmendem. *Description Imagery* und *Enactment Imagery* werden in dieser Landschaftswahrnehmung verschränkt, das beschriebene Bild kann von der Leserin aus der Innenperspektive des Erzählers wahrgenommen werden (Kuzmičová 2014, S. 288). Die Verschränkung von Deskription, Enactment und Emotionalität legt nahe, dass sich obige Textstelle dazu eignet, die sprach-lose Visualisierung bei Schüler:innen anzuregen.

Die vorliegende didaktische Intervention basiert auf dem NDR-Modell (Grandits 2022, 2023). Dieses literaturdidaktische Modell will Selbst- und Welterkenntnis durch die Stimulation zweier Lesemodi erwirken. Während im Modus des Expressive Explication (Kuiken & Douglas 2017) Selbsterkenntnis über die Verknüpfung des literarischen Textes mit dem episodischen Gedächtnis gestiftet wird, werden im Modus des Integrative Comprehension literarischer Text und kulturelles Gedächtnis verschränkt,

um Welterkenntnis herbeizuführen. Die Praktiken Narration (Schüler:innen erzählen), Dialogue (Schüler:innen sprechen miteinander) und Response (SuS lesen), die für das Modell namensgebend sind, werden für die Erreichung der Ziele eingesetzt. Das NDR-Modell umfasst sechs Praxisphasen und eine Reflexionsphase (Tabelle 1), wobei die Phasen selektiv angewandt werden können und die Reihenfolge abänderbar ist. Entscheidend ist, dass jeder Zyklus der Implementierung eine Narrations-, eine Dialog- und eine Rezeptionsphase umfasst.

Bevor die Intervention konzipiert wird, sollen grundlegende empirische Erkenntnisse über die Visualisierung in der Didaktik zusammengefasst werden. Zunächst ist festzuhalten, dass es keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leseverstehen und der Instruktion „Mach dir ein Bild davon in deinem Kopf“ (De Koning & Van der Schoot 2013, S. 269) gibt. Unterrichtsprogramme hingegen, welche die Fähigkeiten zu visualisieren systematisch schulen, vermochten das Leseverständnis der Proband:innen im Vergleich mit Kont-

| | |
|------------------------|---|
| NDR1 | schriftliches autobiographisches Erzählen (McAdams, 1995; Ricoeur, 1991) |
| NDR2 | mündliche dialogische Identitätsverhandlungen (Bamberg, 2011) |
| NDR3 | Leseerfahrung (Kuiken, Miall & Sikora, 2004: self-probed retrospection technique) |
| NDR4 | Textanalyse (Bears & Probst, 2013; Baßler, 2005) |
| NDR5 | literarische Diskussion (Wilkinson, Soter & Murphy, 2010: Quality Talk Model) |
| NDR6 | narratives Projekt (Sumara, 2002; Johnston, 2014; Gudjons, 2014) |
| REFLEXIONSPHASE | |

Tab. 1: Phasen des NDR-Modells (Grandits 2022, 2023)

rollgruppen, deren Leseverständnisstrategien nicht trainiert wurden, zu verbessern (De Koning & Van der Schoot 2013, S. 272). Zudem hatten zusätzliche Hilfestellung wie die Verwendung von Illustrationen oder die Diskussion von mentalen Bildern, die durch den Leseprozess hervorgerufen wurden, einen positiven Effekt auf das Leseverstehen. Sinnliche und motorische Erfahrungen hatten eine große Bedeutung für die Konstruktion von mentalen Repräsentationen. Externale und internale Visualisierungsprogramme können einander ergänzen: „That is, by requiring readers first to depict text content in an external multimodal visualization and subsequently ask them to visualize the text content through mental imagery, readers are gradually introduced to the construction of a mental representation of the text.“ (De Koning & Van der Schoot 2013, S. 280)

Daraus folgt, dass im Folgenden ein Unterrichtsprogramm auf der Basis des NDR-Modells erstellt werden soll, das Schüler:innen dazu anregt, ihre internen Visualisierungen zu externalisieren und latente Wahrnehmungserfahrungen aus dem Gedächtnis zu aktivieren, welche mit den Schrift-Bildern verknüpft werden. Jeder Zyklus der Implementierung des NDR-Modells erfolgt unter einem identitätsorientierten Thema. Das Thema des hier beschriebenen Zyklus lautet „Identitätsräume“. Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die Visualisierungsaktivitäten, zu denen die Schüler:innen in den jeweiligen Phasen angeleitet werden. Die Visualisierungsstrategien, die bei den jeweiligen Aktivitäten angewandt werden, werden anhand der Dimensionen ‚Zugänglichkeit‘ (*internal-external*) und ‚Beteiligung der Sinne‘ (*unimodal-multimodal*) kategorisiert (De Koning & Van der Schoot, S. 267ff.).

Die einzelnen Phasen werden nun expliziert. NDR 1 und 2 stellen ein Visualisierungstraining dar, welches vor der Lektüre des literarischen Texts erfolgt (Cf. Johnson et al., 2013: *pre-reading imagery generation training*). In Phase 1 wählen Schüler:innen ein emotional besetztes Landschaftsfoto aus. Dieses wird schriftlich beschrieben. Es folgt eine Reflexion über die Frage, welche Emotionen dieser Ort ausgelöst hat. Ergebnisse werden schriftlich dokumentiert. Es folgen Schüler:innengespräche über Lieb-

lingsorte (NDR 2). Deskriptionen des Lieblingsortes sowie Narrationen, welche an diesem Ort spielen, werden dialogisch ausgetauscht. Im Anschluss wird der Lieblingsort der Gesprächspartnerin zeichnerisch dargestellt.

In der dritten Phase sollen Schüler:innen über die Leseerfahrung des Landschaftsbildes persönliche Bedeutung generieren. Die obige Textpassage aus Kappachers *Selina oder das andere Leben* wird den Leser:innen vorgelegt. Die kognitive und emotionale Bildwirkung auf die Leserin wird schriftlich dokumentiert, wobei die Schüler:innen angeleitet werden, Verknüpfungen mit Bildern aus dem episodischen Gedächtnis herzustellen. Folgende Impulsfragen leiten die Reflexion: *Was ist dir in der Textstelle aufgefallen? Woran erinnerst dich die Textstelle? Welche Gefühle löst sie aus? Welche persönliche Bedeutung hat die Textstelle für dich?* Es wird davon ausgegangen, dass hierdurch die Nutzung des ventralen Pfades stimuliert wird, was eine bewusste Visualisierung der Landschaft und ihrer Objekte hervorrufen könnte.

Danach werden Textpassagen intra- und intertextuell analysiert (NDR 4). Zunächst werden Schüler:innen dazu angeleitet, syntaktische Bedeutung herzustellen. Auf der Basis des obigen Textausschnittes werden folgende Aspekte untersucht: (1) Impression: Besonderheiten beim Motiv oder der Farbe; (2) Sprache (Preis 2020): *verba sentiendi*, Adjektive der Sinneswahrnehmung, emotionale Valenz der Wörter mithilfe der BAWL-Liste (BAWL-R: Vö et al. 2009); (3) Narration (Preis 2020): Wahrnehmungsbericht, innerer Monolog, erlebte Wahrnehmung; (4) gestalterische Mittel: Perspektive, Bildkomposition (Vorder-, Mittel-, Hintergrund; Fokus), Stil, Farbgebung, Kontrast. Anschließend soll über eine intertextuelle Analyse kulturelle Bedeutung generiert werden. Folgende intertextuelle Markierungen des Romans werden aufgegriffen: (1) Vergil: *Eclogae*; (2) Jean Pauls „poetische Landschaftsmalerei“ aus der *Vorschule der Ästhetik*, § 80: plastische und musikalische Landschaften, musikalische Landschaft aus *Selina oder über die Unsterblichkeit der Seele*; (3) italienischer Neorealismus: E. Vittorini: *Gespräch in Sizilien*, V. Pratolini: *Chronik einer Familie*, (4) selbst gewähltes

| Phase | Aktivität | Visualisierungsstrategie |
|------------------|--|----------------------------|
| NDR 1 | einen autobiographischen Text über die Erfahrung einer emotional besetzten Landschaft schreiben | <i>external multimodal</i> |
| NDR 2 | narrative Gespräche über Lieblingsorte führen, Orte zeichnen | <i>external multimodal</i> |
| Phase | Aktivität | Visualisierungsstrategie |
| NDR 3 | ausgewählte Textabschnitte aus Kappachers Roman mit Textstrategien, die Visualisierung auslösen können, lesen; | <i>internal multimodal</i> |
| | persönliche Erfahrungen der beschriebenen literarischen Räume mittels Leitfragen dokumentieren, Leseerfahrungen mit Bildern des episodischen Gedächtnis verknüpfen | <i>external multimodal</i> |
| NDR 4 | Erscheinungsformen literarischer Raumbilder anhand ausgewählter Passagen intra- und intertextuell analysieren; | <i>external unimodal</i> |
| | Ergebnisse mit Bildern des kulturellen Gedächtnisses verknüpfen | |
| NDR 5 | Ergebnisse von NDR 3 und 4 anhand von authentischen Fragen in Kleingruppen diskutieren | <i>external unimodal</i> |
| NDR 6 | einen multimodalen virtuellen Landschaftsraum mittels Sprache, Bild, Musik und Geräusch entwerfen (optional) | <i>external multimodal</i> |
| Reflexion | über folgende Leitfrage nachdenken: <i>Wie können textuelle Bilder von Orten als persönlicher Erfahrungs- und Erinnerungsraum sowie als intertextueller Gedächtnisraum wahrgenommen werden?</i> ; Ergebnisse schriftlich dokumentieren | <i>external unimodal</i> |

Tab. 2: Visualisieren im NDR-Modell

mediales Landschaftsbild. Eine kontextualisierte Analyse wird durchgeführt. Abschließend muss zu folgender Aufgabenstellung eine Interpretationshypothese gebildet werden: *Interpretiere die Bedeutung des Landschaftsbildes für den Protagonisten.*

In der fünften Phase wird eine literarische Kleingruppendiskussion nach dem *Quality Talk Model* (Wilkinson et al. 2010) über die Erkenntnisse aus NDR 3 und NDR 4 abgeführt. Die Diskussion wird durch vorgegebene authentische Fragen (Applebee et al. 2003) strukturiert: (1) Wie hast du den Raum im Roman wahrgenommen? (*domain concept*); (2) Welche kulturellen und realen Räume kann man mit dieser Landschaft verknüpfen? (*intertextual response*); (3) Wie hast du emotional auf diese Textlandschaft reagiert? (*affective response*); (4) Was bedeutet Landschaft für dich als Person? (*reflexivity*), (5) Darf Raum kultiviert werden? (*dilemma question*)

NDR 6 ist aufgrund des Zeitaufwands optional und kann gut im fächerübergreifenden Unterricht (Deutsch, Kunst und Gestaltung, Informatik, Mediendesign, Modul Kreativität) umgesetzt werden. Liegt in den Phasen 1 bis 5 der Fokus auf dem Wahrnehmen und Verstehen von literarischen Räumen (Wahrnehmungsschulung), verschiebt sich hier die Aufmerksamkeit auf die Schaffung und Gestaltung von Räumen (Vorstellungsbildung). In einer Projektarbeit wird ein multimodaler virtueller Landschaftsraum mittels Sprache, Bild, Musik und Geräusch entworfen. Der Raum wird mit einem Plot verknüpft. In der Gruppe wird das Projekt geplant, diese Planung wird mit dem Projektleiter, der Lehrerin, besprochen. Umgesetzt wird das Projekt innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Am Ende wird das Ergebnis anhand der vorab definierten Projektziele evaluiert. Empfohlen wird eine öffentliche Präsentation der Projektarbeiten bei einer Schulveranstaltung.

Der Zyklus endet mit einer individuellen Reflexionsphase. Schüler:innen verfassen einen Text über die persönliche und kulturelle Bedeutung von literarischen Bildern. Die Reflexionsphase wird an NDR 1 rückgebunden, indem erörtert werden soll, ob die Unterrichtsarbeit einen Einfluss auf die persönliche Raumwahrnehmung hat.

4. Fazit

Wir gehen von der Grundannahme aus, dass die monomodale Schrift multimodal als Text und/oder Bild rezipiert werden kann. Während der resonierenden Transaktion kann die Leserin auf zwei Kontexte zugreifen, das episodische und das kulturelle Gedächtnis. Dieser Zugriff wurde als multimodale Referentialität bezeichnet.

Bilder, die während der Lektüre literarischer Texte entstehen, wurden hier in den Blick genommen. Empirisch lassen sich zwei Bildverarbeitungsmodi während der sprachlosen Visualisierung unterscheiden: (1) die schnelle, implizite dorsale Verarbeitung (*Mental Simulation*), und (2) die langsame, explizite ventrale Verarbeitung (*Mental Imagery*). Die sprachlose Visualisierung kann das Textverstehen verbessern und das transformative Lernen befördern.

Auf der Basis dieser empirischen Befunde und des NDR-Modells der Literaturdidaktik wurde ein Visualisierungsprogramm für den Unterricht konzeptualisiert. Der vorliegende Unterrichtsentwurf ist in der Umsetzung zeitaufwändig. Aufgrund der Komplexität des literarischen Textes und der Aufgaben ist mit Widerständen seitens der Schüler:innen zu rechnen (Illeris 2016). Jedoch kann diese Unterrichtsarbeit persönlich bedeutsame Erfahrungen anstoßen. Der Aktivitätsgrad wird gesteigert, Schüler:innen können zudem unterschiedliche Zugänge zur Literatur praktizieren (expressiv-erlebnishaftes v. inferentiell-interpretatives Lesen). Der ventrale Pfad zur bewussten Bildverarbeitung wird angeregt, was Innovation und somit transformatives Lernen ermöglicht. Über Verknüpfungen mit dem episodischen und dem kulturellen Gedächtnis können neue Bedeutungen entstehen. Schließlich können die Lernziele der Selbst- und Weiterkenntnis, welche auch im aktuellen Lehrplan für den Deutschunterricht der Oberstufe⁵ verankert sind, erreicht werden.

Die Wirksamkeit des Visualisierungsprogramms ist empirisch zu testen.

Endnoten

¹Die Leser:innenfiktion wird als multimodaler Weltentwurf verstanden. Der Weltentwurf soll hier Produktivität mit Referentialität versöhnen. Der WELTENTWURF durch die Leserin während der Lektüre ist als Akt der produktiven Poiesis zu verstehen. Zudem nimmt dieser WELTentwurf als Wiedererleben Bezug auf die im Gedächtnis gespeicherte Welt. Die fiktive Welt ist als entworfenen möglichen Welt an die Welterfahrung der Leserin gebunden (Cf. Ricoeur 1988: mimesis₃).

²Der sensomotorischen Wahrnehmung kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Der Peri-Personal Space ist ein Bezugsrahmen für diesen Wahrnehmungsmodus, deren potentielles Produkt während des literarischen Lesens die Enactment Imagery ist. Da der Peri-Personal Space im Kuiken-Douglas-Modell (2017) ein signifikanter Prädiktor der Selbstmodifikation ist, scheint die Annahme, dass die Enactment Imagery eine Rolle beim Entstehen selbstverändernder Gefühle spielt, plausibel.

³Es gilt anzumerken, dass in einigen Studien die Effekte von Mental Imagery auf Absorption und Lesevergnügen nicht repliziert werden konnten (Green 2004; Green & Brock 2000; Mak et al. 2020). Mak und Willems (2021) mutmaßen, dass „the conscious process of mental imagery may not define reading experiences, as opposed to subconscious or implicit mental simulation (as in the study by Johnson et al., 2013).“ (S. 72) Es kann entgegnet werden, dass Mental Imagery Auswirkungen auf die Leseerfahrung habe, diese sich jedoch von jenen der Mental Simulation unterscheiden (Cf. These am Ende von Kapitel 2).

⁴Cf. Seel (1996) für die verschiedenen Beziehungen zwischen Natur und Mensch.

⁵<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Letzter Zugriff: 28. Febr. 2024).

Literatur

- Applebee, A. et al. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40, S. 685–730. Quelle: <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), S. 3–24. Quelle: <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), S. 617–645. Quelle: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bears, K. & Probst, R. E. (2013). Notice and note: Strategies for close reading. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brosch, R. (2017). Experiencing Narratives: Default and Vivid Modes of Visualization. *Poetics Today*, 38(2), S. 255–272. Quelle: <https://doi.org/10.1215/0335372-3868527>
- Brosch, R. (2018). What we 'see' when we read: Visualization and vividness in reading fictional narratives. *Cortex*, 105, S. 135–143. Quelle: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.020>
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology*, 12(4), S. 321–347. Quelle: <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), S. 149–210. Quelle: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- De Koning, B. B. & van der Schoot, M. (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), S. 261–287. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6>
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. B. (2009). On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self. *Creativity Research Journal*, 21(1), S. 24–29. Quelle: <https://doi.org/10.1080/10400410802633392>

Fialho, O. (2018). Deepening readers' perceptions of self and others. *IGEL Conference*.

Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), S. 1–16. Quelle: <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>

Grandits, P. (2022). Impact of identity-oriented literature on adolescents' learning practices and learning outcome. In M. Calmo (Ed.), *Education Applications & Developments VII* (pp. 262–272). Science Press.

Grandits, P. & Krek, J. (2023). High school students' attentional stance, modes of reading engagement, and self-insight during literary reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), S. 1–28. Quelle: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.485>

Grandits, P. (2023). Model of Literary Instruction through Narrative Identity [Doctoral Dissertation, University of Ljubljana]. Quelle: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=145193>. Letzter Zugriff am 26.04.2024.

Green, M. C. & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye: Imagery and transportation into narrative worlds. *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*, S. 315–341.

Green, M. C., Brock, T. C. & Kaufman, G. F. (2004). Understanding Media Enjoyment: The Role of Transportation Into Narrative Worlds. *Communication Theory*, 14(4), S. 311–327. Quelle: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x>

Gudjons, H. (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit (8th ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Illeris, K. (2016). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (2nd ed.). Oxon: Routledge.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Jacobs, A. M. (2015). Towards a neurocognitive poetics model of literary reading. In: R. M. Willems (Hrsg.), *Cognitive neuroscience of natural language use*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 135–159. Quelle: <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9781107323667.007>

Jesch, T. & Staiger, M. (2016). Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In: P. Gretsch & L. Holzäpfel (Hrsg.), *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 63–82.

Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A. & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and pro-social behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), S. 306–312. Quelle: <https://doi.org/10.1037/a0033261>

Johnston, A. (2014). Finding yourself in a book: Marginalized adolescent identity development and literary engagement [Doctoral dissertation, University of California - Berkeley]. Quelle: <https://escholarship.org/uc/item/11c0q3mc>. Letzter Zugriff am 26.04.2024.

Kappacher, W. (2005). *Selina oder Das andere Leben*. Wien: Deuticke.

Keogh, R. & Pearson, J. (2018). The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, 105, S. 53–60. Quelle: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.10.012>

Keogh, R., Wicken, M. & Pearson, J. (2021). Visual working memory in aphantasia: Retained accuracy and capacity with a different strategy. *Cortex*, 143, S. 237–253. Quelle: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.07.012>

Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S. & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences. *Scientific Study of Literature*, 4(1), S. 89–122. Quelle: <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ssol.4.1.05kui>

Kuiken, D., & Douglas, S. (2017). Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading. In: Hakemulder et al. (Hrsg.), *Narrative absorption*. Amsterdam: John Benjamins, S. 217–249.

Kuiken, D., Miall, D. S. & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), S. 171–203. Quelle: <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>

Kuzmičová, A. (2014). Literary Narrative and Mental Imagery: A View from Embodied Cognition. *Style*, 48(3), S. 275–293. Quelle: <https://doi.org/10.5325/style.48.3.0275>

Kuzmičová, A. & Cremin, T. (2022). Different fiction genres take children's memories to different places. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), S. 37–53. Quelle: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1937523>

Mackey, M. (2019). Visualization and the Vivid Reading Experience. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 11(1), S. 38–58. Quelle: <https://doi.org/10.3138/jeunesse.11.1.38>

Mak, M., de Vries, C. & Willems, R. M. (2020). The Influence of Mental Imagery Instructions and Personality Characteristics on Reading Experiences. *Collabra: Psychology*, 6(1), p. 43. Quelle: <https://doi.org/10.1525/collabra.281>

Mak, M., & Willems, R. M. (2021). Mental simulation during literary reading. In: D. Kuiken & A.M. Jacobs (Hrsg.), *Handbook of empirical literary studies*. Berlin: De Gruyter, S. 63–84.

McAdams, D. P. (1995). The life story interview. Quelle: <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/4/3901/files/2020/11/The-Life-Story-Interview-11-2007.pdf>. Letzter Zugriff am 26.04.2024.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), S. 221–241. Quelle: [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)

Mol, S. E. & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5, S. 1–10. Quelle: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2014.01214>

Niehoff, R. (2008). Bildung – Bildkultur – Bildkompetenzen. Zu einer wesentlichen kunstpädagogischen Bildungsaufgabe. In: F. Billmeyer (Hrsg.), *Angeboten*. München: Kopaed, S. 149–156.

Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), S. 618–628. Quelle: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>

Preis, M. (2020). Multimodale Lektüren. Konfigurationen der Sinne im Literaturunterricht. *MIDU-Medien Im Deutschunterricht*, 2, S. 1–19.

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), S. 73–81.

Ricoeur, P. & Blamey, K. (1992). *Oneself as another*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ricoeur, P., Blamey, K. & Pellauer, D. (1988). *Time and narrative: Volume 3*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Ricoeur, P. & Thompson, J. B. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2020). Vom Wunder narrativer Resonanz. In: K. Raabe & F. Wegner (Hrsg.), *Warum Lesen: Mindestens 24 Gründe*. Berlin: Suhrkamp, S. 196–217.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sachs-Hombach, K., Bateman, J., Curtis, R., Ochsner, B. & Thies, S. (2018). Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen*, 35(1), S. 8–26.

Sadoski, M. & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5, S. 1329–1362.

Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Berlin: Suhrkamp.

Shanton, K. & Goldman, A. (2010). Simulation theory. *WIREs Cognitive Science*, 1(4), S. 527–538. Quelle: <https://doi.org/10.1002/wcs.3>

Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters: Imagination, interpretation, insight*. New York City, NY: Routledge.

Võ, M. L. H., Conrad, M., Kuchinke, L., Urton, K., Hofmann, M. J. & Jacobs, A.M. (2009). The Berlin Affective Word List Reloaded (BAWL-R). *Behavior Research Methods*, 41(2), S. 534–538. Quelle: <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.534>

Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O. & Murphy, P. K. (2010). Developing a model of quality talk about literary text. In: M.G. McKeown & L. Kucan (Hrsg.), *Bringing Reading Research to Life*. New York City, NY: The Guilford Press, S. 142–169.

Zeman, A., Milton, F., Della Sala, S., Dewar, M., Frayling, T., Gaddum, J., Hattersley, A., Heurman-Williamson, B., Jones, K., MacKisack, M. & Winlove, C. (2020). Phantasia—The psychological significance of lifelong visual imagery vividness extremes. *Cortex*, 130, S. 426–440. Quelle: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.003>

Zwaan, R. A. (1999). Situation Models: The Mental Leap Into Imagined Worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), S. 15–18. Quelle: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00004>

Zwaan, R. A. (2008). Time in Language, Situation Models, and Mental Simulations. *Language Learning*, 58(s1), S. 13–26. Quelle: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00458.x>

Zwaan, R. A. (2014). Embodiment and language comprehension: reframing the discussion. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(5), S. 229–234. Quelle: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.008>

Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), S. 162–185.

Anja Werfring

Gelingensbedingungen für inklusive Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen

Der Beitrag befasst sich mit Gelingensbedingungen für inklusive Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen. Inklusion ist als Prinzip im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (Charlotte Bühler Institut, 2009) und als Menschenrecht im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention verankert (BMSGPK, 2016). Pädagog:innen planen ihre Bildungsangebote nach den Prinzipien, die im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan schriftlich dargelegt sind. Hierzu wird bei Inklusion Vielfalt als Normalität wahrgenommen und die individuellen Bedürfnisse aller Kinder einer Gruppe berücksichtigt. Ziel von Inklusion besteht darin, dass alle Menschen als Teil der Gesellschaft gesehen und Diversität als Normalität und Chance wahrgenommen werden (Albers, 2012). Es werden Ebenen für Inklusionsprozesse dargestellt, die sich gegenseitig beeinflussen. Diese Ebenen spiegeln sich in den aufgezeigten Gelingensbedingungen wider. Der Beitrag zeigt auf, dass Inklusion eine anspruchsvolle Aufgabe für pädagogische Fachkräfte darstellt.

Ebenen für Inklusionsprozesse

Für eine gelingende Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen benötigt es nach Prengel (2020) Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen. Prengel spricht von der *institutionellen Ebene*, *Beziehungsebene*, *didaktischen Ebene* sowie *finanziellen* und *politischen Ebene*.

Bei der *institutionellen Ebene* geht es darum, die Anzahl von inklusiv geführten Bildungseinrichtungen in Wohnortnähe der Kinder zu erhöhen (Prengel, 2014). Der Zugang zu elementaren Bildungseinrichtungen soll allen Kindern ohne Ausgrenzung gewährleistet werden. Des Weiteren stellen eine Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und externen Organisationen sowie eine an die Menschenrechte angelehnte Konzeption wichtige Faktoren dar (ebd.). Auf der institutionellen Ebene werden weitere Voraussetzungen für inklusive Prozesse auf anderen Ebenen geschaffen, da alle Beteiligte einem gemeinsamen Leitbild folgen (Prengel, 2020).

Interne Teambesprechungen, Fort- und Weiterbildungen sowie die Kooperation mit externen Fachkräften, die mitunter Pädagog:innen mit ihrem Spezialwissen unterstützen, zählen für Prengel (2014) zur *professionellen Ebene*. Für eine gelingende Inklusion sollen alle Bildungseinrichtungen mit fix

angestellten multiprofessionellen Fachkräften ausgestattet sein (Prengel, 2020).

Bei der *Beziehungsebene* geht es darum, dass Kindern ein gemeinsames Aufwachsen in einer heterogenen Gruppe nicht vorenthalten werden darf. Dadurch können bereits im frühen Alter Vorurteile abgebaut werden oder diese entstehen erst gar nicht. Interaktionen zwischen Kindern sollen von kompetenten Pädagog:innen begleitet werden, um Ausgrenzungen zu verhindern (Prengel, 2014). Eine wertschätzende und feinfühlig Bindung und Beziehung zwischen Kind und pädagogischen Fachkräften spielt eine weitere zentrale Rolle auf der Beziehungsebene (Prengel, 2020).

Eine angemessene Lernumgebung und Materialauswahl, die an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sowie an den individuellen Entwicklungsstufen der Kinder angepasst ist, sind auf der *didaktischen Ebene* verankert (Prengel, 2014).

„Auf der *finanziellen und bildungspolitischen Ebene* werden all jene Entscheidungen getroffen, die dazu führen, dass angemessene Strukturen und Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die den Erfolg einer inklusiven Bildung von Anfang an ermöglichen.“ (Prengel, 2020, S. 43)

Diese Ebenen nach Prengel (2014; 2020) spiegeln sich in verschiedener Studien wider, bei denen die Sichtweise von heilpädagogischem und pädagogischem Fachpersonal sowie von Leitungspersonen erforscht wurde. In den Studien wurde gefragt, welche Faktoren Auswirkungen auf eine gelingende Inklusion in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen haben. Die Rolle von pädagogischem Personal, die Zusammenarbeit im Team und Kooperation mit externen Fachkräften sowie Aus- und Weiterbildungen von Pädagog:innen beeinflussen die Umsetzung von inklusiver Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen (Albers et al., 2011; Kißgen et al., 2019; Wirts et al., 2015; Wöfl et al., 2017).

Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Die Rolle des pädagogischen Fachpersonals bei der Umsetzung von inklusiven Prozessen in elementarpädagogischen Einrichtungen findet auf mehreren Ebenen statt. Pädagog:innen benötigen eine offene Haltung (Nowack, 2013) und Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung (Prengel, 2020).

Eine Frage der Haltung

Für eine gelingende Inklusion müssen Pädagog:innen ihre eigene Haltung, wie sie anderen Menschen entgegentreten, reflektieren (Wirts et al., 2015). Eine inklusive Haltung kann nur dann entstehen, wenn die eigene Beziehung zu Heterogenität von Pädagog:innen kritisch überdacht wird (Weltzien & Albers, 2014), da sich biografische Erfahrungen auf das pädagogische Handeln auswirken (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Wie pädagogisches Fachpersonal mit Vielfalt umgeht, hängt stark von der eigenen Einstellung und den eigenen Werten ab, die sich im Laufe des Lebens entwickelt haben. Diese handlungsleitenden Orientierungen wirken sich unbewusst auf das pädagogische Handeln von Pädagog:innen aus (Weltzien & Albers, 2014). „Die Biografiearbeit versteht sich im Allgemeinen als ein Perspektiven erweiternder Ansatz. Die Auseinandersetzung mit Biografie in der Gegenwart leistet

Erinnerungsarbeit auf Basis der Vergangenheit mit Blick und Veränderungspotential für die Zukunft“ (Cantler, 2014, S. 9). Weltzien und Albers (2014, S. 19) sprechen von einer forschenden Haltung. Damit ist gemeint, dass die „[...] Bereitschaft, sich mit Vielfalt auseinanderzusetzen, sich selbst in seinen kulturellen und sozialen Bezügen wahrzunehmen, eigene Vorstellungen und Werte kritisch zu hinterfragen und sich für neue Erfahrungen zu öffnen“, zu den Kompetenzen von pädagogischem Fachpersonal zählen soll. Ziel einer gelingenden Inklusion besteht darin die Vielfalt einer Kindergarten-Gruppe als Bereicherung anzusehen. Eine solche Sichtweise ermöglicht Kindern, Erfahrungen mit verschiedenen Menschen zu machen, mit Kindern unterschiedlicher Hautfarben, verschiedener Entwicklungsverläufe und mit individuellen Interessen und Begabungen (Nowack, 2013).

Kompetente Beziehungsgestaltung

Für Prengel (2020) spielen bei der Beziehungsgestaltung sowohl pädagogische Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Kindern als auch Peer-Beziehungen eine zentrale Rolle. Bei der Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern soll jedes einzelne Kind mit seiner Einzigartigkeit angenommen, auf Ausgrenzung verzichtet und ein idealer Entwicklungs- und Lernerfolg begünstigt werden. Prengel (2020) bezieht sich dabei auf die ‚Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen‘. Folgende zehn Leitlinien bilden die ‚Reckahner Reflexion zur Ethik pädagogischer Beziehungen‘:

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt.

Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.

5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.

Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.

Diese zehn Leitlinien sollen Pädagog:innen dabei unterstützen, verletzende Handlungen in pädagogischen Einrichtungen zu vermeiden sowie anerkennendes Verhalten zu verstärken. Des Weiteren tragen die Leitlinien zur Bildung von Partizipation und Inklusion bei (Prenzel et al., 2017).

Neben der Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog:innen und Kindern zählt die Begleitung einer hochwertigen Beziehung zwischen Kindern zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften (Prenzel, 2020). Kinder begegnen sich im Spiel mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten (Heimlich, 2013). Pädagog:innen nehmen dabei eine beobachtende Rolle ein und nehmen nicht aktiv am Spielgeschehen teil (Heimlich 2017). Laut Ytterhus (2013) darf ein ‚Kinderkollektiv‘ nicht sich selbst überlassen werden. Damit keine Exklusion in Spielsituationen stattfindet bedarf es kompetenter Pädagog:innen (ebd.) und ein gezieltes Eingreifen seitens der pädagogischen Fachkräfte (Casey, 2013). Die

Identität von Menschen darf keinen Aspekt für Ausgrenzung oder Verspottung darstellen. Bei einem solchen Verhalten müssen Pädagog:innen sofort eingreifen und das diskriminierte Kind trösten und die Kinder an die Regeln erinnern (Derman-Sparks, 1989).

Zusammenarbeit im Team und Kooperation mit externen Fachkräften

Damit gelingende Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen umgesetzt werden kann, muss sich das Team mit dem Thema auseinandersetzen. Inklusion ist ein Prozess, der von allen Teammitgliedern gemeinsam getragen werden muss. Die Reflexion der eigenen Haltung zum Thema Inklusion und eine gemeinsame Auseinandersetzung spielen hier eine zentrale Rolle (Weltzien & Albers, 2014). Laut Wirts et al. (2015) soll diese offene Haltung für Erziehungsberechtigte und externe Fachpersonen im pädagogischen Konzept schriftlich verankert sein. Neben der Zusammenarbeit im Team wirken sich gelungene Kooperationen mit externen Fachpersonen positiv auf Inklusionsprozesse aus. Diese Zusammenarbeit sollte von allen Beteiligten transparent gestaltet werden (Weltzien & Albers, 2014). Die Zusammenarbeit und Vernetzung mit externen Expert:innen spielt vor allem in den Einrichtungen eine zentrale Rolle, in denen keine spezifische Fachexpertise von Pädagog:innen vorhanden ist (Wölfl et al., 2017). Bildungseinrichtungen können davon profitieren, wenn heil- und sonderpädagogisches Personal als bestehende Teammitglieder zur Verfügung stehen, „denn eine Pädagogik der Vielfalt kann nur im Verbund gelingen“ (Wirts et al., 2015, S. 24).

Aus- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen

Haltungen, Orientierungen sowie Ansichten können in professionellen Kontexten oft unreflektiert unser pädagogisches Handeln beeinflussen. Für Nentwig-Gesemann et al. (2011) spielen Selbstreflexivität, biografische Kompetenz und die Entwick-

lung einer forschenden Haltung in der Aus- und Weiterbildung eine zentrale Rolle. Auf der einen Seite helfen Aus- und Weiterbildungen Pädagog:innen, Ängste und Unsicherheiten abzubauen und auf der anderen Seite wirken sich Fortbildungen im Kontext Inklusion positiv auf alle Kinder einer Gruppe aus (Kißgen et al., 2019). Zum Thema inklusionsorientierte frühpädagogische Qualität gibt es noch wenige bis gar keine Forschungen (Sulzer & Wagner, 2011). Sulzer und Wagner (2011) zeigen in ihrer Arbeit folgende Kompetenzen auf, die sich positiv auf die Umsetzung von Inklusionsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen auswirken: Reflexions-, Methoden-, Kooperations-, Fach- und Analysekompetenz. Diese Kompetenzen sollen Pädagog:innen dabei unterstützen diversitätsbewusst Handeln zu können. Pädagogische Fachkräfte sollen sowohl die Vielfalt als auch Diskriminierungen im pädagogischen Alltag bewusst wahrnehmen. Die angeführten Kompetenzen von Sulzer und Wagner (2011) sind auch im Curriculum des Hochschullehrganges ‚Inklusive Elementarpädagogik‘ enthalten, der an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland angeboten wird (PPH Burgenland, 2022).

Gelungene Inklusionsprozesse finden auf mehreren Ebenen statt und stellen eine anspruchsvolle Aufgabe für Pädagog:innen dar. Eine realistische und selbstkritische Reflexion der eigenen Interaktionsgestaltung spielt hierfür eine zentrale Rolle (Weltzien et al., 2021). Pädagogische Angebote müssen so gestaltet werden, dass Pädagog:innen auf alle Kinder eingehen können (Casey, 2013). Eine offene Haltung gegenüber Vielfalt und eine kritische Reflexion der eigenen Vorstellungen und Werte wirken sich positiv auf die Umsetzung inklusiver Pädagogik aus (Nowack, 2013; Weltzien & Albers, 2014).

„Inklusion als Leitbild würde [...] bedeuten: Für jedes Kind ein passendes Angebot zu machen, die Hilfen zum Kind zu bringen. [...]. Und es bedarf gut ausgebildeter Fachkräfte, die einen aufmerksamen und professionellen Blick für die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes haben, Fachwissen, Vorstellungen und Ideen, wie man diesen gerecht werden kann.“ (Albers et al., 2011, S. 11)

Literaturverzeichnis

- Albers, T. et al. (2011). Kitas als Türöffner: Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Quelle: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/05_Inklusion/kitas_als_Tueroeffner_Broschuere.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.
- Albers, T. (2012). Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2016). UN-Behindertenrechtskonvention: Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Quelle: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>. Letzter Zugriff: 20.03.2024.
- Cantler, A. (2014). Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Biografie. Quelle: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Cantler_VI_Moeglichkeiten_2014.pdf. Letzter Zugriff: 21.03.2024.
- Casey, T. (2013). Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabei sein ist nicht alles“: Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, S. 219–239.
- Charlotte Bühler Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Quelle: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/>. Letzter Zugriff: 20.03.2024.
- Derman-Sparks, L. (1989). Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen. Quelle: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Derman-Sparks1989_Diskr_widerstehen_lernen.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.
- Heimlich, U. (2013). Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Quelle: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Heimlich, U. (2017). Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen: Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Quelle: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_Heimlich.pdf. Letzter Zugriff: 21.03.2024.

Kißgen, R. et al. (2019). Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung. Quelle: https://www.bildung.uni-siegen.de/rheinlandkitastudie/abschlussbericht_rheinlandkitastudie_final_190518.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Nentwig-Gesemann, I. et al. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Quelle: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WIFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Nowack, S. (2013). Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. Quelle: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_No-wack_2013.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Prenzel, A. (2014). Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen (2. überarb. Aufl.). Quelle: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_zuebaAuflage_2014_Prenzel.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Prenzel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten: Ein Überblick. In: A. König & U. Heimlich (Hrsg.), Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–48.

Prenzel, A. et al. (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. pädagogische-beziehungen. Quelle: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%CC%88re-ReckahnerReflexionen.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

PPH Burgenland. (2022). Curriculum: Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. PH-Burgenland. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/Curriculum_HLG_Inklusive_Elementarpaedagogik.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Quelle: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WIFF_Expertise_Nr_15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Wirts, C. et al. (2015). Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Handreichung zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung. Quelle: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/stmas_lust-und-mut-inklusion-kita_-_kennwort.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Weltzien, D. & Albers, T. (2014). Vielfalt und Inklusion. Herder.

Wölfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern: Kita-Ergebnisbericht. Quelle: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_30_ivo_barrierefrei_okt_17.pdf. Letzter Zugriff: 20.03.2024.

Ytterhus, B. (2013). „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „Dabei sein ist nicht alles“: Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, S. 112–132.

Tanja Leberl

Pädagogische Bildungsprozesse mit Kindern von 0–3 Jahren professionell begleiten

Wahrnehmungsqualität und Reflexionsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte

Im Bildungswesen in Österreich wird der quantitative Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen für Unter-Dreijährige stetig forciert. Wissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass als relevant für die Bildungsbiografie von Klein- und Kleinstkindern angesehen werden kann, wenn qualitative Maßnahmen in Richtung der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen gesetzt werden (Gutknecht 2015; Hartel et al. 2018; Hover-Reisner et al. 2020, Walter-Laager et al. 2018 u. a.). Der folgende Artikel beleuchtet dieses Spannungsfeld. Es werden die Qualitätsdimensionen für Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik nach Tietze (2008; 2016) ausgeführt, die im deutschsprachigen Raum als Orientierungsrahmen gelten. Diese werden ergänzt durch die Qualitätskriterien von Gerd E. Schäfer (2014), da sie einen differenzierteren Blick auf dieses Thema ermöglichen. Es werden davon zwei Qualitätskriterien, die Reflexionsqualität und die Wahrnehmungsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen identifiziert und auch in Hinblick auf die konkrete Handlungsqualität mit Unter-Dreijährigen diskutiert. In diesem Zusammenhang wird das Beobachtungskonzept der „Wahrnehmenden Beobachtung“ (Alemzadeh 2021) exemplarisch für eine geeignete Möglichkeit zur Professionalisierung von Elementarpädagog:innen in Hinblick auf die Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsqualität vorgestellt.

Mit Beginn des Kindergartenjahres 2022/2023 wurde die Vereinbarung gemäß 15a B-VG gültig. Diese regelt die Kompetenzverteilung des elementaren Bildungswesens zwischen Bund und Ländern in Österreich und beinhaltet u. a. den schrittweisen Ausbau des institutionellen, elementaren Bildungsangebots von Unter-Dreijährigen. Trotz stetigem Zuwachs in der Statistik der Betreuungszahlen von Unter-Dreijährigen in elementaren Bildungseinrichtungen, konnten die gesetzten Ziele in Österreich bis dato nur zum Teil erfüllt werden. In den VIF-Kriterien (Vereinbarkeitsindikator für Familie und Beruf) der 15a B-VG wird ein kontinuierlich ansteigender Ausbau des Platzangebots für Unter-Dreijährige angestrebt. Bis zum Jahr 2030 sollen circa 45 Prozent der Zielgruppe in einer elementaren Bildungseinrichtung betreut werden können (Statistik Austria, 2023). In den VIF-Kriterien wurden auch qualitative Zielformulierungen festgelegt, wie, dass elementare Bildungseinrichtungen in ihrer Rolle als erste Bildungseinrichtungen gestärkt werden sollen. Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sollen von Anfang an die besten Bildungschancen

erhalten. Auch einer Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll damit Rechnung getragen werden (BMBWF, o. A.).

Quantität nicht ohne Qualität

Mit dem quantitativen Ausbau elementarer Bildungseinrichtungen und dem Schwerpunkt auf die Unter-Dreijährigen sollen ausreichende Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -erweiterung einher gehen. Dies gilt als relevant, da in den Grundlagendokumenten der Elementarpädagogik (CBI 2009) der Anspruch erhoben wird, die bestmögliche Entwicklung des Kindes von Anfang an im Sinne einer gelingenden Bildungsbiografie zu gewährleisten. Im elementarpädagogischen Kontext wird die Frage nach Qualität in den letzten Jahrzehnten breit diskutiert (Gutknecht 2015; Hartel et al. 2018; Hover-Reisner et al. 2020, Tietze 2008/2016; Walter-Laager 2018). Tietze (2016) verfasste mit dem Nationalen Kriterienkatalog (NKK) ein umfassendes Kompendium zum Thema Qualität in Bildung, Be-

treuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen mit überinstitutionellen Qualitätsmerkmalen. Dieser Leitfaden gilt im deutschsprachigen Raum als Orientierungsrahmen für die Bildungsarbeit in der Elementarpädagogik. Nach Tietze wird Qualität als mehrdimensionaler Begriff verstanden.

Unterteilt werden vier Qualitätsdimensionen: Die Orientierungsqualität bezieht sich auf grundlegende, explizite und implizite Werte, die als handlungsleitende Orientierungen verstanden werden (Remsperger 2015, S. 447), wie dem Bild vom Kind, der Eltern und Erziehungsberechtigten und der pädagogischen Zielvorstellungen und Werte. Die Prozessqualität beinhaltet die Aspekte der Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsprozessen. Dazu zählt beispielsweise die Interaktionsqualität, welche in hohem Maße auch für eine entwicklungsförderliche Bildungs- und Lernumgebung des Kindes verantwortlich ist (Walter Laager et al. 2018, S. 8). Die Strukturqualität umfasst den Rahmen für das pädagogische Handeln auf der Ebene der Institution. Dazu zählt der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Raumqualität und die Qualität der Lernumgebung, wie auch die Qualität der Entwicklungsmaterialien. Als vierte Ebene wird die Qualität des Familienbezugs genannt, da eine kontinuierliche, kindorientierte Verständigung zwischen Elementarpädagog:innen und Eltern für die Entwicklung von Kindern eine entscheidende Komponente darstellt (Hebenstreit-Müller 2007; Neuss 2016; Tietze 2016).

Die genannten Qualitätsdimensionen stehen in engem Zusammenhang mit der Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte. Diesen formalen Qualitätsbeschreibungen kann erst entsprochen werden, wenn Elementarpädagog:innen weitreichende Fähigkeiten entwickeln und im Sinne eines Professionsverständnisses laufend kultivieren (Gutknecht 2015, S. 134). Was darunter zu verstehen ist, wird in nachfolgenden Überlegungen zur Qualität elementarpädagogischen Wissens und Handelns ausgeführt, wobei ein Fokus auf die Wahrnehmung und die Selbstreflexion gelegt wird. Besonders im elementarpädagogischen Bereich hat die laufende Professionalisierung der Wahrnehmungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung. Dies liegt im frühkindli-

chen Bildungsverständnis und den konkreten Bildungsanlässen begründet.

Kinder unter drei Jahren - das frühkindliche Bildungsverständnis

Gerd E. Schäfer folgend handelt es sich bei frühkindlicher Bildung um ein erkenntnistheoretisches Problem (Schäfer 2019, S. 11). Er stellt sich die Frage, wie Kinder von Geburt an Erkenntnis gewinnen und lernen, so zu denken, wie in der jeweiligen Kultur gedacht wird. Bildung beginnt nach Schäfer vom ersten Tag des Menschseins an. Voraussetzungen für und das Gelingen von Bildungsprozessen sind dabei in hohem Maße an stabile Beziehungen und einfühlbare Interaktionen gebunden (Schäfer 2019, S. 30). Dies hängt nach der Interaktions- und Beziehungsqualität in der Familie auch eng mit denen in der ersten Bildungseinrichtung zusammen.

Bildungsprozesse verbinden nach Schäfer die Tätigkeit des Kindes, das in seinem Neugier- und Explorationsverhalten entspringt, mit einem sozialen und gesellschaftlichen Handeln, welches den Kindern die Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben – nach Maßgabe seiner augenblicklichen biografischen Möglichkeiten – von Geburt an eröffnet oder tendenziell verschließt (Schäfer 2019, S. 17f.).

Es gilt, soziale Beziehungen, sachliche Möglichkeiten und neugieriges Handeln verknüpfend zu denken. Bildung wird weder als sozialer Konstruktionsprozess noch als individueller Prozess, sondern als Interaktionsprozess verstanden. Daher benutzt Schäfer nicht die Begriffe der Kompetenzrhetorik. Bildung ist „Sich-Bilden durch Beteiligung“ (Schäfer 2019, S. 18).

Bildungsprozesse in den Lebensaktivitäten

Dies wird im Diskurs um Beziehungs- und Interaktionsphänomene in der Elementarpädagogik anhaltend diskutiert (Gutknecht 2015, S. 134). Als zentraler Anspruch an die Rolle von Pädagog:innen in der ersten außerfamiliären Bildungsinstitution gehört,

dass diese zu einem bestmöglichen Wohlbefinden von Kleinst- und Kleinkindern beitragen und eine „Haltende Umgebung“ (Winnicott 1969; Gutknecht 2015, S. 134) gestalten können. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist abhängig von der Fähigkeit der Fachkräfte in puncto Korrespondenz und Impulsgebung in der Interaktionsgestaltung. Damit in Bezug stehende Begriffe, wie professionelle, feinfühlig Responsivität und Handling werden als zentrale Fähigkeiten Professioneller postuliert. Für die Praxis bedeutet dies konkret, die Bildungsbegleitung in den täglichen Lebens- und Alltagshandlungen und Routinen von Kleinkindern, wie Essen, Schlafen, Körperpflege, Bewegung und Spiel (Gutknecht 2015).

Einen Orientierungsrahmen dafür bietet das Konzept der Lebensaktivitäten (LA). Roper, Logan und Tierny (2023) prägten den Begriff der Lebensaktivitäten in den Pflegewissenschaften. Diese sind auf die Aktivitäten von Kleinkindern und deren Entwicklungs- und Bildungsprozesse mit Kleinst- und Kleinkindern übertragbar. Damit sind Situationen gemeint, die den Mittelpunkt kindlicher Lebens- und im pädagogischen Kontext: Bildungssituationen ausmachen und bei denen pflegerische Handlungen und deren Gestaltung eine maßgebliche Bedeutung zukommt. Diese können in Kategorien, wie Nahrungsaufnahme, Schlafen und Ruhen, Reinlichkeit, Sich-Bewegen und die Welt erkunden unterteilt werden. Zu den Lebensaktivitäten gehören pflegerische Handlungen. In diesen findet Interaktion und Beziehung zwischen Fachkraft und Kind, also frühkindliche Bildung unmittelbar statt. Sie können in Mikro-Situationen unterteilt und auf die Interaktionsqualität zwischen primärer und sekundärer Bezugsperson, oder der pädagogischen Fachkraft beleuchtet werden. Als Beispiel kann die Situation des Genährt-Werdens und der Fähigkeit, Nahrung aufzunehmen gelten, in der es um das Bedürfnis nach körperlicher Sättigung geht und das gleichzeitig eng an die sozial-emotionale Beziehungsebene zur Bezugsperson gebunden ist. Wie Eltern oder pädagogische Fachkräfte diese Situationen begleiten, prägt maßgeblich die erste Erfahrungswelt der Kinder und begleitet sie in zukünftigen Lebenssituationen. In ihnen drückt sich

auch das kindliche Entwicklungsinteresse nach Autonomie aus, sich zukünftig selbst versorgen zu können. In diesem Zusammenhang wird in der Kindheitsforschung von „Schlüsselsituationen“ gesprochen, die beispielsweise in der Interaktionsforschung analysiert werden (Gutknecht 2015; Roper et al. 2023).

Auch die pädagogische Begleitung bei Mikrotransitionen, wie dem Wechsel von Aktivitäten und Räumen oder dem Wechsel von Personen ist für Kinder bis zu drei Jahren herausfordernd und beinhaltet auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte das Management von „Alltagskrisen“ (Gutknecht 2018, S. 13). „Fachkräfte benötigen hier feine Antennen für die Herausforderungen und kleinen Veränderungen im Alltag eines jungen Kindes“ (ebd., S. 11).

Im Kontext der Begleitung von Bildungsprozessen im elementarpädagogischen Bereich mit Unter-Dreijährigen kommt dieser Thematik eine besondere Verantwortung in Bezug auf das Angewiesensein der Kinder im frühen Alter von Erwachsenen zu. Als bedeutsame Aspekte gelten das eigene Wahrnehmungsniveau, ein professionsbezogenes Interesse an der emotionalen Annäherung an das eigene Erleben und das von Kindern. Die pädagogische Beobachtung und Reflexion dessen sowie eine feinfühlig responsive Gestaltung von Interaktionsprozessen (Gutknecht 2015, S. 134f.) sind Bestandteil der Handlungsqualität (Schäfer 2014). Als ersten Schritt braucht es dafür eine wahrnehmungsorientierte und biografische Bereitschaft der Fachkräfte zur Selbstreflexion. „Die Selbstreflexion erhält eine spezielle Ausrichtung bei Personen, die für andere Verantwortung übernehmen, und sie gewinnt noch einmal ein besonderes Gewicht dort, wo sie für andere verantwortlich sind, die noch nicht oder nur eingeschränkt Verantwortung für sich selbst übernehmen können“ (Hierdeis 2021).

Vor dem Hintergrund des vorher skizzierten Bildungsverständnisses und der besonderen Verantwortung, die elementarpädagogischen Fachkräften in ihrer Rolle mit Unter-Dreijährigen zukommt, werden nun die Qualitätsbereiche von Gerd E. Schäfer vorgestellt.

Qualitätsbereiche professionellen pädagogischen Handelns nach Gerd E. Schäfer

Professionelles Wissen und Handeln pädagogischer Fachkräfte geht von biografischen Erfahrungen, Wissen und Können aus, welches verändert und weiterentwickelt werden soll. Diese Erfahrungen werden mit Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in Verbindung gebracht (Rothe 2019, S. 14). Gerd E. Schäfer (2014) schlägt eine zirkuläre Struktur vor, die Entwicklungs- und Selbstlernprozesse für Elementarpädagog:innen ermöglichen soll und die auch die Bereiche Beobachtung, Fremd-/Selbstreflexion und Fremd-/Selbstevaluation betreffen.

Qualitätsvolles, pädagogisches Handeln kann man nach Schäfer an folgenden fünf Bereichen festmachen:

- Wahrnehmungsqualität
- Reflexionsqualität
- Handlungsqualität
- Sachqualität
- Kommunikative Qualität (Schäfer 2014, S. 258–262).

Gerd E. Schäfer stellt diese Qualitäten als Bedingungen vor. Bei der Wahrnehmungsqualität handelt es sich um die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung im Blick zu haben und prozesshaft weiter auszufordern. Elementarpädagog:innen sind im Alltag mit komplexen Situationen konfrontiert, auf die sie zeitnah reagieren und die sie gestalten müssen. Dies ist nicht mit einer pädagogischen Diagnosefähigkeit zu verwechseln. „Stattdessen benötigen Erzieherinnen eine situationsbezogene, individuum- und gruppenorientierte, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit für das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen (...)“ (Schäfer 2014, S. 259). Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung für eine ressourcenorientierte, kindbezogene Pädagogik.

Die Reflexionsfähigkeit muss sich nach Schäfer auf theoriebasierte Modelle beziehen, um Gedanken, Wahrnehmungen und Prozesse einordnen zu können. Hierzu braucht es als Grundlage Theorien aus den Bezugswissenschaften der Bildungs-

wissenschaft, wie Soziologie oder Entwicklungspsychologie, zum anderen Strukturen in Aus- und Weiterbildung, um diese im Rahmen von (Selbst-) Reflexionssettings, auch mit professioneller Begleitung diskutieren und weiterentwickeln zu können (ebd.).

Die Handlungsqualität entwickeln elementarpädagogische Fachkräfte unter Einbezug ihres theoretischen Wissens auf Praxissituationen. Auch (bildungs-)biografische Erfahrungen beeinflussen das Handeln, das neben den expliziten, auch impliziten Mustern und Routinen unterliegt. Diese sind einerseits hilfreich in Situationen des pädagogischen Alltags, jedoch oft nicht am Einzelfall des Kindes und der Situation orientiert und bedürfen deshalb einer rekonstruktiven Reflexion (Schäfer 2015, S. 260). Diese Rückschau dient ebenso der Antizipation und kann zukünftige Handlungsweisen beeinflussen. „Man könnte von einer reflektierten professionellen Spontaneität sprechen.“ (ebd.)

Unter Sachqualität versteht Schäfer, dass elementarpädagogische Fachkräfte Entwicklungsmaterialien kennen und Kindern die Welt näherbringen können, indem sie vorher selbst über Dinge nachgedacht haben, sie verfügen über ein fundiertes Verständnis, das nicht mit Belehrung zu verwechseln ist (ebd., 261).

Als letzte Fähigkeit wird die kommunikative Fähigkeit dargelegt, die es ermöglicht Wahrnehmungen zu differenzieren und zu versprachlichen. Auch die Fähigkeit, Gedanken und Theorien einerseits den Kindern näherbringen zu können und auch argumentativ in multiprofessionellen Fachgruppen diskutieren zu können, gehört nach Schäfer dazu (ebd.).

In diesem Beitrag wird nun näher auf die Qualitätsdimensionen der Wahrnehmungs- und Reflexionsqualität eingegangen, da diese das Fundament für die professionsbezogene, individuelle und teamorientierte Entwicklung bildet und in direktem Zusammenhang mit der Interaktionsgestaltung steht.

Wahrnehmungsqualität und Beziehungsgestaltung

Gerd E. Schäfer beschreibt den beziehungspädagogischen Blick auf Wahrnehmungen wie folgt: „Wahrnehmung, mit Wahrnehmungen spielen, sie aus- und umzugestalten, mit ihnen zu fantasieren und neue Formen zu erfinden, das wird hier ästhetisches Denken genannt. Es bildet die Grundlage unseres Denkens, auf die auch unser Alltagsdenken immer wieder zurückgreift“ (Schäfer 2014, S. 138). Schäfer bezieht sich dabei auf die Theorie der Ästhetik, die auf den ursprünglichen Begriff „aisthesis“, als „sinnliche Wahrnehmung“ (Böhm 2005, S. 7) rekurriert, was über den oft verwendeten Begriff von Ästhetik in seiner Reduzierung auf Schönheit und Kunst, Erziehungsbereiche oder Fächer hinausgeht (Böhm 2005; Schäfer 2014).

Theorien und Ergebnisse aus der Säuglingsforschung, zum Beispiel zu Affekten und ihrer Bedeutung auf der interpersonellen Ebene, gelten als bedeutsam für die Wahrnehmungs- und Interaktionsgestaltung (Alemzadeh 2021; Dornes 1995; Gutknecht 2015; Schäfer 2014). Da die Kinder von null bis drei Jahren im präverbalen Alter, bzw. dem Alter der ersten Sprache sind, kommt der Fähigkeit bei den Fachkräften, sich dem kindlichen Erleben auch non-verbal annähern zu können eine besondere Bedeutung zu. Voraussetzung dafür ist, sich mit dem eigenen, inneren Erleben verbinden zu können. Es besteht die Notwendigkeit zu differenzieren, was sich „im Außen“, also im beobachtbaren Verhalten des Kindes in Körpersprache, Mimik und Gestik zeigt und wie dies mit inneren Vorgängen des Kindes in Zusammenhang gebracht werden kann. Die Fähigkeit des Einfühlens in das Kind bestimmt in hohem Maße die Qualität der interaktionalen Ebene zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft (Dornes 1995, S. 120; Gutknecht 2015). Dornes folgend sind beispielsweise Lächeln, Weinen und Schreien in hohem Maße beziehungsgestaltende Aspekte. Eine möglichst weitreichende Kenntnis über individuelle, spezifische Ausdrucksformen des „wie“ des Kindes muss von der Fachkraft beobachtet werden. Dies kann die pädagogischen Fachkräfte auch etwas über das Vorhandensein des entsprechenden

Gefühls lehren (ebd., S. 140). Die Affektäußerungen des Kindes ziehen nach sich, dass dem ein adäquates oder inadäquates Antwortverhalten der Fachkraft folgt. Dazu braucht die Fachkraft einen eigenen, inneren Raum, Affekte von Kindern wahr- und annehmen zu können, adäquat zu interpretieren und zu halten. Die Qualität des kindlichen Wohlbefindens steht in Abhängigkeit zur Fähigkeit der Fachkraft, darauf in entsprechender Weise zu reagieren. Dornes erweitert den Begriff von der Interaktion hin zur Beziehung: „Während bei der Interaktion affekt-haltige Handlungen ausgetauscht werden, ist in der Beziehung der Affekt selbst das Ziel und der Gegenstand des Austauschs“ (ebd., S. 152).

(Selbst-) Reflexionsqualität

Schäfer beschreibt weiters die Entwicklung der Reflexionsqualität von Fachkräften als bedeutsam. Pädagog:innen sollen einen professionellen, (selbst-) reflexiven Habitus entwickeln (Bischoff 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2011). Dies meint in einem ersten Schritt, sich prozessorientiert durch Selbstreflexion eigenen, subjektiven Denk- und Handlungsweisen anzunähern und diese in Bezug auf die Profession zu reflektieren. So kann das eigene, professionelle Denken und Handeln weiterentwickelt werden. Diese Entwicklung kann neben der individuellen Ebene der Entwicklung auch Auswirkungen auf Prozesse in elementarpädagogischen Teams und Fachgruppen haben.

In diesem Kontext gelten laut Schäfer (2014) professionsbezogene Wissensbestände, auch aus den Bezugswissenschaften der Elementarpädagogik, sowie Didaktik und Methodik, als Fundament professionellen Denkens und Handelns. Die reine Referenz auf theoretisches Wissen bleibt wirkungslos, wenn auf sie nicht zurückgegriffen werden kann. Fehlen theoretische Bezüge und Reflexionen in Bezug auf die Praxis, kann es sein, dass implizite Haltungen und Routinen im schlechten Sinne in pädagogischen Alltagssituationen wirkungsvoll werden (Remsperger 2015; Schäfer 2014).

Eine Definition von Selbstreflexion in Bezug auf die Professionalisierung von Elementarpädagog:innen und deren Relevanz beschreibt Hierdeis (2021). Diese ruht dem Autor nach auf folgenden drei Pfeilern: dem lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungswissen, dem Expertenwissen und dem selbstreflexiven Wissen (Müller, Krebs, Finger-Trescher 2002, S. 14). Das Erfahrungswissen beinhaltet Bewusstes und Unbewusstes, individuelle, biografische Erfahrungen, die im sozialen Kontext erworben wurden. Es enthält eigene Wahrnehmungen, Sinneserfahrungen, Erinnerungsspuren, Affekte, Gedanken und Narrationen über das eigene „Ich“, denen rekonstruktiv und prospektiv eine subjektive Bedeutung zukommen kann. Im Bereich des Erfahrungswissens verortet sich auch die bildungsbiografische Entscheidung für die Berufswahl. Das Erfahrungswissen bereichert das Expertenwissen, steht diesem aber auch kritisch gegenüber. Das Expertenwissen speist sich aus den Inhalten der jeweiligen, professionsbezogenen Inhalte, die in den jeweiligen Curricula festgelegt sind und zur Berufsausübung von Fachkräften befähigt (Hierdeis 2021; Stamer-Brandt 2018). Das selbstreflexive, biografieorientierte Wissen ist Teil der eigenen Identität und behält dabei den von der Gebundenheit an die Profession unabhängigen, subjektiven Eigenwert (Rothe 2019, S. 21).

Die Herausforderung der individuellen Professionsentwicklung liegt darin, im Kontext der lebenslangen Lernprozesse die eigene Haltung stetig zu professionalisieren, also zu reflektieren (Leu 2010, S. 49) und zu kultivieren. Dies umfasst eine interessierte Haltung sich selbst und anderen gegenüber, die zwischen eigener, innerer und äußerer Wahrnehmung und der der anderen zu differenzieren weiß.

Verbindung von Wahrnehmungs- und (Selbst-) Reflexionsqualität – Das Konzept der Wahrnehmenden Beobachtung

Um die Wahrnehmungs- und Reflexionsqualität der Fachkräfte in Bezug auf ihre Handlungsqualität zu professionalisieren und eine Bildungsbegleitung

von Kindern unter drei Jahren ermöglichen zu können, braucht es theoriebasierte, prozessorientierte Konzepte, die beide Qualitäten beinhalten (Schäfer 2014; Alemzadeh 2021). Ein geeignetes Konzept zur strukturierten, frühkindlichen Beobachtung von Kindern im Kontext der sozialen Gruppe der Bildungseinrichtung stellt das „Wahrnehmende Beobachten“ dar. Theoretisch fundiert wird dies in Schäfers und Alemzadehs grundlegenden Arbeiten zum frühkindlichen Bildungsbegriff (Schäfer 2014, 2019; Schäfer & Alemzadeh 2009) sowie deren ethnographischen Forschungen zur „Lernwerkstatt Natur“ (Schäfer & Alemzadeh 2012; Alemzadeh 2021).

Marjan Alemzadeh führt das Konzept der „Wahrnehmenden Beobachtung“ (2021) detailliert aus. Hierbei handelt es sich um ein qualitativ-hermeneutisches, prozessbezogenes Verfahren, das sich durch seine Kind- und Individuumzentrierung auszeichnet (Mischo et al. 2011). Alemzadeh bezieht sich dabei auf ihre langjährige Forschungstätigkeit mit Gerd E. Schäfer. Die Entwicklung des Konzeptes der „Wahrnehmenden Beobachtung“ gründet sich auf ein Verständnis der „dialogischen Empirie“ (Alemzadeh 2021, S. 15), das heißt es wird der Versuch unternommen, praktisches Handeln aus theoretischen Zusammenhängen heraus zu verstehen und dies wieder in die Praxis zurückzuführen. Ein zirkulärer Prozess von Beobachtung und Evaluation wird so ermöglicht.

Kernpunkt des Konzepts ist die Entwicklung einer professionellen Kompetenz von pädagogischen Fachkräften, die eine Annäherung an das kindliche Erleben im Sinne einer verstehenden Haltung ermöglicht. Die Stufen des Wahrnehmenden Beobachtens umfassen das Wahrnehmende Beobachten, das Beschreiben der äußeren und inneren Wahrnehmung in Form einer Dokumentation und das Reflektieren dieser (Alemzadeh 2021, S. 62–70).

Schäfer und Alemzadeh führen hierbei den Begriff der „doppelten Aufmerksamkeit“ in Zusammenhang mit der Beobachtung ein. Das kindliche Tun wird unter Voraussetzung einer inneren Teilnahme beobachtet. Es wird besonders auf die eigene, innere Wahrnehmung geachtet. Hierbei werden alle Wahr-

nehmungsebenen wie Raum, Geruch, Körperlichkeit, etc. miteinbezogen. In einem nächsten Schritt wird das Beobachtete von der pädagogischen Fachkraft zeitnah dokumentiert. Dies kann in einem offenen Verfahren geschehen. Ein Leitfaden zur Reflexion anhand von Fragen kann von der Fachkraft herangezogen werden. Die Rekonstruktion der pädagogischen Situation und Reflexion kann so in einem individuellen Prozess durch die pädagogische Fachkraft stattfinden. Es besteht die Möglichkeit, die Dokumentation und Reflexion zusätzliche als Grundlage für eine pädagogische Fallberatung in multiprofessionellen Teams heranzuziehen. Die Daten werden dann in einem professionellen Rahmen präsentiert, reflektiert und interpretiert, um sie im Sinne eines zirkulären Prozesses in die pädagogische Praxis rückführen und weiterentwickeln zu können. Elementarpädagogische Fachkräfte können ihre eigenen Fähigkeiten durch die Möglichkeit einer fortlaufenden, biografisch-reflexiven Haltung aus- und weiterbilden (Alemzadeh 2021).

Die pädagogische Beobachtung in Form des Wahrnehmenden Beobachtens orientiert sich an den wissenschaftlichen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität. Dabei geht es beim Konzept des Wahrnehmenden Beobachtens beim Kriterium Objektivität darum, die Subjektivität nicht ausschließen zu wollen, sondern Einflussfaktoren von Subjektivität zu identifizieren und miteinzubeziehen. Im Gegenteil zu Beobachtungsverfahren, die eine Unabhängigkeit der Beobachtung von subjektiven Einflüssen postulieren, lehnen Schäfer und Alemzadeh sich an ein Verständnis im Sinne einer „kontrollierten Subjektivität“ (Flick 1995, S. 167) oder dem „kontrollierten Fremdverstehen“ (Bohnsack et al. 2007) an. Dies beinhaltet die Einbeziehung aller relevanten Kontextfaktoren (Setting, Strukturen, Abläufe) sowie ein explizites Einbringen des Subjektiven. Weiters stellt die professionelle Reflexion der eigenen Rolle und Perspektive ein zentrales Kriterium dar. Ziel ist es, eine Annäherung und ein Verstehen von subjektiven Verhaltensweisen, Deutungen und (Selbst-)Bildungsprozessen zu ermöglichen, die die Soziale Wirklichkeit in ihrer Subjektivität objektiv, also für Dritte erfahrbar macht (Alemzadeh 2021, S. 52; Mischo 2011, S. 24ff.).

Die Reliabilität wird in Form von reproduzierbaren Daten und Reliabilität der Interpretation in Form von Widerspruchsfreiheit angestrebt (Mischo 2011, S. 24f.). Eine Validierung in kommunikativen, kollektiven Prozessen wird als Möglichkeit der Bearbeitung vorgeschlagen. Dem Konzept liegt ein erweitertes Verständnis von Validierung nach Kvale (1995, S. 427ff.) zugrunde, was im Forschungsprozess eine professionelle, forschende Haltung, beinhaltet, die durch Wertschätzung, Zugewandtheit und Respekt gekennzeichnet ist. Es entspricht seinem Anspruch an ein hohes Maß an Fachlichkeit durch theoriegeleitete Deutung und begründete Hypothesen.

Das Konzept der Wahrnehmenden Beobachtung kann als theoriegeleitetes, prozessorientiertes Verfahren als hilfreich für die Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften in der Tätigkeit mit Unter-Dreijährigen in Hinblick auf die genannten Qualitätsdimensionen von Tietze (2016) und Schäfer (2014) angesehen werden. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Einbettung des Konzepts in Theorien zum frühkindlichen Bildungsbegriff gelegt. Dieses Konzept ermöglicht es, theoriebasiert und prozessorientiert die eigene Fachlichkeit im Sinne einer stetigen Weiterentwicklung der Wahrnehmungs- und (Selbst-) Reflexionsfähigkeit aus- bzw. weiter zu professionalisieren, um eine bestmögliche Handlungsqualität in der Praxis mit Unter-Dreijährigen gewährleisten zu können.

Literatur

Alemzadeh, M. (2021). Wahrnehmendes Beobachten in Kinderkrippe und Kindertagespflege. Partizipatorische Didaktik. Freiburg-Basel-Wien: Herder.

Bischoff, S. (2017). Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.

Böhm, W. (2005). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kötner.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) o. A. Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html. Letzter Zugriff 23.03.2024.

Charlotte-Bühler-Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementarpädagogische Einrichtungen. Quelle: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20f%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>. Letzter Zugriff 21.03.2024.

Dornes, M. (1995). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer.

Gutknecht, D. (2015). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. & Kramer M. (2018). Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. Freiburg: Herder.

Hartel et al. (2018). Elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht.

Hebenstreit-Müller, S. & Lepenies, A. (Hrsg.) (2007). Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieher*innen. Berlin: Dohrmann-Verlag.

Hierdeis, H. (2021). Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Quelle: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/psychoanalytisch-orientierte-selbstreflexion-fuer-paedagogische-fachkraefte-in-kindertageseinrichtungen/>. Letzter Zugriff 21.03.2024.

Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (2020). Einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In: N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. S. 7–14, Band 6. Münster: Waxmann.

Kvale, S. (1994). Validierung. Von der Beobachtung zur Kommunikation und Handeln. In: U. Flick et al. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. S. 432–437. Weinheim: Beltz.

Mischo Ch., Weltzien D. & Fröhlich-Gildhoff K. (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Carl-Link-Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2011a). Professionelle Haltung von Fachkräften. In: N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik, S. 227–236. Berlin.

Nentwig-Gesemann, I. et al (2011b). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF).

Neuss, N. (2016). Qualitätsentwicklung im Kindergarten. In (ders. 2016): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Rempesberger, R. (2015). Selbstreflexivität/Selbstreflexion. In: M. Reißmann (Hrsg.), Lexikon Kindheitspädagogik. Kronach: Carl-Link-Verlag.

Roper N., Logan W. W. & Tierney A. J. (2023). Das Ropan-Logan-Tierney-Modell. Basierend auf den Lebensaktivitäten (LA) (4. Aufl.). Bern: Huber.

Rothe, A. (2019). Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.

Schäfer, G. E. & Alemzadeh M. (2012). Wahrnehmendes Beobachten am Beispiel der »Lernwerkstatt Natur«. Kiliansroda: Verlag das netz.

Schäfer, G. E. (2014). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Schäfer, G. E. (2019). Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Stamer-Brandt, P. (2018). Das Praktikum in der Kita. Freiburg: Herder.

Statistik Austria (2023). Quelle: https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/07/20230629KTH2022_23.pdf. Letzter Zugriff 23.03.2024.

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen, S. 16–35. Weinheim und Basel: Beltz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Kiliansroda: Verlag das netz.

Viernickel S. (2008). Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung (2. Aufl.). Remagen: Ibus-Verlag.

Walter-Laager, C. et al. (2018). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Winnicott, D. W. (1969). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. In: Psyche. S. 665–682. Stuttgart: Klett-Cotta.

Beate Unger

Zusammenarbeit der Berufseinsteiger:innen mit den Eltern im Burgenland

Wahrnehmungsqualität und Reflexionsqualität als tragende Säulen der Professionalisierung elementar-pädagogischer Fachkräfte

Die Elternarbeit im schulischen Kontext ist von großer Bedeutung und stellt eine wichtige Aufgabe für Lehrkräfte dar, insbesondere für Berufseinsteiger:innen, die während ihrer Ausbildung nur begrenzte Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln konnten. Der vorliegende Beitrag reflektiert eine Forschung, die im Zuge einer Masterarbeit im *Hochschullehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten* absolviert wurde. Die Studie konzentriert sich auf die Wichtigkeit der Elternarbeit im Kontext Schule in verschiedenen Bereichen aus der Perspektive von Berufseinsteiger:innen (Mentees) und untersucht, wie sie ihre Beratungskompetenzen einschätzen.

1 Einleitung

Berufseinsteiger:innen sind laut Keller-Schneider (2018, S. 16) mit verschiedensten Herausforderungen konfrontiert, wobei es keine allgemein gültige Lösung zur Bewältigung gibt. Eine junge und noch unerfahrene Lehrperson ist gefordert sowohl den Eltern als auch den Kindern professionell gegenüberzutreten. Im Schulalltag müssen die Schüler:innen stets wahrgenommen und gleichzeitig auf die Anliegen und Sorgen der Eltern eingegangen werden. Diesen Aufgaben müssen sie sich laut Keller-Schneider (2018, S. 18) vom ersten Tag ihrer Berufstätigkeit stellen, auch wenn sie noch nicht über viel Berufserfahrung verfügen. Um diese Tätigkeiten zu bewältigen, bedarf es unter anderem professioneller Beratungskompetenzen.

1.1 Problemstellung

Nach Freyaldenhoven (2005, S. 13) wird die Elternberatung in der Lehrer:innenausbildung kaum thematisiert, sodass Lehrer:innen nicht ausreichend auf Belastungssituationen vorbereitet werden. Meist basieren daher die Gespräche auf den persönlichen Erfahrungen des Lehrers oder der Lehrerin und nicht auf den pädagogisch-psychologischen Kenntnissen der Lehrkraft. Zahlreiche Reflexions- und Coachinggespräche zeigen, dass sich die Beratung von Eltern zu einem zentralen Aspekt entwickelt, der immer mehr an Bedeutung gewinnt. (Palmow-

ski, 1995 zit. nach Hertel, 2009, S. 21)

Derzeit wird angenommen, dass es noch nicht genügend Erkenntnisse über die Erfahrungen von Berufseinsteiger:innen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Burgenland sowie deren Selbstbewertung hinsichtlich ihrer Beratungsfähigkeiten gibt. Das Ziel dieser Untersuchung bestand darin, die Wahrnehmung von Berufseinsteiger:innen in Bezug auf ihre Arbeit mit Eltern und ihre Selbstbewertung ihrer Beratungskompetenzen zu erforschen.

1.2 Forschungsfrage und Hypothesen

Folgende Forschungsfrage konnte formuliert werden:

die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen hat. Zahlreich geführte Reflexionsgespräche mit Berufseinsteiger:innen haben gezeigt, dass ein enormer Bedarf an Aus- und

Wie erleben Berufseinsteiger:innen die Zusammenarbeit mit den Eltern und wie schätzen sie ihre Beratungskompetenzen ein?

Anhand dieser Ausgangssituation ergaben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Berufseinsteiger:innen schätzen die Zusammenarbeit mit den Eltern als sehr wichtig ein.

Hypothese 2: Elternarbeit nimmt einen immer höher werdenden Stellenwert im Schulalltag der weiblichen Mentees ein.

Hypothese 3: Elterngespräche dienen größtenteils nicht mehr hauptsächlich als Information über den Leistungsstand der Schüler:innen.

Hypothese 4: Es zeigen sich deutliche Unterschiede zur Einschätzung der Beratungskompetenz der beiden Schuljahrgängen, in denen die Induktionsphase absolviert wurde.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, diene als Basis zur subjektiven Einschätzung der eigenen Beratungskompetenzen von Berufseinsteiger:innen das Kompetenzmodell nach Hertel (2009).

Weiterbildungen im Bereich Elternarbeit und den Beratungskompetenzen von Berufseinsteiger:innen gegeben scheint.

Um die Forschungsfrage: *Wie erleben Berufseinsteiger:innen die Zusammenarbeit mit den Eltern und wie schätzen sie ihre Beratungskompetenzen ein?* angemessen beantworten zu können, wurde ein Online-Fragebogen erstellt und insgesamt 24 Items hinsichtlich des Erlebens von Elternarbeit und 11 Items zur Einschätzung der Beratungskompetenzen betreffend untersucht.

Die Studie konzentrierte sich auf die burgenländischen Berufseinsteiger:innen, die in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 die Induktionsphase absolvierten. Die Dauer der Induktionsphase (Berufseinstiegsphase) ist auf ein Jahr begrenzt wobei

die Mentees in diesem Zeitraum von Mentor:innen unterstützend begleitet werden. Im Burgenland waren in diesen Schuljahren insgesamt 152 Berufseinsteiger:innen. Die Anzahl der vollständig ausgefüllten Fragebögen (n = 46) war für eine Erhebung der Daten und eine Beantwortung der Forschungsfrage ausreichend und konnten somit ausgewertet werden. Die Teilnehmer:innen hatten bereits eigenverantwortliche Elterngespräche geführt, es wurde kein Pretest durchgeführt. Die Online-Befragung über ‚Lime Survey‘ lieferte insgesamt 88 Fragebögen.

Entsprechende Informationen wurden erhoben, mittels dem Programm Excel ausgewertet und dar-

gestellt. Die Ergebnisse wurden mit dem Programm SPSS analysiert und anschließend interpretiert. Die Wahl des Untersuchungsinstruments wurde gewählt, da eine hohen Rücklaufquote erwartet wurde und die räumliche Entfernung der Proband:innen keine Rolle spielt.

2.1 Darstellung der Ergebnisse

Die folgenden Tabellen stellen die Ergebnisse grafisch dar und geben einen Überblick über die Erkenntnisse.

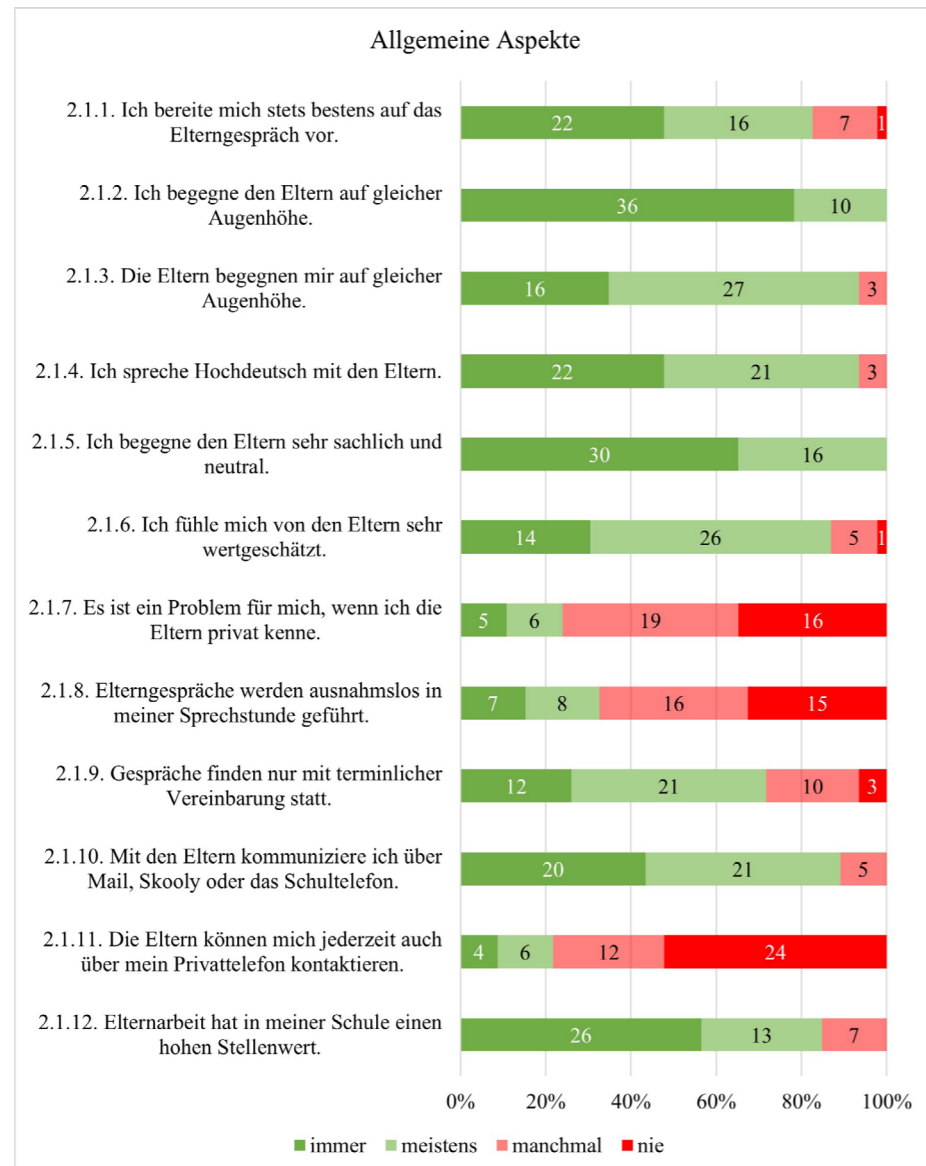


Abb. 1: Allgemeine Aspekte zur Elternarbeit

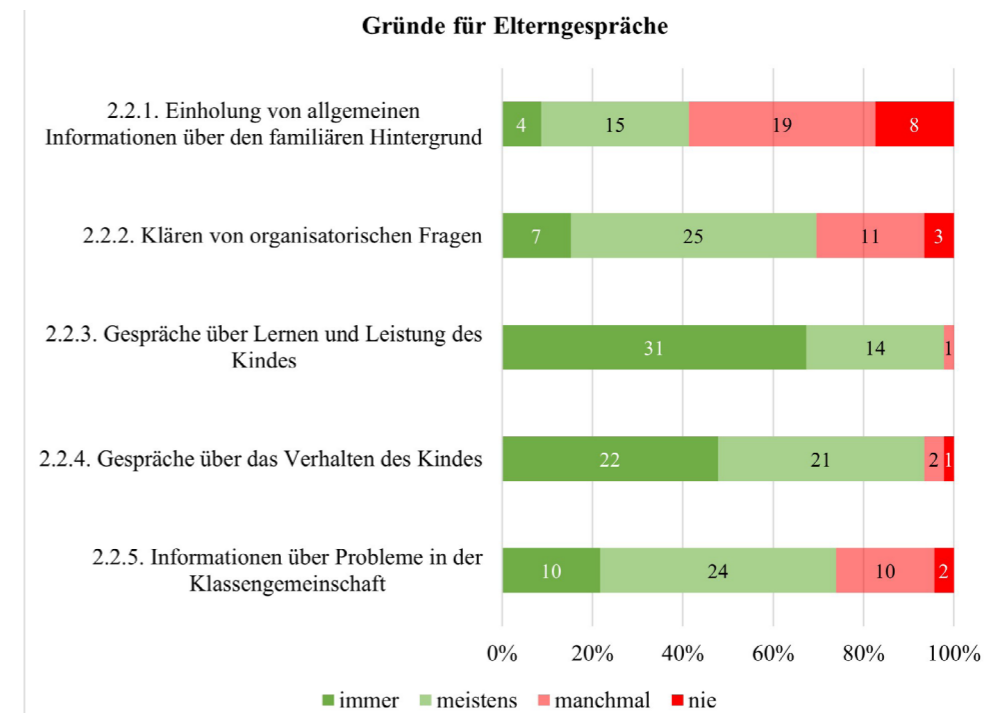


Abb. 2: Gründe für Elterngespräche

2.1.3 Wie schätzen Sie Ihre Zusammenarbeit mit den Eltern ein:

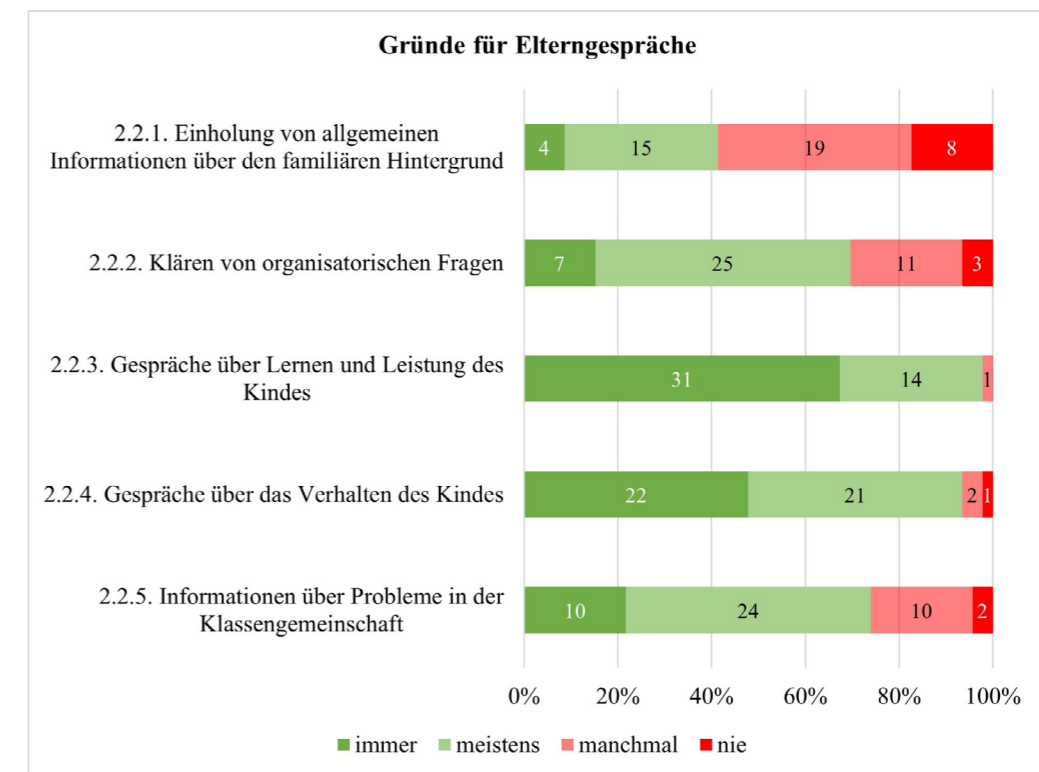


Abb. 3: Zusammenarbeit mit Eltern

2.1.4 Einschätzung der Beratungskompetenzen

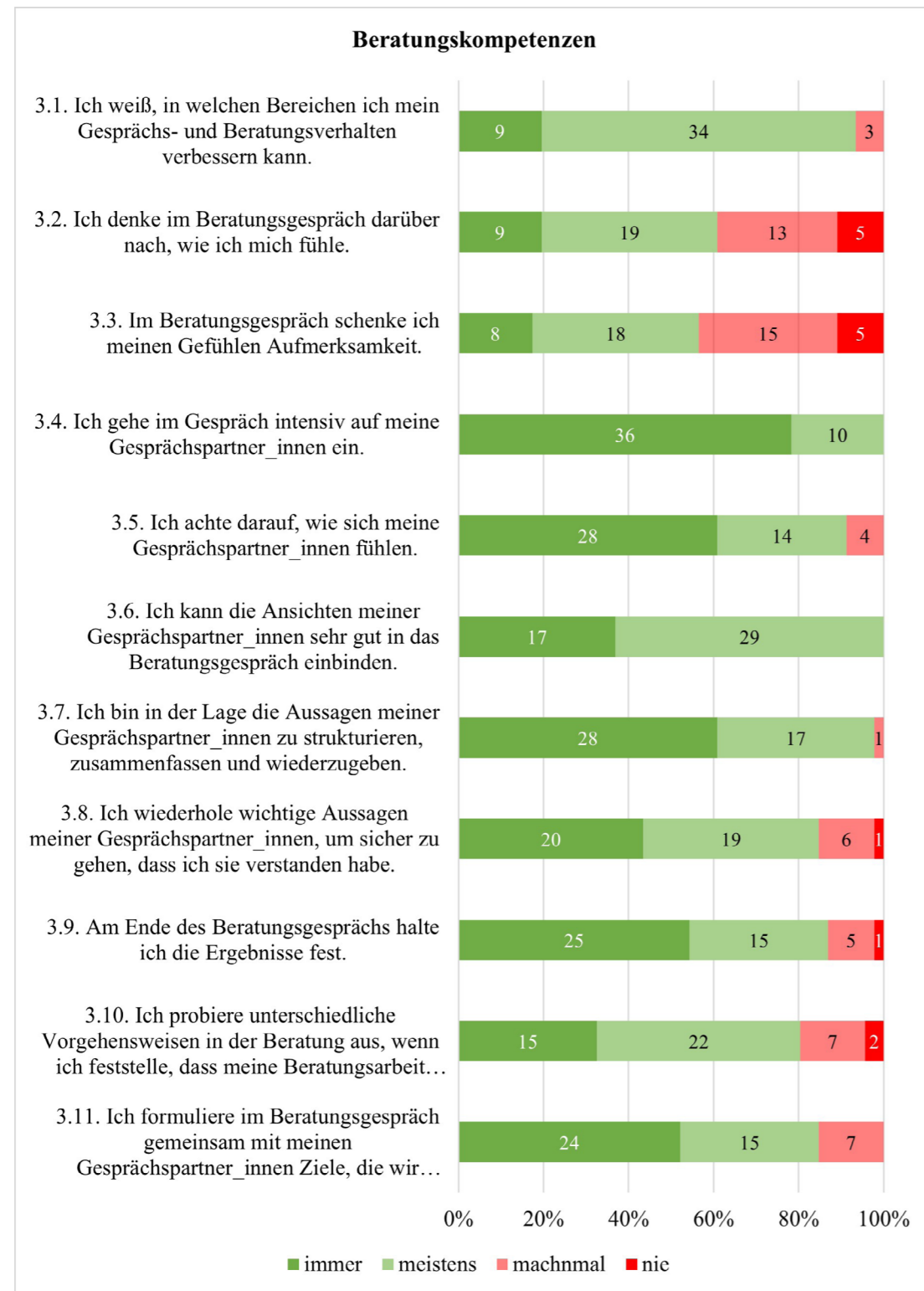


Abb. 4: Beratungskompetenz

3 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen klar, dass Berufseinsteiger:innen in der Volksschule die Zusammenarbeit mit den Eltern als sehr wichtig einschätzen und das Elternarbeit generell bei den weiblichen Mentees einen immer höher werdenden Stellenwert im Schulalltag einnimmt. Außerdem kann bestätigt werden, dass Elterngespräche nicht mehr nur hauptsächlich als Information über den Leistungsstand der Schüler:innen geführt werden und dass sich Unterschiede in den Aussagen der Mentees zur Einschätzung der Beratungskompetenz der verschiedenen Schuljahrgängen, in denen die Induktionsphase absolviert wurde, zeigen.

Hypothese 1: Berufseinsteiger:innen in der Volksschule schätzen die Zusammenarbeit mit den Eltern als sehr wichtig ein.

Die Auswertung der Umfrage zeigt, dass die Hypothese 1 bestätigt werden kann. 38 teilnehmende Berufseinsteiger:innen, das sind mehr als 80 Prozent der Befragten, haben angegeben, dass sie sich immer oder meistens bestens auf Elterngespräche vorbereiten. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass Elternarbeit einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Lehrer:innendasein einnimmt und in weiterer Folge viel Zeit für die Planung von Elterngesprächen eingeräumt wird.

Hypothese 2: Elternarbeit nimmt einen immer höher werdenden Stellenwert im Schulalltag der Mentees ein.

Die zweite Hypothese kann aufgrund verschiedener Untersuchungsmerkmale ebenfalls bestätigt werden. Das Ergebnis der Frage: *Wenn ich mich mit einem Problem an die Eltern wende, nehmen sie mein Anliegen ernst.* Zeigt, dass fast 100 Prozent der Proband:innen der Meinung sind, dass die Eltern Anliegen der Lehrer:innen ihr Kind betreffend sehr ernst nehmen. Das demonstriert sehr deutlich, dass Elternarbeit einen immer höher werdenden Stellenwert im Schulalltag einnimmt, da alle Lehrer:innen aufgrund dieser Tatsache der Meinung sind, die Eltern nehmen ihre Anliegen sehr ernst und begrüßen in

weiterer Folge ein Gespräch mit den Lehrkräften. Ein anderer Aspekt, der die zweite Hypothese bestätigt, lässt sich auf das Ergebnis der Aussage: *Die Eltern nehmen sich Zeit für Gespräche mit mir.* zurückzuführen. Von der Gesamtteilnehmer:innenzahl von 46 Personen haben 43 Befragte ausgesagt, dass sich die Eltern immer oder meistens Zeit nehmen, um mit den Lehrer:innen bezüglich ihres Kindes zu sprechen. Obwohl heutzutage viele Eltern voll berufstätig sind und ‚Zeit‘ ein sehr seltenes Gut ist, zeigt dieses Ergebnis das hohe Interesse seitens der Eltern, aus Sicht der Mentees, und es kann somit gesagt werden, dass Elternarbeit einen immer höher werdenden Stellenwert im Schulalltag der Mentees einnimmt.

Die Aussage: *Die Gespräche finden in einer freundlichen Atmosphäre statt.* wird ebenfalls von fast 100 Prozent der Mentees mit immer oder meistens beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass die Hypothese 2 bestätigt werden kann.

Weiters geben fast 90 Prozent der Berufseinsteiger:innen an das Gefühl zu haben, von den Eltern positive Rückmeldungen über ihre Arbeit zu bekommen. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Elternarbeit einen hohen Stellenwert im Aufgabenfeld der Lehrer:innen hat. Es zeigt die Zufriedenheit der Eltern mit der Arbeit von den Lehrkräften und, dass die Zusammenarbeit enorm wichtig ist. Die Mentees bekommen Feedback und aufgrund dessen ist von einer Wichtigkeit der Elternarbeit auszugehen. Die Eltern begrüßen die Gesprächsbereitschaft der Lehrer:innen und sind somit den Berufseinsteiger:innen sehr positiv gesinnt, was in weiterer Folge eine gute Zusammenarbeit ausmacht und die Wichtigkeit von Elterngesprächen und der Zusammenarbeit zeigt.

Hypothese 3: Elterngespräche dienen größtenteils nicht mehr hauptsächlich als Information über den Leistungsstand der Schüler:innen.

Diese Hypothese 3 wird ebenfalls bestätigt. Als Grund für Elterngespräche wird von fast der Hälfte der Proband:innen die Einholung von allgemeinen Informationen über den familiären Hintergrund

angegeben. Dieses Ergebnis steht in engem Zusammenhang mit dem Ergebnis der Aussage: *Gespräche über das Verhalten des Kindes*. Hier ist die Aussage sehr signifikant, nämlich dass fast 95 Prozent der Berufseinsteiger:innen angeben, Elterngespräche über das Verhalten des Kindes zu führen. Um die Ursache für Auffälligkeiten diesen Punkt betreffend herauszufinden beziehungsweise darauf einzugehen und Lösungen zu finden, scheint es vielen Mentees sehr wichtig zu sein, über eventuelle Probleme oder Vorkommnisse im familiären Umfeld Bescheid zu wissen, da dies starken Einfluss auf das Verhalten der einzelnen Kinder hat. Ein weiterer Punkt, der diese Hypothese 3 bestätigt, ist die Tatsache, dass fast drei Viertel der Berufseinsteiger:innen Elterngespräche führen, um über Probleme in der Klassengemeinschaft zu sprechen. Auch dieser Aspekt steht in engem Zusammenhang mit den vorher angegebenen Ergebnissen. Meist treten Probleme in der Klassengemeinschaft auf, die auf das Verhalten von einzelnen Schüler:innen zurückzuführen sind und diese daher ebenfalls Themen für Elterngespräche sein können.

Der Aspekt *Klären von organisatorischen Fragen* zählt ebenfalls zu den sehr wichtigen Themen, um Elterngespräche zu führen. Da Schule heute sehr komplex ist und nicht mehr nur das klassische Lernen, sondern viele andere Dinge ihre Berechtigung finden, ist es häufig notwendig oder gewünscht, über organisatorische Themen informiert zu werden. Seien es Schulveranstaltungen, Exkursionen oder die Wahl eines Ausbildungsschwerpunktes - hier kann oft ein Elterngespräch zur Klärung sehr hilfreich und erforderlich sein.

Unumstritten werden Elterngespräche nach wie vor geführt, um die Eltern über Leistungen und das Lernen des Kindes zu informieren. Beinahe 100 Prozent der Mentees treffen die Aussage, mit Eltern über den Leistungsstand des Kindes zu sprechen. Dieses Resultat zeigt, dass Elterngespräche nach wie vor sehr vom Thema Leistung geprägt und von großer Bedeutung sind.

Hypothese 4: Es zeigen sich deutliche Unterschiede zur Einschätzung der Beratungskompetenz der beiden Schuljahrgängen, in denen die Induktionsphase absolviert wurde.

Die Hypothese 4 kann teilweise bestätigt werden. Die Aussage: *Ich weiß, in welchen Bereichen ich mein Gesprächs- und Beratungsverhalten verbessern kann*, wurde mit mehr als 90 Prozent der Proband:innen mit immer oder meistens beantwortet, wobei nur rund ein Fünftel immer angibt, die Bereiche zu kennen, welche verbessert werden könnten. Nicht außer Acht lassen sollte man dabei jedoch, dass diese Angaben nur einseitig und subjektiv von Berufseinsteiger:innen gemacht wurden und über ihr tatsächliches Gesprächs- und Beratungsverhalten keine objektive Aussage getroffen werden kann. Dies wäre ein weiterer Forschungsansatz, in der auch die Eltern bzw. Auszubildenden befragt werden könnten.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Es ist mir ein persönliches Anliegen, die Wichtigkeit einer engen Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die Notwendigkeit der Verbesserung und Intensivierung von Beratungskompetenzen aufzuzeigen.

Die Berufseinsteiger:innen müssen sich vom ersten Tag ihrer beruflichen Tätigkeit bewusst sein, sich dieser Aufgabe zu stellen, auch wenn sie in ihrer Ausbildung kaum bis keine Erfahrungen diesbezüglich machen konnten. (Keller-Schneider, 2018, S. 18) Aufgrund jahrelanger Erfahrung als Pädagogin an verschiedenen Mittelschulen machte ich die Erfahrung, dass der Aufgabenbereich „Elternarbeit“ ein immer wichtiger werdender Aspekt im Tätigkeitsfeld von Lehrkräften einnimmt. Das kann vielleicht darauf zurückgeführt werden, dass die Gesellschaft einen Wandel erlebt und sich das klassische Rollenbild von Lehrer:innen verändert hat. Ich sehe den Lehrberuf heute als eine Dienstleistung an unseren Schüler:innen und Eltern, denen ich verpflichtet bin, auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und durch einen respektvollen Umgang eine positive Zusammenarbeit zu fördern damit dies positiv und förder-

lich in die unterrichtlichen Tätigkeiten einfließen kann.

Es ist deutlich erkennbar, dass Elternarbeit einen immer höher werdenden Stellenwert im Aufgabenbereich von Lehrer:innen einnimmt und dass Beratungskompetenzen eine tragende Rolle für gelingende Elterngespräche haben. Diese Ergebnisse könnten dahingehend verwendet werden, um Fortbildungsprogramme in Bezug auf Elternarbeit speziell im Berufseinstieg aber auch für Lehrer:innen mit langjähriger Berufserfahrung zu optimieren und auf der PPH Burgenland anzubieten. Eine weitere Überlegung wäre, die Aspekte Elternarbeit schon in der Erstausbildung von Lehrer:innen zu implementieren und zu intensivieren.

5 Literaturverzeichnis

- Freyaldenhoven, I. (2005). Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort. Stuttgart: ibidem Verlag.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. Münster: Waxmann Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2018). Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bern: hep Verlag.
- Palmowski, W. (2007). Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext (6. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
- Unger, B. (2022). Zur Zusammenarbeit der Berufseinsteiger:innen im Burgenland mit den Eltern. Eine empirisch-deskriptive Studie

Tit.-Univ.Prof. Dr.habil. DDr. Thomas Benesch

arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien und am Fachdidaktikzentrum NAWI und Mathematik an der PPH Burgenland. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Fachdidaktik Mathematik & Naturwissenschaften, Fachwissenschaften sowie im Kontext „Beratung in Schulen“.

thomas.benesch@ph-burgenland.at

Mag. Peter Grandits, PhD

Lehramtsstudium für Germanistik und Anglistik an der Universität Wien, Doktoratsstudium für Pädagogik an der Universität Ljubljana. Lehrer für Deutsch und Englisch im Sekundarbereich. Forschung in der empirischen Literaturdidaktik.

peter.grandits@ph-burgenland.at

Prof. Mag. Dr. Martin A. Hainz

ist Mitarbeiter der Stabstelle Forschung und Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland. Er ist ferner u. a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Prof. MMag. DDr. Martin Krenn, M.A. LL.M

Archivar und Historiker, arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland.

martin.krenn@ph-burgenland.at

Tanja Leberl, BA MA

ist ausgebildete Erzieherin mit langjähriger Tätigkeit im Bereich Sozial- und Elementarpädagogik in Deutschland und Österreich sowie Bildungswissenschaftlerin (Universität Wien). Derzeit i. A. zur Psychoanalytisch-Pädagogischen Erziehungsberaterin (APP Wien) und Lehrende an der PPHB: Zentrum Elementarpädagogik und Institut für Ausbildung und praktische Studien.

tanja.leberl@ph-burgenland.at

Mag.a Diana Millendorfer, BEd

Lehramt für Volks- und Sonderschulen, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien, Kinder-yoga- Ausbildung, tätig am Institut für Ausbildung und Praktische Studien sowie im Zentrum für Inklusion und Mehrsprachigkeit der PPH Burgenland.

diana.millendorfer@ph-burgenland.at

FI MMag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD

ist Prof. an der PPH Burgenland und Fachinspektor (Bildungsdirektion Burgenland/Schulamt der Diözese Eisenstadt).

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Beate Unger, BEd MEd

arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien und am Institut für Fortbildung und Beratung an der PPH Burgenland.

beate.unger@ph-burgenland.at

Anja Werfring, BEd MA

Ausgebildete Elementarpädagogin mit Zusatzausbildung in Sensorischer Integration. Seit März 2023 Lehrende an der PPH Burgenland im Zentrum für Elementarpädagogik, am Institut für Fortbildung und Beratung und Institut für Ausbildung und Praktische Studien.

anja.werfring@ph-burgenland.at

1

3

phpublico

Heft 13 | Juni 2024

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-820-4

