

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung

Dezember 2021

0

100 Jahre Burgenland

8

100 Jahre Pädagog_innenbildung

Herbert Brettl & Ute Leonhardt

Brigitte Leimstättner & Birgit Taschler

Andrea Zorka Kinda-Berlakovich

Claudia Schneider

Lukas Pallitsch

Martin A. Hainz

Thomas Leitgeb, Alexander Zimmermann & Michael Leitgeb

Georg Huemer

Impressum

phpublico | Heft 8 | Dezember 2021

Herausgeber_innen:

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Sabine Haider, Martin A. Hainz

Verlag und Erscheinungsort:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck:

druck.at, 2544 Leobersdorf

ISBN:

978-3-85253-715-3

Redaktionsteam:

Martin A. Hainz, Sabine Haider, Stefan Meller, Lukas Pallitsch,
Sabrina Schrammel, Andrea Weinhandl, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse:

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout:

Stefan Meller

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Stabstelle Forschung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhaltsverzeichnis

Sabine Weisz & Herbert Gabriel Vorwort	5
Martin A. Hainz Editorial	7
 Aus der Wissenschaft	
Herbert Brettl & Ute Leonhardt „Bildgedächtnis Burgenland“ 100 Jahre – 100 Fotos	9
Brigitte Leimstättner & Birgit Taschler Im Burgenland – 1984 – die erste Integrationsklasse Österreichs Rückblick – Einblick – Ausblick	13
Andrea Zorka Kinda-Berlakovich Einblicke in das zweisprachige Schulwesen der burgenländischen Kroat_innen von 1921-2021	22
Uvidi u dvojezični školski sustav gradišćanskih Hrvatov od 1921.-2021. ljeta	27
Claudia Schneider Gerald Tarnai – Lehrer, Direktor und Zeitzeuge der burgenländischen Schulgeschichte. Ein Gespräch.	32
Lukas Pallitsch Unansehnlichen Spuren der Geschichte ein Ansehen geben	37
Martin A. Hainz <i>Distant Learning</i> – Lasset die Kinder <i>nicht</i> zu mir kommen	42
Thomas Leitgeb, Alexander Zimmermann & Michael Leitgeb Das Zentrum für digitale Kompetenz der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland: im Dienst einer zukunftsorientierten Bildung im Burgenland – auf die nächsten 100 Jahre	48
 Rezensionen	
Martin A. Hainz Marcus Steinweg: Metaphysik der Leere	56
Georg Huemer Jutta Treiber/Petra Neulinger: Frieda & Friedo – die guten Geister von Burg Schlaining – ein burgenländisches Friedensmärchen	57
 Autor_innenverzeichnis	 60

Sabine Weisz & Herbert Gabriel

100 Jahre Burgenland



„100 Jahre Burgenland“ – das veranlasst auch die Private Pädagogische Hochschule Burgenland dazu, diesem Bundesland Österreichs, dem jüngsten, ein Geschenk zu bereiten. Was wäre dem Anlass dieses Jubiläums für unsere Hochschule angemessener als eine Publikation zu dessen Geschichte, Gegenwart und Zukunft? Und so haben wir dazu eingeladen, an dieser besonderen Ausgabe unseres *phpublico* mitzuwirken, sodass wir dem Burgenland ein bleibendes Geschenk überreichen können.

Wir haben uns sehr über die zahlreichen Einreichungen gefreut, sind wir doch dem Burgenland von Kindheit an verbunden. „Das aufgeklärte Bewusstsein ist also auch ein Bewusstsein der historischen Zufälligkeit“, schreibt Peter Bieri in seinem Werk *Wie wäre es, GEBILDET zu sein?* (2017). Er lädt ein, neugierig zu sein, der Frage nachzugehen, wie es zu dem, was wir täglich als selbstverständlich wahrnehmen, gekommen ist. Wie wir wissen, ist es

dazu notwendig, nicht nur in die eigene Kultur, Geschichte und Lebensweise einzutauchen. Doch auch die in diesem Band veröffentlichten Texte können den Blick auf 100 Jahre Burgenland bereichern und dazu führen, die Geschichte unseres Bundeslandes mit erweiterten Facetten zu betrachten.

Wir danken allen Autor_innen und dem Redaktionsteam, und wünschen Ihnen bei der Lektüre unserer Sonderausgabe von *phpublico* neue, inspirierende Zugänge zur Kultur und Geschichte des Burgenlandes.

Sabine Weisz und Herbert Gabriel

Martin A. Hainz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Am 12. Dezember 1921 kam das Burgenland zur Welt; oder jedenfalls zu Österreich. Es ist ein Übergangsland, im allerbesten Sinne. Denn dort, wo Moderne besteht, ist Übergangsland, also Gegenwart nicht als die von Mignolo in *The Darker Side of Western Modernity* beschriebene Abschottung wider das Vergangene, sondern als das Wissen, selbst noch unzeitgemäß zu sein. Schon darum gilt, was Wilhelm von Humboldt formulierte: „Nur wer die Vergangenheit kennt, hat eine Zukunft.“ Nur wer das kennt und erkennt, was an ihm ein Vergangenes sein müsste, aber auch das, was aus dem Vergangenen wie ein Vorgriff ragt, dem weitet sich der Horizont.

Andreas Vitásek schreibt in diesem Sinne im lesenswerten Band *Vom Kommen und Gehen*, den Peter Menasse und Wolfgang Wagner anlässlich des Centenniums bei Böhlau herausgegeben haben, man müsse ohne Nostalgie beim Burgenland eben auch an Rechnitz, über das soeben Eva Menasse geschrieben hat, und an den Terror von Oberwart denken. Das darf nicht vergessen werden.

Daran ist und bleibt zu denken. Dennoch: Nicht nur daran ist zu denken, sondern eben auch an den Aufbruch daraus, die Aufarbeitung, das gerade daraus dann entwickelte Potential dieses Staates und dieses Bundeslandes. Nur Vergangenheit und Zukunft gemeinsam gestatten es, sich darum dort immerhin positionieren zu wollen, wo das Akute ist und Über- und Ausgänge geschehen. Dafür steht das Burgenland heute: für das Überwinden von Grenzen, cis- und transleithanisch. Herbert Brettl, der auch am Gelingen dieses Hefts beteiligt war, formuliert das Fragile Burgenlands, das nach dem Ersten Weltkrieg entstanden im Zweiten schon wieder Geschichte geworden zu sein schien, als die auch eines Landes, das seine Legitimität, um sich kons-

tituieren, erst sprachlich leisten musste. 1921 gab es im Burgenland eine Maturaklasse, so Brettl, die Bildungszentren waren im Wesentlichen bei Ungarn geblieben. Und dennoch war das Bildungsniveau nicht anders als im Rest Österreichs.

Das „Aschenputtel am östlichen Rande“ hat seinen Platz in Österreich und Europa gefunden, es hat sich gefunden, formuliert Brettl, es geht seinen Weg.¹¹ Unsere PPH steht hierfür. Wir stehen dafür, uns und einander zu bilden und kennenzulernen, im Ungarischen, Burgenland-Kroatischen und Österreichischen: In der Geschichte der letzten hundert Jahre ist also vor allem auch viel Gegenwärtiges und Zukünftiges gegeben, das es in Erinnerung zu halten und zu bedenken gilt. Das Burgenland war, ist und bleibt ein Bildungsland, ein Immer-nochzeitgemäßer-Werden. Aspekte seiner Vergangenheit wie seiner Gegenwart und Zukunft stellt Heft #8 von *ph publico* vor.

Den Beginn machen Beispiele aus dem fotografischen Bildgedächtnis des Burgenlandes mit Reflexionen zu ihrer Medialität, der (vor allem burgenländischen) Geschichte und didaktischen Impulsen von **Herbert Brettl** und **Ute Leonhardt**.

Diversität und Integration behandeln **Brigitte Leimstättner** und **Birgit Taschler**, Gegenstand ihres Beitrags ist die erste Integrationsklasse Österreichs, die 1984 im Burgenland zustande kam.

¹¹ Der Vortrag ist unter https://youtu.be/pZroWGX_ILE?t=969 nachzuhören.



Von ihr als Beispiel ausgehend wird auch ein Ausblick formuliert. **Andrea Zorka Kinda-Berlakovich** gibt hierauf in ihrer – zweisprachigen – Untersuchung Einblicke in das zweisprachige Schulwesen der burgenländischen Kroat_innen von 1921-2021, in Geleistetes und uns noch Aufgegebenes.

Persönliche Memorialistik steht im Mittelpunkt des Gesprächs, das **Claudia Schneider** mit dem Lehrer, Direktor und Zeitzeugen der burgenländischen Schulgeschichte **Gerald Tarnai** führte. Zu lernen bedeute, „sich an den anderen orientieren, ohne sich selbst aufzugeben“, so heißt es in dem Beitrag, der Erfahrungen und Ausblicke bietet.

Auf die Spur des jüdischen Erbes begibt sich in seinen Betrachtungen **Lukas Pallitsch**, der hierbei mit Rückgriff auf Theoretiker wie Benjamin und Adorno vor allem auch das, was zerstört wurde und heute verloren ist, behutsam (wieder) kenntlich macht. **Dine Petriks** literarischer Essay begibt sich desgleichen auf die Suche nach Vergessenem und Verdrängtem, wobei unter anderem die Lyrik Hertha Kräftners in Erinnerung gerufen wird. Distanz als Problem, zumal in Zeiten der Pandemie, aber auch als Chance, wenn Unterricht nämlich Reflexion lehrt, steht im Mittelpunkt des Aufsatzes von **Martin A. Hainz**.

Im letzten Aufsatz des Heftes schildern **Thomas Leitgeb**, **Alexander Zimmermann** und **Michael Leitgeb** das Zentrum für digitale Kompetenz der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland als Beispiel zukunftsorientierter Bildung im Burgenland, wo anhand von u.a. Computational Thinking und Educational Robotics Problemformulieren und -lösen vermittelt wird. Das Heft beschließen zwei Buchvorstellungen: von **Martin A. Hainz** zu einem philosophischen Essay von Marcus Steinweg und, zu einem Kinderbuch, das in Zusammenarbeit mit der PPH Burgenland entstand, **Georg Huemer**.

Herbert Brettl & Ute Leonhardt

„Bildgedächtnis Burgenland“

100 Jahre – 100 Fotos

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Technik der Fotografie rasant. Neben Berufsfotograf_innen griffen immer mehr Privatpersonen zur Kamera und fotografierten für sie wichtige Ereignisse, wie Reisen, Ausflüge, Bräuche, Feste, Familientreffen und Alltagsszenen. Fotos sind somit ein Spiegel der Gesellschaft und zeigen auf, was zu einer bestimmten Zeit „als abbildungswürdig, als normal, als abweichend, als schön oder hässlich“¹ galt.

Heute begegnen uns Fotos nahezu in allen Lebensbereichen, sei es im Internet, in sozialen Netzwerken, im Fernsehen, auf Plakaten, in Zeitungen usw. Meist werden diese Bilder nur flüchtig betrachtet. Um ein Foto zur Gänze zu erfassen und dessen Botschaft zu verstehen, bedarf es aber Zeit. Fotos spiegeln auch das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein wider. Sie werden „somit zur visuellen Erinnerung“² und prägen die burgenländische Erinnerungskultur.

Anlässlich des Jubiläums „100 Jahre Burgenland“ entwickelten Mag. Dr. Herbert Brettl, Mag. Dr. Ute Leonhardt und Mag. DDr. Evelyn Fertl, M.A., alle Lehrbeauftragte der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland, das „Bildgedächtnis Burgenland“³. Für dieses in Kooperation mit dem Burgenländischen Landesarchiv und der Bildungsdirektion Burgenland durchgeführte Projekt wurden 100 Fotografien aus den umfangreichen Beständen des Burgenländischen Landesarchivs sowie aus pri-

vaten und öffentlichen Sammlungen für die Verwendung im Schulunterricht didaktisch aufbereitet. So sollen Schüler_innen im Umgang mit Bildmedien sensibilisiert werden, um diese richtig analysieren, interpretieren und hinterfragen zu lernen.

Die ausgewählten Fotos sollen das Interesse der Betrachter_innen wecken und nehmen die politischen, sozialen und kulturellen Ereignisse sowie die wirtschaftliche Entwicklung des Burgenlandes in den Blick. Sie sollen dazu beitragen, die burgenländische Identität sichtbar zu machen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Methodisch-didaktische Anmerkungen

In den letzten Jahren ist die Visual History immer mehr in den Fokus der Geschichtswissenschaft gerückt.⁴ Zurecht wird heute aber immer wieder kritisch angemerkt, dass Fotos in der Vergangenheit nur als historisches Dokument behandelt wurden. Sie wurden inhaltlich gelesen, „ohne dass ihre Formgebung, ihre Ästhetik, ihre Produktionsbedingungen, die Instrumente ihrer Erzeugung und die bildspezifischen Mittel zur Sinnproduktion aber nur selten Aufmerksamkeit fänden“⁵.

Fotos wurden oftmals aufgrund ihrer vermeintlich hohen Authentizität als Abbild der Wirklichkeit

1 Jens Jäger: *Fotografie und Geschichte*. Campus-Verlag, Frankfurt/M. (2009), S. 14 f.

2 Herwig Buntz, *Fotografien im Geschichtsunterricht, Didaktische Überlegungen*, Praxis Geschichte, Heft 01/2006., S. 11-13.

3 *Bildgedächtnis Burgenland. Das Foto als Geschichtsquelle – Didaktisch aufbereitete Aufgabenformate zur Schulung der Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht*, Laufzeit: 1. September 2019–31. November 2021, Projektleitung: Mag. Dr. Herbert Brettl, Mag. DDr. Evelyn Fertl, M.A., Mag. Dr. Ute Leonhardt.

4 Zur Fotografie als historischer Quelle: Jens Jäger, *Fotografiegeschichte(n). Stand und Tendenzen der historischen Forschung*, Archiv für Sozialgeschichte 48, 2008, 511–537; ders. 2009; Jens Jäger/Martin Knauer (Hg.), *Bilder als historische Quellen? Dimension der Debatten um historische Bildforschung*, München 2009.

Martina Heßler, *Bilder zwischen Kunst und Wissenschaft. Neue Herausforderungen für die Forschung, Geschichte und Gesellschaft* 31,2, 2005, 266–292, hier: 272.

5 Martina Heßler, *Bilder zwischen Kunst und Wissenschaft. Neue Herausforderungen für die Forschung, Geschichte und Gesellschaft* 31,2, 2005, 266–292, hier: 272.

angesehen. Dennoch zeigen sie immer nur einen „Ausschnitt“ der Realität und halten einen Moment fest, der von den Fotograf_innen, manchmal beabsichtigt, manchmal zufällig, ausgewählt wird. Je nachdem, wie ein Motiv fotografiert wird, kann dieses „realistisch, idealisiert oder verfälscht dargestellt werden“⁶.

Um Fotos für den Unterricht sinnvoll nutzen zu können, müssen die Schüler_innen erkennen, dass diese sehr oft Inszenierungen und Interpretationen und keine Abbilder einer historischen Realität darstellen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine eingehende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Foto wichtig. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer bringt es auf den Punkt: „Bilder erschließen sich nicht von selber, man muss sie befragen, um sie zum Sprechen zu bringen; das will gelernt sein.“⁷

Die Auseinandersetzung mit Fotos erfordert mehrere Kompetenzen, die allgemein unter dem Begriff Methodenkompetenz zusammengefasst werden. Wie sich die historische Methodenkompetenz erreichen lässt, ist im Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2016) angeführt: „Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.“⁸

6 Klaus Bergmann, Gerhard Schneider, Das Bild, in: Pandel, Hans-Jürgen / Becher, Ursula A. J. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2010. S. 226-268; Historische Fotografien, Schüler lernen historische Fotografien zu analysieren und zu deuten in: Gesa Büchert, Hannes Burkhardt, Migrationsgeschichte, Sammeln, sortieren und zeigen, Ein Leitfaden für Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen 2014, S. 106-116, hier: S. 107.

7 Michael Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht, Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2000, S. 7.

8 Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich II Nr. 113 vom 18. Mai 2016, S. 4 (Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen).

Aufgabenformate

Um die erwähnten Kompetenzen im Umgang mit historischen Fotografien zu festigen und zu vertiefen, werden zu jedem Foto geeignete Aufgabenformate erstellt. Einerseits orientieren sich diese an den Schritten der Bildanalyse: Im ersten Schritt der Bildbetrachtung sollen die Lernenden ihre Eindrücke, Gedanken und Meinungen äußern. Im zweiten Schritt erfolgt die Bildbeschreibung. Im dritten Schritt erfolgt die Bildinterpretation, die auch Bildbeschreibung, Fotograf_innen, Auftraggeber_innen, Zweck der Aufnahme, historischen Kontext usw. berücksichtigt.

Zudem werden vermehrt Methoden und Aufgaben eingesetzt, die einen kreativen, handlungs- und kompetenzorientierten Umgang mit den Fotos erlauben. Je nach Foto werden einzelne oder mehrere Schritte für ein Foto ausgewählt. Die Lernenden können die Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit lösen. Die zu den Fotos ausgearbeiteten Informationstexte und Arbeitsaufträge eignen sich hervorragend, die Lernenden in der historischen Methoden- aber auch in der Fragekompetenz zu schulen. Nur so können die Schüler_innen lernen, angemessen mit dieser spezifischen Form der Geschichtsdarstellung umzugehen.

Die Fotos mit den thematischen Basistexten und Aufgabenstellungen wurden von Mag. Elvira Mihalits-Hanbauer auf die Lernplattform „Lernen Mit System“ (lms.at) gestellt. Die Lerninhalte stehen den Lehrer_innen bzw. Schüler_innen in Form von E-Books zur Verfügung. Diese sind chronologisch nach Dekaden angeordnet. Die Lehrer_innen bzw. die Schüler_innen wählen ein Thema aus, welches aus dem Informationstext, dem Foto und den Arbeitsaufträgen besteht. Einen kurzen Einblick in die Aufgabenformate sollen die nachfolgenden Beispiele geben.

Beispiel 1: Grenze als Trennlinie

Eine Grenze stellt eine Trennungslinie zwischen Gebieten dar, wobei zwischen geografisch-natürlichen und historisch gewachsenen Grenzen unterschieden wird. Mit der Errichtung des Burgenlan-



(Foto: Österreichische Lichtbildstelle / Quelle: Burgenländisches Landesarchiv, Fotosammlung)

des wurde 1921 im Westen die Grenze zu Österreich aufgehoben und im Osten zu Ungarn zum Leidwesen der Bevölkerung eine neue errichtet. Der neue Verlauf der österreichischen Staatsgrenze trennte nun aber ein Gebiet, das über Jahrtausende eine Einheit gebildet hatte. Die Grenze erschwerte in den nachfolgenden Jahrzehnten familiäre und soziale Bindungen, versperrte Marktwege und zerschnitt Verkehrswege. Ebenso wurden Zollgrenzen errichtet, die die Wirtschaft behinderten und Schmuggler animierten, diese zu umgehen. Auch am Grenzübergang zwischen Mogersdorf und Szentgotthárd wurden nun Personen- und Warenkontrollen durchgeführt. Der Stadt Szentgotthárd war durch die neue Grenzziehung 1921 ihr Hinterland abhandengekommen und die burgenländischen Arbeiter_innen hatten vielfach ihre Arbeitsplätze in der Stadt verloren.

Arbeitsaufträge

1. Geht paarweise zusammen. Nur einer von euch schaut sich das Foto an und versucht seiner Partnerin oder seinem Partner das Foto zu beschreiben. Der andere hört aufmerksam zu und versucht, anhand der Beschreibung, das Bild nachzuzeichnen.

2. Legt alle gezeichneten Bilder aus. Schaut sie euch in Ruhe an und entscheidet euch für das Bild, das am besten gelungen ist.

Beispiel 2: Sonntäglicher Kirchgang

In den 1960er Jahren bekannten sich 98 % der burgenländischen Bevölkerung zum christlichen Glauben, rund 40 % besuchten regelmäßig den sonntäglichen Gottesdienst. Nicht immer waren die Motive für den Besuch der Sonntagsmesse von religiöser Überzeugung geprägt. Auch der gesellschaftliche Druck und die Angst, ihre Stellung in der

Dorfgemeinschaft zu verlieren, ließen die Gläubigen am „Tag des Herrn“ in die Dorfkirchen pilgern.



(Foto: Rudolf Herbert Berger / Quelle: Burgenländisches Landesarchiv, Fotosammlung)

In Sonntagskleidung, mit dem Gebetsbuch in der Hand machten sich Männer und Frauen dann auf den Weg zur Messe und nahmen auf „ihren“ angestammten Kirchenbänken Platz.

Arbeitsauftrag

Schreibt, ohne den Begleittext zum Foto zu sehen, eine Geschichte zum Dargestellten im Bild, die das Vorher und das Nachher berücksichtigt. Ein Partner oder eine Partnerin überprüft, inwieweit das Foto Anhaltspunkte für die Schlüssigkeit der von dir verfassten Geschichte gibt.

Beispiel 3: Schilfschneider

Für die Tagelöhner in den Ortschaften rund um den Neusiedler See bedeutete die mühevollen Arbeit des Schilfschnittes oft die einzige Möglichkeit, im Winter Geld zu verdienen. Bei eisigen Temperaturen, wenn der See zugefroren war, schnitten die „Rohr-



(Foto: Rudolf Herbert Berger / Quelle: Burgenländisches Landesarchiv, Fotosammlung)

wölfe“, wie die Schilfschneider im Volksmund hießen, das Schilf händisch mit Stoßeisen und Rohrreißer vom Eis. Danach banden sie es zu Garben und stellten diese am Schilfrand als kegelförmige Bündel („Mandl“) auf. Für die Weiterverarbeitung wurde das Rohr später sortiert und geputzt. Verwendung fand es als Dachdeckung, Stuhlgeflecht, Stalleinstreu, billiges Heizmaterial und Baumaterial, als sogenanntes Stuckaturrohr. Das Jungrohr diente auch als Viehfutter und wurde im Sommer im Wasser des Neusiedler Sees und der angrenzenden Lacken geschnitten.

Arbeitsauftrag

Die Lehrperson fertigt für jedes Lernendenpaar eine Kopie des Fotos an und zerschneidet es in einzelne Puzzleteile und gibt die Einzelteile in einen Briefumschlag.

1. Nehmt jeweils ein Puzzleteil aus eurem Briefumschlag und beschreibt dieses genau.
2. Nachdem ihr alle Puzzleteile beschrieben habt, versucht das Thema des Fotos zu nennen.
3. Versucht nun das Foto zusammenzufügen und findet heraus, ob eure Vermutung richtig ist.
4. Benennt Schwierigkeiten, die sich beim Zusammenstellen des Puzzles ergeben haben.

Brigitte Leimstättner & Birgit Taschler

Im Burgenland – 1984 – die erste Integrationsklasse Österreichs

Rückblick – Einblick – Ausblick

Rückblick

1984 wurde im Burgenland die erste offizielle Integrationsklasse Österreichs eröffnet.

„Dass die erste offizielle Integrationsklasse Österreichs 1984 im Burgenland initiiert wurde, überraschte viele. Das Burgenland, das aufgrund seiner peripheren Lage, seiner besonderen Strukturen und seines historischen Hintergrundes lange als rückständig galt, zeigte bzw. entwickelte im Vergleich zu anderen Bundesländern überraschendes Innovationsvermögen im Bereich der Integration von Kindern mit »besonderen Bedürfnissen«“ (Leimstättner 2010, S. 95).

„(Die) Integration von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen begann zuerst als Initiative und Bewegung und dann als Reform in Gestalt eines Schulversuches. Gerade die erste Phase war von viel Engagement und Aufbruchsstimmung geleitet.“ (Leimstättner 2010, S. 96).

Was waren nun Gründe für diese Vorreiterrolle?

„Im Gegensatz zu vielen anderen Regionen Österreichs fehlten im Burgenland Sonderkindergärten, daher wurden behinderte Kinder in die Regelkindergärten aufgenommen und dort integriert. [...] Durch die erfolgreiche Praxis von Integration an den Kindergärten konnten Eltern von behinderten und nichtbehinderten Kindern, aber auch alle anderen institutionell Beteiligten Sicherheit darüber bekommen, dass Integration eine Bereicherung sowohl für die Gemeinschaft als auch das Individuum darstellen kann.“ (Leimstättner 2010, S. 95f.)

So fand die Integrationsbewegung im Burgenland von Beginn an vor allem die Eltern als Verbündete. Auch Entscheidungsträger_innen aus unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems waren bereit, die

se Idee zu unterstützen und zum Teil mitzutragen (Leimstättner 2010, S. 96).

Ein weiterer Aspekt ergab sich aus der im Burgenland sehr kleinstrukturierten Schullandschaft mit seinen vielen Klein- und Kleinstschulen.

Um „drohende Klassenzusammenlegungen bzw. Schulschließungen zu verhindern“, wurden „an manchen Regelschulorten Schüler/innen, die [...] eine zusätzliche Förderung aufgrund von Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen gebraucht hätten, nicht in die Sonderschule geschickt“. „Allerdings blieb ihnen so in vielen Fällen die Förderung am Schulstandort vorenthalten“, „das hat Anfang der 1980er Jahre die Argumentation zur Einrichtung einer offiziellen Integrationsklasse erleichtert.“ (Leimstättner 2010, S. 96).

Die Geschichte einer Entwicklung zu erzählen, die so sehr wie diejenige der ersten Integrationsklasse Österreichs mit den handelnden Personen verbunden ist, kann – bei allem Bemühen um distanzierte Beschreibung – nicht umhinkommen, einige Blicke auf die persönlichen Beweggründe und Hintergründe zu werfen, die zum Gelingen dieser Innovation beitrugen.

Die maßgeblichen Personen waren die damals für das Südburgenland zuständige Schulpsychologin Gertraud Schleichert¹ und ich, Brigitte Leimstättner, als Lehramtsstudentin. Der erste gemeinsame konkrete Zugang zum Thema ergab sich 1979 innerhalb einer zehntägigen Kunst- und Kulturveranstaltung in Oberwart: „ausnahmsweise oberwart“.² In Kooperation mit am Thema Interessierten, Therapeut_innen und körperbehinderten Menschen entstand eine Ausstellung zum Thema „Behindert sein“. Wichtig war in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass man nicht nur behindert ist, sondern auch behindert wird, weil es durch die strukturelle

und symbolische Umgebung sehr viele Hindernisse im Leben gibt. Um das anschaulich zu machen, wurden Objekte auf der Hauptstraße in Oberwart installiert, die für alle Menschen den gewohnten und gewöhnlichen Alltagsfluss unterbrachen. Trotz kontroverser Diskussionen gab es damals auch sehr viele positive und interessierte Rückmeldungen auf diese Perspektivenerweiterung. Das bestärkte uns darin, einen nächsten Schritt zu setzen.

Die über die Ausstellung entstandenen Kontakte erweiterten sich und es bildete sich eine Gruppe, die Interesse am Thema Integration hatte. Das führte dazu, dass wir bald einen ersten Entwurf für die Konzeption einer Integrationsklasse formulierten. Dieser beinhaltete u.a. eine begrenzte Schüler_innenzahl und Unterricht nach unterschiedlichen Lehrplänen. Alle Kinder waren erwünscht – körperbehindert, mehrfachbehindert, Kinder aus unterschiedlich privilegierten Familien und mit verschiedenen kulturellen, konfessionellen und ethnischen Hintergründen. Wir sahen unsere Aufgabe darin, den Kindern das zur Verfügung zu stellen, was sie in ihren jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen könnte.

Das Ziel sollte sein, „daß jedes Kind optimal lernen kann, und zwar nicht nur im intellektuellen, sondern auch im sozialen Bereich. Durch die Pflege von Eigenständigkeit und Kreativität sollte es möglich sein, sowohl Behinderte als auch Nichtbehinderte zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Potentiale zu bringen.“ (Schleichert 1993, S.32)

Es folgte eine intensive Phase der Kooperation zwischen Eltern, Lehrer_innen und einzelnen Vertreter_innen aus dem Verwaltungs- und Administrationsbereich auf Bundes- und Landesebene. Nach vielen einschneidenden Gesprächen und Verhandlungen auf den unterschiedlichsten Ebenen der Schulverwaltung, mehrmaliger Adaptierung des Konzeptes und wiederholten Einreichungen, kam es vor allem auch wegen nachhaltiger Unterstützung der beteiligten Eltern im September 1984 zur Eröffnung der ersten Integrationsklasse als Schulversuch an der Volksschule Oberwart, welche bis zur vierten Schulstufe von mir als Sonderschullehrerin, einer Volksschullehrerin und einer Helferin geführt

wurde. Diese vier Jahre waren geprägt von gründlichen Auseinandersetzungen mit Theorien der Reformpädagogik, mit Erfahrungen anderer Schulen im deutschsprachigen Raum (v.a. mit Schulen in Berlin) und auf Erkenntnis und Weiterentwicklung ausgerichteter Reflexion. Begleitet wurde dieser Prozess von intensiver Elternmitarbeit, unterstützt wurde er durch die Schulpsychologie, das Pädagogische Institut Burgenland und Expert_innen von außen. In den ersten drei Jahren nach Eröffnung dieser Integrationsklasse gab es auch drei österreichweite Symposien im Burgenland – unter anderem mit dem Thema „Integration ist unteilbar“. Organisiert wurden diese von der Gruppe BUNGIS (Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam in Schulen).³ An diesen Symposien nahmen auch viele internationale Expert_innen teil. Rückblickend gesehen, konnte das alles nur gelingen, weil alle Beteiligten nach ihren jeweiligen Möglichkeiten ihre Kompetenzen einbrachten und die Kräfte gebündelt wirksam werden konnten.

Einerseits war Gertraud Schleichert als Schulpsychologin auf struktureller Ebene wirksam, andererseits leistete ich – Brigitte Leimstättner – als Sonderpädagogin, die nun schon vier Jahre an einer Allgemeinen Sonderschule unterrichtete, auf der schulisch-praktischen Ebene den notwendigen Beitrag. Therapeut_innen brachten ihre Feldkompetenz ein und die Eltern trugen den Hauptteil zum Gelingen bei – nämlich durch ihre Motivation, den Kindern in der Regelschule einen sozialen Raum und ein Lernfeld für Anerkennung von Differenz und Umgang mit Diversität zu eröffnen.

Im Jahr 1986 kam die zweite Integrationsklasse dazu. Ich – Birgit Taschler – unterrichtete diese Klasse vier Jahre in der Volksschule und konnte diese als Integrationsklasse weitere vier Jahre in der Hauptschule in Oberwart führen.

Einblick

Zehn Jahre später – im Jahre 1994 – kam es schließlich „trotz Skepsis und Vorsicht seitens der Schulverwaltung“ (Leimstättner 2010, S. 97) zur Implementierung von Integration ins österreichische

Regelschulwesen. Es wurden gesetzliche Grundlagen erstellt, die den Umgang mit Integration von behinderten Kindern im Regelschulsystem klären sollten. Mit der gesetzlichen Verankerung des Rechts auf Teilhabe am regulären Bildungsweg für alle Schüler_innen veränderten sich auch die Rahmenbedingungen und die Ressourcenvergabe, welche immer stärker unter ökonomischen Zwängen entschieden wurden, wodurch sich diese im Vergleich zur Schulversuchssituation verschlechterten.

In der Folge offenbarten sich „neben den ganz offensichtlichen auch die versteckten und verborgenen Mechanismen der Ausgrenzung und die Anteile und Beteiligung der Schule.“ (Leimstättner 2010, S. 201; vgl. Bourdieu 1997).

„Auf legitime und scheinbar natürliche Weise wird einem Teil der Schüler/innen – und hier geht es nicht »nur« um behinderte Kinder – durch Druck, Zwang und Erniedrigung gezeigt, dass sie keinen Platz in der Gesellschaft haben, herausfallen, oder an die äußersten Ränder gedrängt werden. Und das liegt – außer bei behinderten Kindern – nicht an ihrem kognitiven Vermögen, sondern daran, dass die Schule diejenigen gut umsorgt, die das Wissen um die kulturellen Codes mitbringen und diese familiär unterstützt für sich nutzen können.“ (Leimstättner 2010, S. 201).

In diesem Zusammenhang kann auch von struktureller und symbolischer Gewalt gesprochen werden (Schmidt, Woltersdorff 2018).

Die Umsetzung von Integration hat sich seit der ersten Integrationsklasse unterschiedlich entwickelt und wurde auch auf verschiedene Art und Weise gelebt. Um den Bogen in die Gegenwart zu spannen, beschreibt das Team der Volksschule Jabing – Birgit Taschler ist dort Schulleiterin – einen aktuellen inklusiven Zugang aus ihrer pädagogischen Praxis und skizziert im Anschluss die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Prozess.

Die Geschichte eines Kindes

„Schon die Überschrift bringt mich (B. Taschler) zum Nachdenken. Wie kann ich das nennen: ‚Die

Geschichte eines besonderen Kindes‘ – das sind sie ja alle. Oder: ‚Die Geschichte eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen‘ – auch das haben ja alle Kinder. Oder so: ‚Die Geschichte eines Kindes mit selektivem Mutismus‘ – ist das nicht eine Reduktion, die nur auf das Defizit schaut?‘

Vielleicht so: ‚Die Geschichte eines Kindes, das zu Beginn seiner Schullaufbahn mit uns nicht sprach.‘

Als Erwin⁴ in die Schule eingeschrieben wurde, war seine Mama sehr nervös. Sie hatte zwar gehört, dass unsere Volksschule eine Integrationsschule ist. Aber trotzdem hatte sie Ängste, dass ihr Kind nun als Integrationskind abgestempelt werden könnte oder gar selektiven Maßnahmen unterzogen würde. Sie befürchtete, dass er somit eine Sonderstellung einnehmen würde, wenn er vielleicht oft gar aus dem Klassenverband herausgenommen werden würde. Die Lehrerin, bereits sehr erfahren im differenzierten Unterrichten, war neugierig. Sie stellt im Vorfeld viele Fragen: Wie wird sich das Lesen gestalten, wie kann sie erkennen, ob das Kind lesen kann und ob es ihre Anweisungen verstanden hat? So luden wir Lehrerinnen die Sprachheillehrerin zur Konferenz ein. Gemeinsam tauschten wir Ideen und Erfahrungen aus. In der ersten Zeit galt das Augenmerk der Gruppe, ihren Dynamiken und dem sozialen Lernen. Erwin machte alles mit. Da, wo es um Sprache ging, stellten die Kinder Fragen – meist Entscheidungsfragen – die mit Kopfnicken zu beantworten waren, was er auch tat. Wie immer konnten wir Lehrerinnen von den Kindern viel lernen. Auch über die Ebene des Zeichnens konnten wir hervorragend untereinander und mit Erwin kommunizieren.

Der Sprachheilunterricht war die einzige Maßnahme, bei der Erwin aus dem Klassenverband herausging. Aber das machten alle anderen Kinder, die den Sprachheilunterricht besuchten, ebenso. Dieser Unterricht wurde in spielerischer Form angeboten und es wurde auf die Interessen des Kindes eingegangen: Das Nachspielen von kleinen Szenen und das Arbeiten mit Handpuppen, das hat Erwin sehr viel Spaß gemacht. Schrittweise wurden dem Kind so zuerst einzelne Geräusche und Lautmalereien, später dann erste Silben „entlockt“.

Es vergingen Monate, Erwin hatte sich in der Gemeinschaft gut eingelebt, die Kinder mochten ihn, und dass Erwin nicht sprach, kam nur selten zum Tragen. Da der Unterricht an unserer Schule sehr schüler_innenzentriert ist und viele Lernmaterialien in Partner- und Gruppenarbeiten bearbeitet wurden, hatte Erwin viele Möglichkeiten, mit den Kindern in kleinen Gruppen zusammen zu sein. Außerdem muss gesagt werden, dass die Klassenlehrerin intensiven Kontakt zur Mutter pflegte und somit auch erfuhr, was Erwin besonders gern machte, wie er seine Nachmittage gestaltete und was er zuhause erzählte. Denn in der Kleinfamilie sprach Erwin, dort war er sogar eine richtige Plaudertasche. Es war Winter und die Sprachheillehrerin kam plötzlich mit geröteten Backen in die Pause, um zu verkünden: „Erwin hat gesprochen“. Einzelne Wörter mit hinter der Hand verdecktem Mund. Es dauerte wieder einige Zeit und die Hand durfte weichen.

Erwin hatte einen besonderen Freund in der Klasse, Acar⁴. Mit diesem Kind verbrachte er die Pause und auch beim Zusammenarbeiten wählte Erwin oft Acar als Partner. Die Sprachheillehrerin fragte Erwin, ob Acar mitkommen darf und so war Acar das erste Kind in der Schule, das Erwin sprechen hörte. Er war richtig stolz und verkündete es sofort allen Kindern. Erwin lächelte verschmitzt, sein Kopf war hochrot, so als hätte er eine große Anstrengung vollbracht.

Den nächsten Schritt machte die Mutter. Sie lud Klaus⁴, ein weiteres Kind, von dem Erwin oft erzählte, nachhause ein. Auch er erlebte das Sprechen Erwins. Und für ihn war es einfach so: „Zuhause spricht Erwin, in der Schule nicht“. Kein Kind fragte warum, kein Kind bedrängte ihn, kein Kind sonderte ihn aus. Auch in der Lesegruppe, in der drei bis vier Kinder das ganze Jahr über konstant miteinander lesen, erfanden die Kinder immer wieder neue Aufgaben, um herauszufinden, ob Erwin das „leise“ Gelesene verstand. In der halbjährlichen Lernfortschrittsdokumentation wurden die Lese- und Sprechkompetenzen mit der Mutter und der Sprachheillehrerin besprochen und in seinem Pensenbuch eingetragen.

Es waren zwei Jahre vergangen und nun gab es den vorgesehenen Lehrerinnenwechsel. Unsere Schule besteht aus zwei Klassen mit jeweils zwei Schulstu-

fen. Da an unserer Schule aber sehr oft klassenübergreifend und projektorientiert gearbeitet wird, gab es für Erwin nicht viel Neues. Die Kinder und auch die Lehrerin waren Erwin gut bekannt. Die Sinnerfassung des Gelesenen konnte nun durch viele verschiedene schriftliche Methoden überprüft werden. An der Gestaltung seiner Sätze und Aufsätze war ersichtlich, dass Erwin über einen großen Wortschatz verfügte. In Sachunterrichtsprojekten machte Erwin bei der Gruppenarbeit mit. Die Lehrerin ließ ihn die Schüler_innen seiner Gruppe auswählen und der nächste Schritt begann: Erwin sprach in diesen Kleingruppen im geschlossenen Raum, allerdings nicht mit uns Lehrerinnen. Dieses Privileg blieb vorerst der Sprachheillehrerin vorbehalten und eben einigen Kindern.

Eines Tages nun kam ich zur Gruppenarbeit dazu und verkündete, dass ich mit Erwin gerne seinen Projektteil lesen und üben möchte. Erwin wurde sehr nervös, aber an seinen Augen konnte ich erkennen, dass er bereit war. Ich nahm den Druck heraus, in dem ich ihm das Angebot machte, er dürfe sich den Wochentag aussuchen. An dem Tag war Montag. Ich hatte das Gefühl, dass es nun für ihn möglich sei, es war einfach nur das Gefühl. Schon am nächsten Tag kam Erwin zu mir und bedeutete, dass er am Donnerstag mit mir lesen möchte.

Donnerstag: Erwin war sehr nervös. Wir setzten uns in der Klasse zu einem Tisch, ein bisschen abseits der übrigen Kinder und wirklich, Erwin las mir leise, sehr leise vor. Seine Hände verrieten seine Nervosität. Das Lesen gelang ihm bravourös. Der Bann war gebrochen. Schritt für Schritt erweiterten wir das Lesefeld, bis es ihm gelang, vor der ganzen Klasse zu lesen. Knapp bevor Erwin unsere Schule verließ, also am Ende der vierten Schulstufe präsentierte Erwin ein Sachunterrichtsprojekt mit seiner Gruppe vor allen Lehrer_innen und Schüler_innen der gesamten Schule. Wir waren sehr stolz. Von da an sprach er auch mit allen Kindern. Der Übergang in eine nächste Schule, dachten wir, wird somit um ein Vielfaches leichter sein als der Eintritt in unsere Schule: für ihn, seine Familie, alle Freund_innen und alle Lehrer_innen. Darüber freuten wir uns am meisten. Ja, und so war es auch. Erwin blieb dem Sprechen treu.

Was sind aus unserer Sicht die Erfolgs- und Gelingensbedingungen hinsichtlich Integration bzw. Inklusion?

Es lassen sich eine Reihe von inklusiven Wirkmechanismen aus diesem Praxis-Beispiel herausfiltern: Zunächst braucht es eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit für Eltern und Kinder. Die Möglichkeit dies herzustellen, hat jede Schulleitung und jedes Team, indem sie erkennen und anerkennen, dass Eltern immer wieder in Sorge sind und diese auch bewusst wahrnehmen, um sie auch konstruktiv in die Begegnungen und in die Kommunikation einzubinden. Schon vor Schulbeginn wird das Gespräch und der Austausch mit der Mutter, dem Vater bzw. Erziehungsberechtigten und der Kindergartenpädagogin gesucht. In diesen Gesprächen können die Zugänge und Besonderheiten der Schule (wie Inklusion, alternative Leistungsbeurteilung, individualisierte Pädagogik) vermittelt werden. Der Schuleingang wird kindgerecht gestaltet, im letzten Kindergartenjahr verbringen die Kinder einige Vormittage in der Schule. Die Lehrerin hat viele verschiedene Möglichkeiten die Kinder zu beobachten. Einerseits findet dadurch eine angemessene pädagogische Diagnostik statt, andererseits können mit der Kindergartenpädagogin wichtige Themen professionell besprochen und abgeklärt werden. Alle Beteiligten gehen vorbereitet in den Schulbeginn des zukünftigen Jahres.

Es findet kontinuierlich eine enge Zusammenarbeit mit den eingebundenen relevanten Umwelten und Vertreter_innen von Unterstützungssystemen (z.B. Therapeuten_innen, Schulpsychologie, Kinder- und Jugendhilfe, ...) statt. In regelmäßigen Abständen werden größere Teambesprechungen abgehalten, in denen die Unterstützer_innen den Lernprozess des Kindes reflektieren und gemeinsam überlegen, was dem Kind neue Möglichkeiten für seine Entwicklung eröffnen kann. Bei Erwin war dies z.B. der enge Kontakt zu Acar, den die Sprachheillehrerin nutzte. Auch der Zeitpunkt, in der Großgruppe zu sprechen, verlangte genaue Beobachtung, Einfühlungsvermögen und systematisches Verstehen, um Erwin nicht zu überfordern, aber ihm auch zum richtigen Zeitpunkt etwas zuzutrauen.

Teil unseres pädagogischen Alltags und unseres pädagogischen Tuns ist die kontinuierliche professionelle

Praxisreflexion unter Einbeziehung relevanter Theorien im Team. Wichtig ist uns der beständige Blick auf die Lernprozesse und eine differenzierte Sicht auf Kompetenzen des Kindes. Dabei geht es vor allem darum, die eigenen Deutungs-, Handlungs- und Bewertungsschemata (...), zu hinterfragen, damit eine dem jeweiligen Kind entsprechende Förderhaltung gewährleistet bleibt und keine unbewussten oder unreflektierten Zuschreibungen wirkmächtig werden. „Es ist eine Herausforderung, gemeinsam mit den Kolleg_innen aufzuspüren, welche Haltungen, (verborgenen) Machtmechanismen und Dynamiken im Kontakt mit den Schüler_innen zu sozialer Ungleichheit führen und unsere pädagogischen Alltagspraxen auf die impliziten Unterscheidungshandlungen hin zu überprüfen. So können wir allenfalls diese ihrer scheinbaren Natürlichkeit entziehen und ihre Unterscheidungsmacht bloßlegen. Dieser Prozess benötigt Zeit und Raum und wir nehmen uns diesen Raum in unterschiedlichen Settings (z.B. professionelle Lerngemeinschaften mit dem Thema kollegiale Hospitation, schulinterne Lehrer_innenfortbildung, Supervision, ...).“ (Leimstättner 2013)

Ein wichtiges (Qualitäts-)Thema ist für uns auch der Übertritt unserer Schüler_innen in die nächste Schule – wir Pädagog_innen versuchen die Kinder in diesem Übergang professionell zu begleiten.

Dieses Beispiel aus der Praxis zeigt, dass integrative bzw. inklusive Pädagogik möglich ist. Obwohl Integration nun schon so viele Jahre gesetzlich verankert und seit 2008 Inklusion auch pädagogischer Auftrag ist, gibt es doch noch sehr viele Beispiele, die darauf hinweisen, dass diese „Neuerung“ an der Basis – bei den Lehrer_innen – oft gar nicht oder nur schleppend angenommen wird (vgl. Leimstättner 2012). In vielen Fällen fühlen sich die Klassenlehrer_innen für die sogenannten Integrationskinder nicht zuständig und geben die Verantwortung an die Integrationslehrer_innen oder an die Schulassistent_innen ab. Es ist jedoch sattsam erwiesen, dass Integration und erst recht Inklusion nur dann gelingen können, wenn der Umgang mit Differenz in der Schule von allen gleichwertig und gleichwürdig mit dem notwendigen Professions(selbst)bewusstsein und einem angemessenen Professions(selbst)verständnis getragen wird.

Wie ist es zu verstehen, dass die Haltung vieler Lehrpersonen und Kollegien nicht berufsimplicit integrativ bzw. inklusiv ist – und somit Integration bzw. Inklusion in sehr vielen pädagogischen Einheiten kein selbstverständlicher Teil des professionellen Alltags ist?

Georg Feuser einer der ersten Integrationstheoretiker diagnostiziert 2008, die Integration sei gescheitert. Er sieht die Ursache darin, dass sie in erschütternder Weise unpolitisch geworden sei, da die Bereitschaft, sich gesellschaftlich mit ihrem Anliegen auseinanderzusetzen und politisch zu exponieren gegen den Widerstand, den sie erfährt, gar nicht oder nur sehr rudimentär vorhanden ist. Feuser begründet das Scheitern der Integration unter anderem auch damit, dass das gründliche Denken der Integration ausgeblieben sei und segregierende und selektierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme nicht ausreichend in Frage gestellt wurden, um sie notwendigerweise umzubauen (Leimstättner 2010, S. 98; Feuser 2008). Die für die Integration – also das Hineinnehmen eines Menschen in ein bereits existierendes System – benötigten strukturellen Veränderungen wurden nicht ausreichend vollzogen. Dies betrifft noch viel mehr die Inklusion, die von Anfang an ein gemeinsames System für alle Menschen will, in dem niemand ausgegrenzt oder stigmatisiert wird.

Es gehe nicht darum, den politisch Verantwortlichen das Handeln abzunehmen, sondern deutlich zu machen, „was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es gewollt ist.“ (Feuser 2008)

„Die Beantwortung der Frage, weshalb die Bemühungen der Integrationsbewegung auf halbem Weg gescheitert sind, gelingt vielleicht ein wenig besser, wenn wir fragen, was es überhaupt für eine Gesellschaft bedeutet, wenn bestimmte Gruppen etwas verändern wollen.“ (Leimstättner 2010, S. 99)

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die Konzepte und Analyseinstrumente Pierre Bourdieus im Hinblick auf (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und (Re-)Produktion von Macht – und Herrschaftsver-

hältnissen heranzuziehen (Bourdieu 1997). Im Falle der Integration im pädagogischen Kontext geht es vor allem darum, den „kollektiven Habitus“ (Bourdieu 1987) nicht nur der Berufsgruppe der Lehrer_innen sondern auch der Gesellschaft zu verändern.

„Die Voraussetzung für eine gelingende Integration wäre der Bruch mit dem ‚Modus der Evidenz‘ des Schulsystems als Unterschiede produzierende und reproduzierende Institution, die über eine ganze Reihe von Mechanismen verfügt, um diese Funktion aufrecht zu erhalten und die im ‚Zweifelsfall‘ immer bestrebt ist, Änderungen auf ein erträgliches Maß ‚herunterzukühlen‘“ (Leimstättner 2011, S. 84).

„Wenn aber [...] der Wille gegen diese Widerstände, die auch immer im jeweiligen Habitus der Akteur_innen verankert sind, nicht stark genug ist, dann ist es für die Akteur_innen leichter und »sicherer« auf Gewohntes und selbstverständlich Gewordenes zurückzugreifen“ (Leimstättner 2011, S. 99), d.h. den „Modus der Evidenz aufrecht zu erhalten.“ (Barlösius 2006, S. 89).

Lehrerinnen und Lehrer stellen eine tragende Säule des Bildungssystems dar. Ihr Wirken ist die inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems – mit Thomas Brüsemeister gesprochen: „Das ist eine Leistung, die innerhalb des Schulsystems von keinem anderen Akteur erbracht werden kann.“ (Brüsemeister 2007, S. 85). In diesem Zusammenhang ist es sehr wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass den Lehrpersonen sowohl historisch als auch gegenwärtig nicht nur die Aufgabe der Inhaltsvermittlung zukommt, vielmehr waren sie schon immer „eine wichtige Stütze gesellschaftlicher Ordnungssysteme“ (Leimstättner 2011, S. 11) und „werfen [...] als Individuen einen durch ihre jeweilige Sozialisation bedingten Blick auf die Schüler/innen, der ihr pädagogisches Handeln oft unbewusst und unabhängig von ihren Fachkompetenzen mitbestimmt.“ (Leimstättner 2011, S. 10) Umso erstaunlicher scheint es, dass in den bisherigen Forschungen dem biografischen „Gepäck“ der Lehrer_innen, ganz im Gegensatz zu jenem der Schüler_innen, wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. (Leimstättner 2012)

Differenz und die sich daraus ergebenden Praktiken der Inklusion und Exklusion zeigt sich sowohl zwischen Schüler_innen als auch zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen verschiedener sozialer und kultureller Herkunft und den jeweiligen habituellen Prägungen.

Im pädagogischen Kontext ist es unerlässlich, den institutionellen und personellen Habitus zu reflektieren und allenfalls zu verändern.

Bourdieu bietet dazu „zwei Sichtweisen, die sich gegenseitig ergänzen bzw. verstärken, erklärt werden. Einerseits zeichnet sich der Habitus durch eine »außerordentliche Trägheit (aus), die aus der Einschreibung der sozialen Strukturen in die Körper resultiert«, und eine dauerhafte Transformation desselben ist nur durch eine »wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt« zu erzielen, andererseits gibt er den Akteur/innen auch eine »generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht⁵« [...] (und) bindet sie gleichzeitig an ihren Auftrag« (Leimstättner 2011, S. 184; Bourdieu 2001, S. 220).

Ausblick

Lehrer_innen sind die Akteur_innen – sie sind Teil des „sozialen“ Spiels (vgl. Bourdieu 1987a). Es ist eine bedeutende Frage, welche habituellen Dispositionen Lehrer_innen aus ihrem Elternhaus mitnehmen, welche Sozialisationsformen sie auf ihrem eigenen Bildungsweg durchlaufen, welche feldspezifischen Diskrepanzen ihnen in ihrem alltäglichen Handeln begegnen (Leimstättner 2011, S. 86) und welche Bedingungen geschaffen werden können, um ihnen die ungeteilte Anerkennung von Differenz (vgl. Mecheril, Plößer 2011) in Form von reflexiven Prozessen zu erleichtern. Es ist notwendig, die Doxa (vgl. Bourdieu 1987a) – das scheinbar Natürliche – zur Disposition zu stellen. Theorien zur Reproduktion von Chancenungleichheit in der Schule, die Schule als Mittelschichtsinstitution und die Orientierung von Lehrer_innen an unhinterfragten kulturellen Normen stellen hierfür den Hebel dar. Eine Gruppe von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Burgenland hat sich auf diesen Prozess

eingelassen und Erkenntnisse und Erfahrungen untereinander geteilt. Sich selbst als (Re-)Produzent_innen sozialer Ungleichheit zu begreifen, führte einerseits zu Irritationen und Unsicherheiten, denen ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wurde. Andererseits wurde der Umgang mit der eigenen Involviertheit als Bereicherung beschrieben. Es zeigte die eigenen Verstrickungen, machte sie verhandelbar und eröffnete somit neue Perspektiven auf den pädagogischen Kontext. Bemerkenswert erscheint dabei, dass dieser Prozess von den Studierenden als wichtige Grundlage für methodisch-didaktische Interventionen erachtet wurde. Es war zu beobachten, dass sie mit dem systematischen Verstehen ganz selbstverständlich auf adäquate methodisch-didaktische Herangehensweisen zugreifen konnten (Schrammel, Leimstättner 2018).

Um der Stärkung reflexiver Kompetenzen mehr Raum und Bedeutung zu geben, ist es allerdings notwendig, entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen. Reflexivität darf nicht mehr wie bisher dem Engagement des/der Einzelnen und seiner/ihrer Freiwilligkeit, der Eigenverantwortung oder der Beliebigkeit überlassen werden, sondern muss impliziter Bestandteil des Berufsbildes sein. Biografiearbeit und die Anwendung der Methode der intersektionalen Analyse schaffen schon in der Ausbildung eine nachhaltige Sensibilisierung, wie die eigene Positionierung im sozialen Raum den Blick auf Schüler_innen beeinflusst und bestimmte Formen der Ausgrenzung oder Diskriminierung begünstigen kann. Gleichzeitig muss das Bewusstsein für diese Auseinandersetzung alle Ebenen des Schulsystems durchdringen, um den Anspruch erheben zu können, den Umgang mit Differenz und Diversität ernst zu nehmen (vgl. Leimstättner 2010, S. 193).

Kontinuierliche professionelle Praxisreflexionen mit relevanten Theorien als ein wichtiger Teil des Professionalisierungskontinuums sind unabdingbar für eine integrative, inklusive Haltung im pädagogischen Kontext.

Endnoten

- 1 Gertraud Schleichert hat in ihrer Publikation „Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen. Integrierte Klasse in Oberwart – Dokumente aus acht Jahren Schulversuch“ sehr detailliert die Geschichte der Integration im Burgenland beschrieben und dargestellt.
- 2 <https://www.peterwagner.at/topmenu/arbeiten/werkliste-aktionen-projekte/ausnahmsweise-oberwart/>
- 3 <http://www.vereinamos.at/cms/de/ueber-uns/vereinsgeschichte/index.html>
- 4 Die Namen der Kinder wurden verändert.
- 5 Akteur_innen konstruieren die Gesellschaft und die Gesellschaft konstruiert die Akteur_innen – diese Wechselwirkungen sind als „zirkuläre Beziehungen“ zu begreifen (Papilloud 2003, S.39-S.40).

Literatur

- Barlösius, Eva (2006). Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Die Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987a). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (2005). Die Männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger, Markus; Wigger, Lothar (Hg.). Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VSA Verlag für Sozialwissenschaften. S.289-S.308.

Brüsemeister, Thomas (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehr- ebenensystem der Schule. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas. Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: Springer VSA. S.63-S.95.

Feuser, Georg (2008). Von Selektion über Integration zu Inklusion. Vortrag beim SYMPOSIUM: Die inklusive Schule –JEDE/R IST WILLKOMMEN Katholische Pädagogische Hochschule, (Eggenberg) in Kooperation mit Landesschulrat für Steiermark & Heilpädagogische Gesellschaft Steiermark (HPG) Graz: 4. und 5.April 2008. Das Manuskript wurde mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (2006) (Hg.). Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VSA Verlag für Sozialwissenschaften.

Frotschnig, Christina; Leimstättner, Brigitte; Schönfeldinger, Alexandra; Schrammel, Sabrina & Taschler, Birgit (2017). Schulübergreifende Kollegiale Hospitation. In: ph publico. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis. 12/2017. Eisenstadt: Weber Verlag. S.81-S.88.

Leimstättner, Brigitte (2010). Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Leimstättner, Brigitte (2011). Das Feld Schule und seine Akteur/innen. In: Erler, Ingolf; Laimbauer, Viktoria; Sertl, Michael (Hg.). Wie Bourdieu in die Schule kommt. Schulheft, Jg. 36, Nr. 142. 2011. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag. S.78-S.86.

Leimstättner, Brigitte (2012). Wir nehmen alle mit. „Wir lassen keinen zurück.“ In: Erziehung und Unterricht. Neues Lernen

in der Praxis der Neuen Mittelschule (NMS). 162. Jahrgang 9-10/2012. Wien: ÖBV Österreichischer Bundesverlag. S.893-S.896.

Leimstättner, Brigitte (2016). Über die Notwendigkeit von Supervision in Schulentwicklungsprozessen. In: ph publico. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis. 10/2016. Eisenstadt: Weber Verlag. S.19-S.26.

Leimstättner, Brigitte; Potetz, Gerlinde (2017). Die Entwicklung einer innovativen Bildungsregion. Ein regionaler Bildungsplan für die Region Süd/ Außenstelle Güssing. In: Journal für Schulentwicklung. Heft 1/2017. Innsbruck Wien: Studienverlag. S.34-S.38

Leimstättner, Brigitte; Schrammel, Sabrina (2018). Damit es ihm leichter fällt ... Ein praxeologischer Blick auf das Schulsystem und seine Akteurinnen und Akteure. In: journal für begabtenförderung. 2/2018. Biografische Einflüsse auf die Begabungsentwicklung. Innsbruck Wien: Studienverlag. S.45-S.52.

Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2011). Diversity und Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Papilloud, Christian. (2003). Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds. Bielefeld: transcript verlag.

Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (2017). Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schleichert, Gertraud (1993). Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen. Integrierte Klasse in Oberwart – Dokumente aus acht Jahren Schulversuch. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Schmidt, Robert; Woltersdorf, Volker (2018). Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Schrammel, Sabrina; Leimstättner, Brigitte; Schröder, Brigitte (2015). Kritisch-praxeologische Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht. Nr. 1-2/2015. Wien: ÖBV Österreichischer Studienverlag.

Andrea Zorka Kinda-Berlakovich

Einblicke in das zweisprachige Schulwesen der burgenländischen Kroat_innen von 1921-2021

1. Einleitung

Bilingualer Unterricht hat bei den burgenländischen Kroat_innen seit Jahrhunderten eine lange und reiche Tradition und steht in enger Verbindung mit der Selbstbehauptung dieser Volksgruppe. Schon zu Zeiten Westungarns kam es zur Gründung kroatischer Schulen unter kirchlicher Patronanz, wodurch der kroatische Charakter der Schulen bis ins 20. Jahrhundert gut erhalten blieb. Das heutige Minderheitenschulwesen basiert auf den Bestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages (1955), wo im Art. 7 die Rechte der Volksgruppen, u.a. das Recht „auf eigene Schulen“ festgehalten sind.

2. Schulpolitische Rahmenbedingungen 1921-2021

Im Folgenden werden einige wesentliche Punkte aufgezeigt, welche die Entwicklung des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland maßgebend beeinflussten.

2.1 Deutsch wird als zusätzliche Unterrichtssprache eingeführt

Im neu gegründeten Bundesland Burgenland standen die burgenländischen Kroat_innen vor einer großen Herausforderung: Sie mussten so schnell wie möglich gut Deutsch lernen. Deutsch wurde zunächst in den meisten Schulen als Fremdsprache unterrichtet und Streitigkeiten wegen der Unterrichtssprache waren nicht selten (vgl. Kinda-Berlakovich 2001, S. 25-30). Auch die deutsche Sprachkompetenz der Lehrer_innen wurde angezweifelt. Im zweisprachigen Dorf Hornstein etwa erteilten deutschsprachige Lehrer_innen aus dem benachbarten Niederösterreich den Unterricht (vgl. Schlag 1986, S. 193).

Erst das Minderheitenschulgesetz aus dem Jahre 1937 regelte den Gebrauch der Unterrichtssprache (vgl. Kinda-Berlakovich 2001, S. 69):

- gehörten mehr als 70% der Bevölkerung einer Schulgemeinde einer Minderheit an, war die Unterrichtssprache die Minderheitensprache,
- wenn 30-70% der Bevölkerung einer nationalen Minderheit angehörten, sollte der Unterricht zweisprachig sein und
- wenn die Minderheit weniger als 30% ausmachte, war die Unterrichtssprache Deutsch. Die Minderheitensprache konnte als Freifach unterrichtet werden.

2.2 Verbot von Kroatisch als Unterrichtssprache

Dieses 1. Minderheitenschulgesetz (1937) war minderheitenfreundlich aber ohne Auswirkungen, denn schon ein Jahr später kam es zum *Anschluss an das Deutsche Reich*. Alle zweisprachigen Schulen wurden aufgelöst und Unterricht in kroatischer Sprache verboten. Kroatisch sollte auch nicht als Hilfssprache im Unterricht eingesetzt werden. Die Lehrer_innen wurden durch die strikte Überprüfung der Einhaltung des Sprachverbots eingeschüchtert, eine große Anzahl wurde an deutsche Schulen versetzt und an ihrer Stelle deutsche Lehrer_innen im Unterricht eingesetzt. So wurden z.B. allein in Stinatz drei von vier Lehrkräften (straf)versetzt, um den Gebrauch des Kroatischen zu unterbinden. Andere kroatische Lehrer_innen wurden verfolgt oder inhaftiert. So kam die Schulleiterin aus Neuberg wegen „*sprachlichen Widerstands*“ sogar ins Konzentrationslager (Kinda-Berlakovich 2005, S. 123).

2.3 Der Kampf um zweisprachige Schulen

All diese, gegen das Kroatische in der Schule und im öffentlichen Leben im Allgemeinen, gerichteten

Maßnahmen hinterließen tiefe Spuren in der Identitätsentwicklung der burgenländischen Kroat_innen. So betrachtete in der Nachkriegszeit ein Teil der Volksgruppenangehörigen die kroatische Sprache als minderwertig, gab sie nicht an die nächste Generation weiter oder leugnete sie. Für eine *offene Assimilation* – für Deutsch als alleinige Unterrichtssprache und ein Verbot des Kroatisch-Unterrichts – setzte sich das „Präsidium der SPÖ-Mandatare aus kroatischen und gemischtsprachigen Gemeinden im Burgenland“ unter Leitung vom LAbg. Fritz Robak, ein. Dieser hielt Assimilation für einen natürlichen, unvermeidlichen Prozess, da beruflicher Aufstieg nur durch Aufgabe der kroatischen und Annahme der deutschen Sprache möglich sei (vgl. Robak 1955). Vertreter_innen der *Fachgruppe der zweisprachigen Lehrer_innen* beschimpfte Robak u.a. als „Gruppe kroatischer Chauvinisten“ (Kinda-Berlakovich 2005, S. 160) und unterband erfolgreich den Kroatisch-Unterricht an mehreren Schulen. Gegen ein solches Verbot setzte sich der *Kroatische Kulturverein* (HKD) ein, welcher den Ruf einer ÖVP-nahen Organisation hatte, wodurch die Schulproblematik – ähnlich wie in der 1. Republik – zum Spielball der Politik wurde und nicht befriedigend gelöst werden konnte.

2.4 Schulorganisationsgesetz (1962)

Die Schulgesetzgebung aus dem Jahre 1962 schwächte neuerlich den Stand des Minderheitenschulwesens (vgl. Kinda-Berlakovich 2001, S. 176; Mühlgaszner 2013, S. 50).

2.4.1 Auflösung der Volksschuloberstufe

Durch dieses Gesetz wurde die Volksschuloberstufe aufgelassen. Da alle weiterführenden Schulen einsprachig deutsch waren, wurde der lt. Staatsvertrag verbindliche Unterricht in kroatischer Sprache schlagartig von den bisherigen acht Schulstufen auf die ersten vier Volksschulklassen beschränkt und somit um die Hälfte reduziert. Diese gesetzeswidrige Schulsituation trug dazu bei, dass mit der Zeit die Kroatisch-Kompetenz der Kinder merklich sank: Der Anteil des Unterrichts in deutscher Spra-

che wurde nun deutlich erhöht, nicht selten auch auf Druck der Eltern oder politischer Vertreter_innen, um die Kinder bestens auf weiterführende einsprachige Schulen vorzubereiten. Ab den 1970-er Jahren wurde in zwei Drittel aller zweisprachigen Volksschulen (vorwiegend im nördlichen und südlichen Burgenland) der zweisprachige Unterricht so weit eingeschränkt, dass Kroatisch lediglich als Hilfssprache im Unterricht verwendet wurde. (vgl. Kinda-Berlakovich 2005, S. 162)

2.4.2 Umgehung des zweisprachigen Unterrichts

Das Schulgesetz von 1962 ermöglichte auch die freie Volksschulwahl. Eltern hatten nun die Möglichkeit, ihr Kind von einer zweisprachigen Schule abzumelden und in eine einsprachige Schule zu schicken. Auf diese Weise wurde der kroatische oder zweisprachige Unterricht umgangen. Dadurch war das Prinzip der Zweisprachigkeit nicht mehr für alle gültig, was gesetzeswidrig (vgl. Veiter 1970, S. 681) war. Da in kleinen burgenländischen Dörfern jedes Kind für das Überleben einer Schule wichtig war und Abmeldungen den Standort in Gefahr bringen konnten, wurde auf Lehrer_innen Druck ausgeübt, die Zweisprachigkeit als Unterrichtsprinzip nicht anzuwenden. Der Unterricht in kroatischer Sprache wurde dadurch noch mehr reduziert, sodass es nicht mehr gewährleistet war, dass alle Kinder nach der Volksschule auch Kroatisch sprechen konnten.

2.4.3 Schließungen von Minderheitenschulen erlaubt

Aufgrund des Schulorganisationsgesetzes von 1962 wurden auch Schulschließungen wegen einer zu geringen Zahl von Schüler_innen ermöglicht. Bis in die 1970-er Jahre wurde aufgrund demographischer Veränderungen (Abwanderung nach Wien), des einsetzenden Geburtenrückgangs sowie der Auflösung der Volksschuloberstufe knapp ein Drittel (13 von 42) aller zweisprachigen Volksschulen aufgelassen und ihre Zahl auf 29 Standorte reduziert. Der Großteil der Kinder musste stattdessen einsprachige Schulen besuchen.

2.5 Das Minderheitenschulgesetz 1994

Die politische Wende ab dem Ende der 1980-er Jahre in großen Teilen Europas und die dadurch erfolgte Ostöffnung brachten zunächst ein verstärktes Interesse für den Kroatisch-Unterricht. Weiters begünstigte ein generell besseres Klima zwischen den ÖVP- und SPÖ-nahen kroatischen Vereinen im Burgenland die Entwicklung des zweisprachigen Schulwesens. Lt. Wolf (vgl. 2004, S. 13) sollte das in dieser Zeit der Umbrüche entstandene Minderheitenschulgesetz den Anfang einer neuen Entwicklung des zweisprachigen Schulwesens im Burgenland einleiten.

2.5.1 Zweisprachiger Unterricht für alle möglich

Zweisprachige Volksschulklassen können lt. diesem Gesetz an allen Schulen im gesamten Bundesland eingerichtet werden, sofern Bedarf nachgewiesen werden kann (Anmeldeprinzip). Diese Gesetzgebung fördert das Erlernen von Volksgruppensprachen auch außerhalb des autochthonen Gebiets, was eine wichtige sprachunterstützende Maßnahme darstellt. Die Sprachenregelung, wonach „*der gesamte Unterricht in der Vorschulstufe und der 1. bis 4. Schulstufe in deutscher und kroatischer Sprache zu erteilen*“ (BGBL Nr. 641/199, §3 (3)) ist, gibt allerdings keine Vorgabe dafür, in welchem Ausmaß beide Sprachen eingesetzt werden müssen. Sie schreibt somit auch nicht vor, dass der Unterricht in annähernd gleichem Ausmaß in deutscher und kroatischer Sprache zu erteilen ist. Es liegt also auch weiterhin im Ermessen der Lehrperson, wie intensiv die beiden Sprachen im Unterricht eingesetzt werden.

2.5.2 Berücksichtigung mittlerer und höherer Schulen

Erstmals werden mit diesem Gesetz auch mittlere höhere Schulen berücksichtigt, denn der Unterrichtsgegenstand Kroatisch kann ab nun in allen Schularten an jedem Schulstandort angeboten werden. Wenn sich zweisprachige, deutsch-kroatische Volksschulen im Einzugsgebiet eines Hauptschulstandortes befinden, ist diese Schule sogar ver-

pflichtet, Kroatisch als Unterrichtsgegenstand anzubieten. Auch eine „*Hauptschule mit kroatischer Unterrichtssprache*“ ist dem Gesetz nach möglich, besteht im Burgenland jedoch nicht. Eine zweisprachige Hauptschule, welche dem bikulturellen Gedanken Rechnung tragen würde, ist laut Gesetz nicht vorgesehen. Einzig die *Mittelschule Großwarasdorf* wird zweisprachig geführt, da sie noch vor dem Erlass des Minderheitenschulgesetzes 1994 als Schulversuch ins Regelschulwesen übernommen wurde. Seit 1991 gibt es auch das Zweisprachige Gymnasium Oberwart/Dvojezična gimnazija Bortata, wo Deutsch-Kroatisch oder Deutsch-Ungarisch unterrichtet wird, das allerdings geographisch gesehen sehr ungünstig liegt und nur von einem Bruchteil der zweisprachigen Schüler_innen besucht werden kann. An anderen Mittelschulen, AHS oder BMHS wird Kroatisch nur als gesonderter Unterrichtsgegenstand, meist als 2. Lebende Fremdsprache (aber nicht als Muttersprache!) unterrichtet.

2.5.3 Abmeldung vom Kroatisch-Unterricht stets erlaubt

Eltern können ihre Kinder jederzeit vom Kroatisch-Unterricht abmelden. Somit wurde das Prinzip der natürlichen Zweisprachigkeit in der Schule aufgegeben. Diese Regelung stellt die Lehrer_innen unter Druck und erschwert ein gleichberechtigtes Einsetzen beider Sprachen im Unterricht.

3. Heutige Situation – Neue Wege beschreiten

Trotz aller Bemühungen von Seiten der Volksgruppe selbst, verringert sich die Zahl der Sprecher_innen stetig und ein Absinken der Sprachkompetenz wird beklagt. Während vor einigen Jahrzehnten fast ausschließlich Kinder mit kroatischer Muttersprache eingeschult wurden, finden wir heute eine veränderte Situation vor (vgl. Vukman-Artner 2013, S. 87). Immer mehr Kinder kommen ohne Kroatischkenntnisse in die Schule. Von dieser wird erwartet, den Schüler_innen die erforderlichen Sprachkenntnisse zu vermitteln.

3.1 Immersion – ein innovatives Unterrichtsmodell

Aufgrund der einsetzenden Sprachverschiebung wird an den zweisprachigen Volksschulen im Burgenland seit einigen Jahren eine wichtige sprachfördernde und sprachunterstützende Maßnahme im Sinne eines schulischen Sprachenschutzprogrammes erprobt – das Unterrichtsmodell der Immersion. Bei dieser Art der Unterrichtserteilung wird nicht während einer Stunde beliebig oft von einer Sprache in die andere gewechselt, sondern tageweise in einer Sprache unterrichtet. Mittels dieses Modells soll das Sprachenwachstum in der schwächeren Sprache unterstützt und ein besserer Lernerfolg erzielt werden.

3.2 Ausbau der Aus- und Fortbildung für Lehrer_innen

Die Heterogenität in den Klassen erfordert von den Lehrer_innen neben der individuellen Förderung der Kinder eine besondere methodisch-didaktische Vorbereitung. Eine diesbezüglich adäquate Ausbildung für Lehrer_innen an zweisprachigen Volksschulen gibt es an der *Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland*, wo im Bachelorstudium für die Primarstufe im Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung der Hochschullehrgang Kroatisch (oder Ungarisch) absolviert werden muss. Neben der Möglichkeit der sprachlichen Vertiefung erwerben die Studierenden auch die Kompetenz, unter Berücksichtigung der inneren Differenzierung und Individualisierung, zweisprachigen Unterricht zu gestalten. Zusätzlich gibt es im Rahmen des Masterstudiums im Primarstufenlehramt den Schwerpunkt Kroatisch, wo die speziellen Kenntnisse vertieft und ausgebaut werden.

Seit 2017 wird an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland auch das Unterrichtsfach Burgenlandkroatisch/Kroatisch für angehende Lehrer_innen im Sekundarbereich angeboten. Dieses Ausbildungsangebot ist einmalig in ganz Österreich (an anderen Hochschulen wird Kroatisch in Kombination mit Bosnisch und Serbisch angeboten) und berücksichtigt vor allem die burgenländische Bildungslandschaft, wo – vor allem seit dem Minderheitenschulgesetz 1994 – Kroatisch auch

an zahlreichen mittleren und höheren Schulen angeboten wird. Im Juni 2021 wurde schließlich die erste Abschlussarbeit auf Burgenlandkroatisch verfasst, wodurch auch der wissenschaftliche Diskurs in dieser Volksgruppensprache geschult und das Sprachprestige selbst gesteigert werden soll.

Eine weitere wichtige, das Sprachenprestige der Volksgruppensprachen hebende, Maßnahme bildet die an der *Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland* im Jahre 2018 eigens eingerichtete *Stabstelle Minderheitenschulwesen*. Mithilfe dieser werden der Mehrsprachigkeit, dem interkulturellen Lernen und der kulturellen Diversität entsprechender Raum und Bedeutung gegeben, sprachfördernde Maßnahmen in der Aus- und Fortbildung ausgebildet und die Mitwirkung in regionalen und bundesweiten Strategiegruppen im Bereich des Minderheitenschulwesens ermöglicht. Auch das *Zentrum für Inklusion und Mehrsprachigkeit* oder das *Forum-4Burgenland* (gegr. 2019) unterstützen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten Pädagog_innen im Kroatisch-Unterricht.

3.3 Neue Lehr- und Lernformate und digitale Medien

In der „*Sprachenwerkstätte*“ der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland werden evidenzbasiert analoge und digitale Unterrichtsmaterialien für den Unterricht in kroatischer Sprache (sowie Ungarisch und Burgenland-Romani) für alle Fächer (weiter)entwickelt, verbreitet und erforscht. 2001 z.B. erschienen das erste (!) Mathematikbuch in kroatischer Sprache für den Volksschulunterricht sowie erstmals Arbeitsmaterialien für den Sachunterricht (Kinda-Berlakovich 2005, S. 186). Heutzutage werden Schüler_innen nicht nur beim Sprachenlernen unterstützt sondern auch in der Sprachensensibilisierung geschult: So ermöglicht die Konzeption des *RePort – Das regionale Sprachenportfolio* (2013) eine individuelle mutter- und fremdsprachliche Förderung, dient jedoch nicht nur der Hebung der Sprachkompetenz sondern auch der Stärkung des sprachlichen und regionalen Selbstbewusstseins der Schüler_innen. Mit den *Kompetenzbeschreibungen für Volksgruppensprachen* wurde erstmals ein Instrumentarium zur Einschätzung von Sprach-

kompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe geschaffen, das Lehrer_innen einen wichtigen Orientierungsrahmen für ihre Unterrichtstätigkeit bietet (vgl. Vukman-Artner 2013, S. 88). Zu Na putu 1 und Na putu 2, Kroatischlehrbücher für die 5. und 6. Schulstufe, gibt es seit 2017 erstmals interaktive, multimediale Lehr- und Lernformate. Eine neue Möglichkeit der Entwicklung der Sprach- (und Medien-) -kompetenzen stellt auch das mehrsprachige Portal *Bildungsserver Burgenland* dar, wo laufend Berichte über Schulisches und Unterrichtsunterlagen in kroatischer Sprache erstellt werden.

Literaturverzeichnis im Anschluss an die kroatische Fassung (Seite 28f.)

4. Resümee

Die burgenländischen Kroat_innen konnten ihre Sprache und Kultur bis in die heutige Zeit erhalten. Einen nicht geringen Verdienst daran hat sicherlich auch das Minderheitenschulwesen, obwohl einige Errungenschaften nicht selbstverständlich waren und „erkämpft“ werden mussten. Das Minderheitenschulgesetz 1994 hat zwar viel Neues im zweisprachigen Schulwesen ermöglicht, aber die in der Zwischenzeit sichtbaren Schwachstellen dieses Gesetzes sollten durch eine Gesetzesnovellierung abgebaut werden. Zahlreiche positive Errungenschaften betreffend das zweisprachige Schulwesen im Burgenland, wie z.B.: Ausbau des Kroatisch-Angebots an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland, Kroatisch-Unterricht auch an BMHS, Finanzielle Absicherung der Ausarbeitung moderner Lehr- und Lernmaterialien, Erprobung neuer Unterrichtsmodelle, etc., wurden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen vor allem im letzten Jahrzehnt erzielt. Wichtig wäre es, einen Kroatisch-Unterricht in den höheren Schulen nicht nur im Rahmen der 2. Lebenden Fremdsprache anzubieten, sondern Konzepte zu erarbeiten, wo Kroatisch auch als muttersprachlicher Unterricht, wie Deutsch, unterrichtet wird. Es bleibt zu hoffen, dass diese und andere Maßnahmen dem Sprachverfall des Kroatischen entgegenwirken und den Überlebenswillen der kroatischen Volksgruppe im Burgenland stärken können. Wünschenswert wäre es allemal.

Andrea Zorka Kinda-Berlakovich

Uvidi u dvojezični školski sustav gradišćanskih Hrvatov od 1921.-2021. ljeta

1. Uvod

Dvojezično podučavanje ima dužičku i bogatu tradiciju med gradišćanskimi Hrvati i je usko povezano sa samopotvrđivanjem ove narodne grupe. Hrvatske škole je osnovala Crikva još u dob Zapadne Ugarske, tako da se je hrvatski karakter škol dobro očuvao do 20. stoljeća. Današnji manjinski školski sustav se temelji na odredba Austrijanskoga državnoga ugovora (1955.), kade se u članku 7. propisuju prava narodnih grup, uključujući i pravo na „vlašće škole“.

2. Okvirni uvjeti školske politike 1921.-2021.

U sljedećem ćedu se prikazati neke važne točke ke su imale presudan uticaj na razvitak dvojezičnoga školstva u Gradišću.

2.1 Nimški se upelja kao dodatni podučavni jezik

U novoosnovanoj saveznoj državi Gradišće su gradišćanski Hrvati stali pred velikim izazovom: morali su se čim prlje naučiti dobro nimški. U mnogi škola se je nimški s početka učio kao stranjski jezik. Nisu bile ni rijetke svadje zbog podučavnoga jezika (usp. Kinda-Berlakovich 2001, str. 25-30). Upitno je bilo i poznavanje nimškoga jezika kod učiteljstva. U Vorištanu, na primjer, su podučavali nimkogovoreći učitelji i učiteljice iz susjedne Dolnje Austrije (usp. Schlag 1986, str. 193).

Upotribljavanje podučavnoga jezika se je konačno odredilo stoprv 1937. ljeta Zakonom o manjinski škola:

- ako je već od 70% stanovništva školske zajednice pripadalo manjini, je podučavni jezik nastave bio jezik manjine,
- ako je 30-70% stanovništva pripadalo manjini, je podučavanje moralo biti dvojezično a

- ako je manjina činila manje od 30%, je podučavni jezik bio nimški. Manjinski jezik se je ali smio poučavati kao slobodni predmet.

2.2 Prepovidanje hrvatskoga podučavanja

Ov 1. Zakon o manjinski škola (1937.) je bio povoljan za manjine, ča ali nij došlo do izražaja, jer je ljetodan kašnje došlo do *Anschlussa*. Sve dvojezične škole su se raspušćale, a podučavanje na hrvatskom jeziku se je prepovidalo. Hrvatski se nij smio koristiti niti kao pomoćni jezik u podučavanju. Učiteljstvo je bilo zastrašeno zbog strogih kontrolov ove naredbe, velik broj je bio premešćen na nimške škole a na njevo mjesto su došli nimški učitelji podučavati. Neke hrvatske učitelje i učiteljice su i proganjali ili zaprli. Školska direktorica iz Nove Gore je, na primjer, došla još i u logor zbog “jezičnog otpora”. (Kinda-Berlakovich 2005, str. 123).

2.3 Borba za dvojezične škole

Sve te mjere, ke su bile usmjerene protiv hrvatskoga jezika u školskom i javnom žitku općenito, su ostavile dibok trag u razvitku identiteta gradišćanskih Hrvatov. U pobojnem razdoblju, na primjer, su neki pripradnici i pripadnice narodne grupe bili mišljenja da je hrvatski jezik manje vridan od nimškoga, ter ga zato nisu naprik dali sljedećoj generaciji ili ga zatajili. *Za otvorenu asimiliaciju* – za nimški kao jedini podučavni jezik i za prepovidanje hrvatskoga podučavanja - se je zalagao “Prezidij SPÖ-mandatarov iz hrvatskih i mišanojezičnih općin u Gradišću” pod peljanjem zemaljskoga zastupnika Frca Robaka, za koga je asimilacija predstavljala prirodan i neizbježan proces i ki je bio mišljenja, da je napredovanje na poslu samo onda moguće, ako se prestane govoriti hrvatski i umjesto toga koristi samo nimški jezik (usp. Robak, 1955.). „*Predstavnik i predstavnice stručne grupe dvojezičnih učiteljev i učiteljic*“ je

Robak, med drugim, nazvao još i "grupom hrvatskih šovinistov" (Kinda-Berlakovich 2005., str. 160.) i uspješno prepričio hrvatsko podučavanje u nekoliko škol. Hrvatsko kulturno društvo (HKD), ko je bilo na glasu kao društvo, ko je usko povezano s ÖVP-om, se je borilo protiv takove zabrane, ter je školski problem – spodobno kao u 1. republici – stao pod uticajem politike, pak se nij mogao riješiti na zadovoljavajući način.

2.4 Zakon o organizaciji škol (1962. ljeta)

Školsko zakonodavstvo iz 1962. ljeta je dodatno oslabilo status manjinskih škol (usp. Kinda-Berlakovich 2001, str. 176; Mühlgaszner 2013, str. 50).

2.4.1 Raspušćanje gornjih razredov u osnovni škola

Ovim zakonom su se ukinuli viši razredi osnovne škole. Pokidob da su ali sve daljnje sridnje škole bile jednojezične nimške, se je podučavanje na hrvatskomu jeziku – ko je prema državnomu ugovoru bilo pravno zagarantirano – najednoč skratilo od prethodnih osam školskih razredov na prve četire razrede osnovnih škol ter tako smanjilo za polovicu. Ova protuzakonska situacija u škola je pridonesla k tomu, da se je s vrimenom znanje hrvatskoga kod dice znatno smanjilo, jer se je dijel podučavanja na nimškomu jeziku znatno povećao, nerijetko i zbog pritiska roditeljev ili političkih predstavnika, kako bi se dicu čim bolje pripravilo na jednojezične škole. Od 1970-ih ljet se je podučavanje u dvi trećina svih dvojezičnih osnovnih škol (uglavnom u sjevernom i južnom Gradišću) ograničilo do te mjere, da se je hrvatski jezik koristio samo još kao pomoćni jezik u podučavanju. (usp. Kinda-Berlakovich 2005, str. 162)

2.4.2 Slobodan izbor osnovne škole

Školski zakon iz 1962. ljeta je omogućio i slobodan izbor osnovne škole, ter su roditelji sada imali mogućnost odjaviti svoje dite od dvojezične škole i je upisati u jednojezičnu školu. Na ta način se je moglo zaobajti hrvatsko ili dvojezično podučavanje. Kao rezultat toga princip dvojezičnosti već nij valjao

za sve, ča je bilo protuzakonito (usp. Veiter 1970, str. 681). Pokidob da je u mali gradišćanski seli svako dite bilo važno za opstanak škole, a svako odjavljivanje je ugrožavalo ta opstanak, je i zbog toga vršen pritisak na učitelje, da se ne pridržavaju dvojezičnoga poučavanja kao principa u podučavanju. Tim se je hrvatsko podučavanje još već ograničilo, ter već nij bilo osigurano, da se dica nauču hrvatski u osnovni škola.

2.4.3 Zapiranje manjinskih škol

Zakon o školskoj organizaciji iz 1962. ljeta je dopustio zapiranje škol zbog maloga broja školarov i školaric.. Tako se je na osnovni škola do 70-ih ljet prošloga stoljeća zbog demografskih promjenov (preseljavanje u Beč), smanjenoga nataliteta i raspušćanja viših razredov zaprla skoro trećina (13 od 42) svih dvojezičnih osnovnih škol i njev broj se je smanjio na 29. Većina dice je sada morala pohađati jednojezične škole.

2.5. Manjinski školski zakon iz 1994. ljeta

Zbog političkih previranja s kraja 1980-ih ljet u veliki dijeli Europe, pada željeznoga zastora i otpiranja prema Istoku, se je sprvine povećao interes za hrvatsko podučavanje. Zvana toga je i općenito bolja klima med hrvatskimi društvu u Gradišću, ka su simpatizirala s ÖVP-om i SPÖ-om, pridonesla razvitku dvojezičnoga školstva. Prema Wolfu (2004, str. 13) se je očekivalo od Manjinskoga školskoga zakona, ki je nastao u ovo vrime preokretov, da će pokrenuti novi razvitak u dvojezičnom školstvu u Gradišću.

2.5.1 Dvojezično podučavanje za sve

Prema ovomu zakonu iz 1994. ljeta se moru otpriti dvojezični razredi na svi osnovni škola u Gradišću, ako je to potribno (princip najave). Ov zakon potiče učinju jezikov narodnih grup i zvana autohtonoga područja, ča je važna mjera jezične podrške. S druge strani ali ov propis o upotribljavanju jezikov "da je sve podučavanje u predškolskom razredu i od 1. do

4. razreda na nimškom i hrvatskom jeziku" ne daje nikakovu informaciju o tom, u kom opsegu se mora koristiti svaki jezik ili da mora biti podučavanje u približno istoj istoj mjeri po nimšku i po hrvatsku. Stoga je i dalje prepušćeno učiteljstvu, kako intenzivno ćedu se ovi dva jezika koristiti u podučavanju.

2.5.2 Zgledalo se je i na sridnje i na više škole

Ov zakon po prvi put zimi u obzir i sridnje više škole, jer se od sada predmet Hrvatski more nuditi u svi vrsti škol širom Gradišća. Ako se nahadjaju na području neke glavne škole dvojezične osnovne škole, mora ova škola ponuditi hrvatski kao školski predmet. Prema ovom zakonu je dopušćana i glavna škola s hrvatskim podučavnim jezikom, ada jednojezična, ali takova škola ne postoji u Gradišću. S druge strani ali zakonom nij predviđena dvojezična glavna škola, ka bi peljala računa o bikulturalnosti. Jedino Nova sridnja škola Veliki Borištof je dvojezična škola, i to zato jer je preuzeta iz školskoga pokusa u redovni školski sustav pred donošenjem Manjinskoga školskoga zakona iz 1994. ljeta. Od 1991. ljeta postoji i Dvojezična gimnazija Borta, u koj imamo nimško-hrvatsko ili nimško-ugarsko podučavanje. Ova škola leži geografski gledano vrlo nepovoljno, jer ju samo manji dijel dvojezične dice more poiskati. Na drugi sridnji ili viši škola (AHS i BMHS) se hrvatski more učiti samo u okviru posebnoga predmeta, i to obično kao drugi živi strani jezik (ali ne i kao materinski!).

2.5.3 Odjava od hrvatskoga podučavanja svenek dopušćana

Roditelji smidu u svako vrime odjaviti svoje dite od hrvatskoga podučavanja. Tim u osnovni škola već ne valja princip prirodne dvojezičnosti, a ov propis stavlja i učiteljstvo pod pritisak i otežava ravnopravno korišćenje obadvih jezika u podučavanju.

3. Današnja situacija – Krenulo se je novimi puti

Prem svim naporov same narodne grupe se broj govornikov ali i samo jezično znanje smanjuju. Dokle

su pred nekolikimi desetljeći u 1. razred škole došla skoro isključivo dica s hrvatskim materinskim jezikom, imamo danas zminjenu situaciju (usp. Vukman-Artner 2013, str. 87). Sve već dice dojde u školu bez znanja hrvatskoga jezika, a od škole se očekuje, da ćedu se školska dica onde naučiti jezik.

3.1 Imerzija – inovativni model podučavanja

Pokidob dohadja u školu sve već i već dice sa znanjem nimškoga ili koga drugoga jezika, ali ne hrvatskoga, se je u dvojezični osnovni škola u Gradišću počelo s novim modelom podučavanja – imerzijom. Ov model predstavlja važnu mjeru u očuvanju i podupiranju učnje slabijega jezika, ada hrvatskoga: pri ovoj vrsti podučavanja se u jednoj uri naime ne prelazi s jednog jezika na drugi kada se kani, nego se svaki dan podučava isključivo na jednom jeziku. Ovim načinom se kani ojačati jezično znanje jezika u slabijem jeziku i postignuti bolji uspjeh pri učnji.

3.2 Proširenje izobrazbe učiteljev i učiteljic

Heterogeničnost u razredi potribuje uz individualno podupiranje svakoga diteta i posebnu metodičku i didaktičku pripremu od strani učiteljev. S tim u vezi postoji na Privatnoj pedagoškoj visokoj školi Gradišće odgovarajuća izobrazba za učitelje i učiteljice na dvojezični osnovni škola, kade se u Bakalaureatskom študiju s težišćem na većjezičnosti mora završiti visokoškolski tečaj hrvatskoga (ili ugarskoga) jezika. Uz mogućnost jezičnoga produbljanja se študentice i študenti uču i kako se mora pripremiti na dvojezično podučavanje a da se pritom zgeda i na diferencijaciju i individualizaciju u razredu. Zvana toga postoji i u masterskom študiju za podučavanje na osnovni škola težišće većjezičnosti, u kom se ta posebna znanja produbljuju i proširuju.

Na Privatnoj pedagoškoj visokoj školi Gradišće se od 2017. ljeta nudi i študij Gradišćanskohrvatski/Hrvatski (pedagoški smir) za buduće profesore i profesorice u sekundarnom stupnju. Ova ponuda je jedinstvena u Austriji (na drugi sveučilišći se hrvatski nudi u kombinaciji s bosanskim i srpskim jezikom) i je u prvom redu mišljena za škole u

Gradišću, kade se – posebno od 1994. ljeta, kad je Manjinski školski zakon stupio na snagu – hrvatski more učiti i na brojni sridnji i viši škola. U juniju 2021. ljeta je pak napisano i prvo završno djelo ova študija na gradišćanskohrvatskom jeziku. Tim neka se i omogući znanstveni diskurs na jeziku ove narodne grupe i poveća sam jezični prestiž.

Još jedna važna mjera, ka neka diže ugled jezika narodnih grup u Gradišću, je poseban *Odjel za manjinsko školstvo na Privatnoj pedagoškoj visokoj školi Gradišće*, ki se je utemeljio 2018. ljeta i kade se daje odgovarajući prostor i važnost većjezičnosti, interkulturalnoj učnji i kulturnoj raznolikosti. Ta odjel dokumentira i sve aktivnosti, ke podupiraju jezični razvitak u primarnoj i daljnjoj izobrazbi. I *Stručno-didaktički centar za jezike ili Forum4Burgenland* (osnovan 2019.ljeta) podržavaju svojim različitim težišći pedagoge i pedagoginje u podučavanju hrvatskoga jezika.

3.3 Novi formati podučavanja i učnje i digitalni mediji

U "Jezičnoj djelaonici" se (dalje) razvijaju, širu i istražuju na dokazi utemeljeni analogni i digitalni podučavni materijali za podučavanje hrvatskoga jezika za sve predmete. 2001. ljeta, npr., se je objavila prva (!) knjiga matematike na hrvatskom jeziku za podučavanje u osnovnoj školi i po prvi put djelatni materijali za predmetno podučavanje (Kinda-Berlakovich 2005, str. 186). Školarice i školarci se kani ali i senzibilizirati za jezik: Tako omogućeje koncepcija *RePorta – Regionalnoga jezičnoga portfelja* (2013.) individualnu učnju hrvatskoga kao materinskoga ili stranjskoga jezika, a pri tom se ne kani samo povećati jezičnu kompetenciju nego i jačati jezičnu i regionalnu samovist školaric i školarov. *Opisi kompetencijov za jezike narodnih manjin* služu za ocjenjivanje jezičnih kompetencijov u primarnom i sekundarnom stupnju i nudu učiteljicam i učiteljem po prvi put važan okvir za njevo podučavanje (usp. Vukman-Artner 2013, str. 88). Za *Na putu 1* i *Na putu 2*, hrvatske školske knjige za 5. i 6. razred, postoju od 2017.ljeta i prvi interaktivni, multimedijiski formati za podučavanje i samu učnju jezika. Novi način razvitka jezičnih (i medijskih) kompetencijov nudi i većjezični obrazovni portal *Bildungsserver*

Burgenland, kade se stalno informira o školski posli i kade se i objavljuju materijali za podučavanje na hrvatskom jeziku.

4. Zaključak

Gradišćanski Hrvati su si mogli obdržati svoj jezik i kulturu do danas. Tomu je svakako doprineslo i manjinsko školstvo, iako nisu sva postignuća bila sama po sebi razumljiva nego se je moralo i "boriti" za nje. Manjinski školski zakon iz 1994. ljeta je omogućio čuda novih stvari u dvojezičnom školstvu, no nedostatki ovog zakona, ki su se u međuvremenu pokazali, bi se morali ispraviti noveliranjem zakona. Do brojnih pozitivnih dostignućev, ka su vezana uz dvojezični školski sustav u Gradišću - kotno su to npr. proširenje hrvatske ponude na PH Gradišće ili mogućnost učnje hrvatskoga jezika i na sridinji i viši stručni škola (BMHS ili da je razvitak suvrimenih podučavnih materijalov financijski osiguran ili testiranje novih podučavnih modelov itd. - je došlo uglavnom u zadnjem desetljeću. a to i zbog općih društvenih promjenov. Bilo bi i dobro, kad se hrvatski jezik na viši škola ne bi mogao učiti samo kao drugi živi strani jezik, nego kada bi se izdijelili koncepti, da se hrvatski podučava kao materinski jezik, isto kao nimški jezik. Ostaje za ufati, da ćedu ove i druge mjere prepričiti daljnje opadanje hrvatskog jezika i ojačati volju za opstanak hrvatske narodne grupe u Gradišću. To bi svakako bilo poželjno!

Literatura:

Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland) StF: BGBl. Nr. 641/1994.

Kinda-Berlakovich, A. Z. (2001). Das zweisprachige Pflichtschulwesen der burgenländischen Kroaten in der Vor- und Nachkriegszeit. Eine Dokumentation mit Kurzbiografien und Zeitzeugenberichten. Željezno: NVŠ Gradišćanskih Hrvatov.

Kinda-Berlakovich, A. Z. (2005). Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921-2001. Beč: LIT, Interkulturelle Pädagogik, sv. 2.

Mühlgaszner, E. (2013). Mehrsprachigkeit in den Schulen im Burgenland. U: Wolf, W., Sandrieser, S., Vukman-Artner, K. & Domej, Th.: Natürlich zweisprachig, Graz: Leykam, S. 47-57.

Robak, Fr. (n. d.). Kroaten im Burgenland. Eine Dokumentation. Beč: Europaverlag

Schlag, G. (1986). Die Kroaten im Burgenland 1918-1945. U: Geostis, St. Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten, Beč: edicija Tusch, str. 171-221.

Veiter, Th. (1970). Das Recht der Volksgruppen und Sprachminderheiten in Österreich mit einer ethnosozologischen Grundlegung und einem Anhang, Beč: Universitätsverlag Braumüller.

Vukman-Artner, K. (2013). (Wünschenswerte) Entwicklungen und Trends im burgenländischen Minderheitenschulwesen. U: Wolf, W., Sandrieser, S., Vukman-Artner, K. & Domej, Th.: Natürlich zweisprachig, Graz: Leykam, str. 86-94.

Wolf, W. (2004). Der Anfang vom Ende des zweisprachigen Schulwesens, U: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum & Landesschulrat für das Burgenland: 10 Jahre Minderheitenschulgesetz für das Burgenland. Željezno: Rötzer-Druck, str. 12-13.

Claudia Schneider

Gerald Tarnai – Lehrer, Direktor und Zeitzeuge der burgenländischen Schulgeschichte. Ein Gespräch.

Herr Hofrat Mag. Dir. Gerald Tarnai war langjähriger Direktor des Wolfgartens in Eisenstadt, hat viele Jugendliche auf deren Lebensweg begleitet und voller Überzeugung das Pädagogische gelebt. Jemand, der 81 von 100 Jahren Burgenland als Schüler, Student, Lehrer und Direktor miterlebt und mitgestaltet hat, birgt einen interessanten Erfahrungsschatz.

Die Fragen sind kursiv geschrieben.

Herr Direktor, du wurdest 1940 in Wolfau im Südburgenland in einer sehr schwierigen Zeit geboren und bist mit nur fünf Jahren mit deiner Mutter und deiner Schwester nach Kärnten geflüchtet. Somit begann deine Schulpflicht in einer heute unvorstellbaren Nachkriegszeit. Mit neun Jahren bist du wieder ins Burgenland nach Pinkafeld gekommen.

Meine Mutter war aus Kärnten und ich habe die ersten drei Volksschulklassen in Kühnsdorf in Kärnten besucht. Am Ende der 3. sind wir ins Burgenland gekommen und ich habe sogar Slowenisch lernen müssen – davon kann ich aber heute nichts mehr. Der Vater war Hauptschullehrer und hat nach dem Krieg als Parteigenosse keine Anstellung bekommen. Er war Holzhilfsarbeiter im Faserplattenwerk Leitgeb in Kühnsdorf und hat im 48iger Jahr einen Hauptschulposten in Pinkafeld bekommen. Ein Jahr später sind wir dann nachgekommen. Seither bin ich wieder Burgenländer.

Hast du an deine Schulzeit in Pinkafeld noch Erinnerungen?

Ich bin zwei Jahre in die Hauptschule in Pinkafeld gegangen, denn mein Vater hat gesagt: „Das kostet sehr viel Geld, wenn du in Oberschützen ins Gymnasium gehst, Fahrtgeld, Schulgeld, Bücher und alles, schauen wir mal, ob du überhaupt was taugst.“ Nach der Hauptschule bin ich ins Gymnasium nach Oberschützen, weil sie dort mit Latein angefangen haben. Dort war ich bis zur Matura. Damals war ein

Lehrer eine Respektperson. Wir haben uns gefreut, wenn wir einen Lehrer begrüßt haben, und der hat es uns gedankt auf der Straße, damals war das nicht so selbstverständlich.

Wie viele Schüler wart ihr in der Klasse?

Es haben 22 Personen in Oberschützen maturiert. Damals gab es nur drei Maturaklassen in ganz Burgenland: eine in Oberschützen, eine in Mattersburg und eine in Eisenstadt. Wir kannten uns alle, weil die drei Klassen gemeinsam eine Berufsberatungswoche in Eisenstadt absolvieren mussten. Die Maturanten haben sich damals alle gekannt, es waren ja nicht so viele.

Haben dich besondere Ereignisse dieser Zeit geprägt?

Ja, vom Gymnasium her. Ich hatte einen Lateinlehrer, er war mein Klassenvorstand. Der hat uns geplatzt bis aufs Blut mit Grammatik und Vokabeln. Wir mussten wirklich lernen, lernen, lernen. Aber die Grundlage war so gut, dass ich heute noch sehr gut Latein kann. Wenn ich bei der Matura Vorsitzender war, konnte ich den Lateintext mühelos übersetzen. Sehr, sehr wichtig ist, die Grundlagen von Anfang an zu lernen, denn sonst ist man verloren. Englisch war damals reines Übersetzen, es wurde Deutsch gesprochen. Ich habe mir viel erst nachher angeeignet, denn ich habe sehr viel englische Literatur in der Mathematikausbildung lesen müssen und habe englische Freunde kennengelernt. Heutzutage ist Englisch ganz anders, heute wird nur mehr Englisch gesprochen im Unterricht.

Warst du ein guter, fleißiger, ehrgeiziger Schüler? Was waren deine Lieblingsfächer?

Ich muss sagen, ich war ein begabter Schüler. Ich habe alles sehr leicht gelernt, wenn ich in der Schule aufgepasst habe, hat mir das genügt. Hie und da musste ich noch ein bisschen nachlernen. Hier in Großhöflein führte ich eine Theatergruppe und habe immer meine ehemaligen Maturanten eingeladen. Und diese haben immer zu mir gesagt: „Gerald, wie kannst du dir nur diesen vielen Text noch merken, das könnt ich nicht mehr.“ Ich habe damals schon sehr leicht gelernt, das Lernen hat mir nichts ausgemacht. Ich war immer sehr gut in Mathematik und Physik, hatte aber einen Lehrer, der mich sehr enttäuscht hat. Er sagte: „Du hast in letzter Zeit nichts mehr getan, du kriegst einen Zweier in Physik.“ Und ich habe nur zwei Zweier gehabt: einen in Englisch und einen in Physik. Das hat mich gekränkt. Ich wollte Mathematik studieren und damals gab es dazu nur die Fächer Physik oder Chemie oder Darstellende Geometrie oder Turnen. Turnen – nein. Darstellende Geometrie – nein. Und dann habe ich doch die Physik in Kauf genommen, trotz meines Lehrers, und war dann froh, denn das war dann meine Sache mit Mathematik und Physik. Man soll das tun, was man gerne macht. Ich war nicht nur gerne Lehrer, sondern Mathematik und Physik waren auch mein Hobby. Ich lese bis heute noch immer die Hochschulmathematik in Büchern. Eltern sind zu mir gekommen und haben gefragt: „Bitte, was soll mein Kind studieren, wo hat es gute Aussichten?“ Darauf habe ich gesagt: „Aussichten sind wurscht. Ich kann nur eines sagen: Es soll das studieren, was es gerne macht, denn nur dann hat es einen Sinn.“

Hast du bereits in jungen Jahren gewusst, dass du einmal Lehrer sein möchtest, oder hattest du einen Traumjob?

Ich muss dir ehrlich sagen – hier kommt meine Theaterleidenschaft durch: Ich wollte Schauspieler werden und hab von der 5. bis zur 8. Klasse, mein Vater hatte alle vollständigen gängigen Ausgaben von Goethe, Schiller, Shakespeare und Grillparzer, im stillen Kämmerlein durchdeklamiert. Und dann in der 8. Klasse habe ich nicht gewusst, was

ich machen möchte und habe überlegt Jus zu studieren. Dann kam mein Cousin, sieben Jahre älter, Hochschulprofessor Norbert Leser, und der fragte mich, was ich studieren möchte, worauf ich Jus sagte. Er meinte: „Ich sag dir eines, wenn du Jus studierst, das wird ein sehr trockenes Studium. Wenn du keine Berufung danach verspürst, wirst du nicht zufrieden werden.“ Berufung, Berufung, Berufung! Meine Berufung ist: Mathematik! Und dann habe ich das Lehramt gemacht und bin auch glücklich geworden.

1958 hast du am Gymnasium Oberschützen maturiert. Wie hast du deine Matura erlebt und welche Vor- bzw. Nachteile siehst du im Vergleich mit der heutigen Prüfungsmodalität?

Zur jetzigen Matura kann ich nicht viel sagen, ich bin 2000 in Pension gegangen und das kam erst nachher. Es hat sich aber schon geändert gegenüber damals. Es ist leichter geworden. Ende April habe ich mit ihnen fachbezogene Lernstunde Mathematik gehalten und die Schüler_innen haben gemeint: „Die nächste Fachstunde ist am 1. Mai, da fällt sie leider aus, dann ist Matura. Wir hätten gerne eine noch vorher!“ Also das muss man von Schülern auch einmal gesagt bekommen: „Wir wollen noch gefördert werden.“ Das hat man schon gespürt, dieses Förderungswillige. Wenn sie merken, sie werden gefördert, dann machen sie es gerne.

Wie war dein Studentenleben?

Damals gab es die Möglichkeit, ein Fach auf Lehramt oder wissenschaftlich zu studieren. Ich habe Mathematik und Physik studiert, habe aber nach sechs Semestern von acht alles in Mathematik gehabt, bin zum Professor gegangen und sagte ihm, dass ich bei ihm dissertieren möchte. Das war damals einer der Berühmtesten in der Statistik, der Schmetterer. Es meinte: „Gut, studieren Sie den *Halmosi*.“ 300 Seiten Maßtheorie, und nur in Englisch. Nach dem 7. Semester hat er mir das Dissertationsthema gegeben, nach dem 8. Semester hatte ich bereits ein Drittel der Dissertation geschrieben. Dann hat er gemeint, dass er nächstes Jahr nicht da sei, er fahre nach Amerika. Was hieß das für die Dissertation? Er meinte: „Schicken Sie mir was oder

geben Sie es dem Assistenten. Warten Sie, bis ich zurückkomme.“ Mein Vater hat gemeint, wir haben kein Geld dafür, mach sofort das Lehramt. Ich habe dann im 5. Studienjahr alles nachgemacht, was ich fürs Lehramt gebraucht habe und habe im Sommersemester 1963 alle Hauptfächer zu einem Termin gemacht. Zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung habe ich mir einen Plan gemacht.

Anders hätte ich diesen riesigen Stoff in zwei Fächern nicht geschafft. Aber das Studentenleben war toll, ich muss sagen, ich würde wieder studieren.

Im Herbst habe ich dann schon zu unterrichten angefangen. Mit der Dissertation war es da vorbei, dafür habe ich keine Zeit mehr gehabt.

Im Burgenland mussten bis zu dieser Zeit die Pflichtschullehrer_innen außerhalb des Landes ausgebildet werden. Erst 1957 konnten die vor dem Dritten Reich bestehenden Lehrer_innenbildungsanstalten wieder eröffnet werden, es gab die katholische Lehrerbildungsanstalt (LBA), die zunächst provisorisch im Fürst Esterházy'schen Gebäude in Eisenstadt untergebracht war, bevor 1959 die Grundsteinlegung im Wolfgarten – heute ist hier das Gymnasium der Diözese Eisenstadt – erfolgte. Und es gab die evangelische Lehrerbildungsanstalt in Oberschützen, die der evangelische Pfarrer Gottlieb August Wimmer im 19. Jahrhundert gegründet hat.

Das Bundesgymnasium war damals evangelisch geprägt, weil Oberschützen eine evangelische Gemeinde ist, z.B. hat die evangelische Gemeinde ein Mitspracherecht bei der Bestellung der Direktion gehabt. In den ganzen Jahren, jedenfalls, soweit ich mich erinnern kann, gab es nur einen einzigen katholischen Direktor, das war Hofrat Hutter, und zwar deshalb, weil der so beliebt war, er war zuvor der Stellvertreter des Direktors.

Das Wimmer Gymnasium gibt es heute noch.

Ja, die haben wie wir damals auf eine Langform umgestellt.

Eine Praxis an Schulen hattet ihr an der Uni nicht, so wie es heute ist.

Die Lehrerausbildung fürs Gymnasium, wie ich sie genossen habe, war fachlich hervorragend. Aber pädagogisch war bei uns nichts. Ich musste absolvieren: die Allgemeine Unterrichtslehre, Psychologie und Kinderpsychologie; das waren Vorlesungen. In jedem Fach hatten wir eine besondere Unterrichtslehre, z. B. Mathematik. Das war alles. Nach drei Jahren habe ich in Oberschützen als „Beiwagerl“ mit einem Lehrer mitgehen dürfen, so eine Art Hospitieren, und als ich Lehrer geworden bin, hat es ein sogenanntes Schulpraktikum gegeben, der Junglehrer musste am schulpraktischen Unterricht teilnehmen.

Was hat dich bewegt Lehrer zu werden?

Ursprünglich war es die Liebe zur Mathematik. Aber je länger ich studiert habe, desto mehr habe ich gemerkt, dass ich das, was ich an der Uni gelernt habe, auch weitergeben möchte. Das wird dann eine schöne Sache. Meinen ersten Posten habe ich am Bundesgymnasium Mattersburg 1963 bekommen. Dann lernte ich Hofrat Wellanschitz kennen, er war später Direktor der Pädagogischen Akademie, mein Einführender, väterlicher Freund und Förderer. Er hat mit Bischof László maturiert und hat immer zum László gesagt: „Wenn du einen guten Mann brauchst, dann denk an den Tarnai.“ Und dem habe ich wesentlich zu verdanken, dass der Bischof mich zum Direktor gemacht hat.

In Mattersburg hatte ich meine Erzieherstelle, hatte eine Erzieher-Wohnung, habe das Essen gehabt und habe keinen Groschen ausgeben können. Ich war ganzen Tag nur oben in der Schule und im Heim. Das war für mich ideal. Die Beschäftigung mit der Jugend war im Heim besonders wichtig.

Wie waren die Schüler?

Den Eltern war es damals sehr wichtig, dass die Kinder eine gute Ausbildung bekommen. Es gab Schüler aus Wiesen, Marz und Rohrbach, die ins Internat gesteckt wurden. Wir hatten im Internat Schüler aus dem ganzen Burgenland. Ich kenne heute noch im ganzen Burgenland ehemalige Schüler.

Durch den frühen Tod des damaligen Direktors Prof. Mag. Johann Haider, der nur sechs Jahre die Führung des Musisch-pädagogischen-Realgymnasiums im Wolfgarten Eisenstadt innehatte, wurde dir am 1.9.1974 die Leitung dieser außergewöhnlichen Ausbildungsstätte überantwortet. Du hast mit 34 Jahren eine Schule übernommen, die im Aufbruch war, mit der Pädagogischen Akademie, die im unteren Gebäude war, zusammengearbeitet und vorerst ein Vollinternat, dann einen Tagesheimbetrieb geführt. War das in deinen jungen Jahren nicht ein bisschen viel?

Ehrlich gesagt, ein wenig Bammel habe ich gehabt. Ich habe nachgesehen, ich war der Jüngste. Nur Kollege Urdl, der leider auch schon gestorben ist, der war ein paar Monate jünger als ich, sonst waren alle älter. Aber ich hatte großes Glück. Am 1. September 1974 ist das neue SCHUG (Schulunterrichtsgesetz) in Kraft getreten. Ich habe mich hingeworfen und habe angefangen, alles, was drinnen gestanden ist, alle Verordnungen und Gesetze, zu studieren. Ich war so firm bei diesen Gesetzen, dass mich die Lehrer fragen konnten. Und noch was, wenn die Lehrer gekommen sind und gesagt haben: „Das haben wir aber noch nie so gemacht.“ Ich meinte, leider gab es da auch noch kein SCHUG, jetzt müssen wir es anders machen. Und dann haben sie nichts mehr dagegen sagen können. Das war für mich ein großes Glück. Aber ich habe es immer kollegial geführt.

Welche Kooperationen bestanden zwischen der damaligen Pädagogischen Akademie und dem Wolfgarten Eisenstadt?

Die Kooperation war sehr gut, wegen Hofrat Wellanschitz, ich war mit ihm befreundet. Die Zusammenarbeit war ganz hervorragend. Früher war die Schule noch in der Pädagogischen Akademie untergebracht. Im zweiten Stock waren die Klassenräume, von der Akademie haben wir den Physiksaal mitbenutzt usw. Und dann ist das Internat immer mehr zurückgegangen. Dr. Iby (damals Generalvikar) meinte: „Was machen wir mit dem Internat?“ Da habe ich gesagt: „Das müssen wir schließen.“ Aber was machen wir mit dem Gebäude? Da sind wir beide auf die Idee gekommen: Bauen wir das Internatsgebäude in ein Schulgebäude um und stellen um auf eine Langform. Die erste Langform begann

mit dem Jahrgang 1985 und hat die erste Matura 1993 gehabt. Wir hatten 1993 bei der Langform-Matura gleich beim ersten Mal die weiße Fahne.

Das war generell die Zeit der schulischen Veränderungen, es sind neue Schultypen entstanden. Was waren die schönsten Momente in deiner Schule und auf welche bist du besonders stolz?

Ich war in den Anfängen als Lehrer sehr, sehr streng, wirklich, fast schon zu streng, so habe ich von jeder Klasse verlangt: Wenn es läutet, sitzt jeder auf dem Platz und es ist still. Der Direktor soll, wenn er vorbeigeht, glauben, der Lehrer sei schon da. Und wenn ich hinein bin und es war laut, habe ich gesagt: Sonderhausübung. Am Schluss habe ich gesagt Hausübung – die Schüler: haben wir schon – ich: die Sonderhausübung!

Wenn du deine 26 Jahre als Direktor bis 2000 – bis zum Pisa-Schock – Revue passieren lässt, meinst du, dass es heute leichter, schwieriger oder gleich herausfordernd ist, eine Schule zu leiten?

Leichter, früher war es leichter. Es gab ein gewisses Schulweltbild, das durch die Reformen aufgebrochen wurde, Schulautonomie und dergleichen. Man hatte ein festes Bild von der Schule. Wichtig war und ist: Lehrer kannst du nur sein, wenn du die Schüler magst. Ein Schüler merkt, der Lehrer mag mich, dann baut er eine Verbindung auf, bei dem lernt er was und den mag er auch.

Wie stellst du dir vor, dass Schule sein könnte? Oder: Hast du Wünsche, wie sie sein sollte?

Der Lehrer muss bleiben. Und zwar in dreierlei Hinsicht: erstens als Berater, nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern auch als Lebensberater, als Vorbild, die Schüler brauchen Vorbilder, und als Erzieher. Schule ist immer auch ein Erziehungsort, selbst wenn man es nicht expressis verbis ausdrückt, es ist aber so. Das digitale Lernen wird ausgebaut werden, ich habe nur eine Angst, dass irgendwo soziale Kontakte verkümmern könnten, das dürfte nicht passieren. Es müsste richtig ausgewogen sein. Schlagworte dazu: Ich würde die *Schule als Erlebnis* platzieren, damit die Schüler wirklich das Leben erleben, sich

selbst erleben. Dann sollte die Schule eine *Wiege für das Leben* sein, denn aus der Schule treten wir in das volle Leben. Und auch als *Ort der Selbstfindung*, denn die Schüler kann man nicht ununterbrochen begleiten und beraten, die müssen auch Zeit haben selbst zu erkennen, wie es ihnen geht und was sie wollen – sie sollen auch darin wachsen. Das wäre mein Wunsch für die nächsten Jahre.

Gibt es Tipps von dir für Lernende, für aktive Lehrer_innen im Dienst und für die, die es noch werden wollen, worauf man achten soll, worauf es in der Schule und im Leben ankommt?

Das ist schwer in Worte zu fassen: Tipps für die Schüler_innen sind, sich an den anderen orientieren, ohne sich selbst aufzugeben, und das ewige Lernen, man kann nie aufhören zu lernen.

Meine Abschlussfrage: Würdest du nochmals gerne Lehrer und Direktor sein wollen?

Das hat mir so viel gegeben, die Arbeit, das war für mich die Erfüllung.

Lukas Pallitsch

Unansehnlichen Spuren der Geschichte ein Ansehen geben

Jubiläen geben Anlass zum Rückblick. Während aktuelle politische Konstellationen darüber entscheiden, was aus der Vergangenheit zurückgeholt wird, orientieren sich Erinnerungsjubiläen vorrangig an positiven Ereignissen. Dieser Beitrag kreist um den Ausschnitt eines historischen Verlusts und dessen Bedeutung für uns Menschen von heute.

Gedenktage und -jahre sind zwar diktiert von der rhythmischen Wiederkehr einer Null, sie sind aber mehr als das; mit ihnen begeht eine Gemeinschaft keineswegs einen leeren Ritus, sondern gedenkt eines zentralen Ereignisses und versichert sich somit ihrer Identität. Weil sich im Falle des Burgenlandes das Jubiläum auf ein Gründungsdatum richtet, ist das Fazit vorrangig von positiven Schlüsselereignissen getragen.

Auf die Geschichte des jüngsten österreichischen Bundeslandes zu blicken, heißt allerdings auch, sich jenes Kultur- und Zivilisationsbruchs zu vergewissern, der – spätestens – 1938 im Burgenland mit weitreichenden Folgen stattfand. Dabei handelt es sich um eine Epochenwende, die mit 1945 nicht beschlossen war. Daraus ergeben sich Fragen, die zuletzt 2018 Superintendent Manfred Koch und Bischof Ägidius Zsifkovic in einem gemeinsamen ökumenischen Hirtenbrief „Gegen ein Schweigen, das zum Himmel schreit“ in eindringlicher Weise gestellt haben:

„Wenn wir heute feststellen müssen, dass es im Burgenland kein jüdisches Leben mehr gibt, müssen wir uns fragen: Was ging uns Christen, was ging der ganzen Gesellschaft mit der Vertreibung der Juden verloren? Was wurde da in uns selbst beschädigt?“ (Koch/ Zsifkovic 2018)

Jüdisches Leben ist im Burgenland mittlerweile erloschen. Wenn man bedenkt, dass es hier einst jüdische Gemeinden gab, kann diese Feststellung nur tragisch anmuten. Für junge Menschen aber, die

heute „im Burgenland in einer für sie ‚normalen‘, während des Nationalsozialismus geschaffenen Gesellschaft ohne Juden aufwachsen“ (Jäggle 2021, S. 109), sind diese Fragen von besonderer Bedeutung und erhalten ein seltsam starkes Gewicht. Der Religionspädagoge Martin Jäggle führt diese Fragen weiter, indem er sie weitert: „Was hat dazu beigetragen, dass die Gesellschaft – und auch die Schule – jahrzehntelang keinen Weg zum Erinnern gesucht oder gefunden oder Erinnerung verweigert hat?“ (Ebd.)

Wenn ein Gründungsjubiläum ansteht, dann gilt es nicht nur, Geschichte als Fortschrittsnarrativ zu thematisieren, sondern auch eine Sprache für das Verlorene und lange Zeit Verschwiegene zu finden. Sofern junge Menschen verstehen, dass das, was heute als *normal* gilt, eigentlich einst anders war, wäre viel erreicht. Daraus eine Kraft und Sprache zu schöpfen, wäre ein pädagogisch ambitioniertes Unternehmen. Insoweit ist es Versuch dieses Beitrags, das Jüdische im burgenländischen Schulraum in einer adäquaten Form zur Sprache zu bringen – was impliziert, dass Sprache und Geltung des Erinnerns aus dem Judentum selbst entwickelt werden, um von daher die Bedeutung des Verlorenen zu ermessen.

Im Folgenden soll in drei Schritten zunächst die Bedeutung des Lernens, Erinnerns und Glaubens im Judentum angedeutet werden, um zweitens auf das Kind und seine Fragen einzugehen. Auf der Folie textnaher biblischer Beobachtungen und vor dem Hintergrund der Kraft biblischer Erinnerung, des Eingedenkens, werden drittens am exemplarischen

Fall des Wolfgartens Spuren des Verlorenen zur Sichtbarkeit gebracht.

I

Die Bedeutung des Jüdischen für das Christliche wurde über Jahrhunderte hinweg negiert, relativiert, verschwiegen oder gar bekämpft, sie ist aber gar nicht hoch genug einzuschätzen. Einen faszinierenden Dreh- und Angelpunkt bildet eine Bibelstelle, die sich unmittelbar nach dem Dekalog und vor dem *Höre Israel* findet:

„¹ Und das ist das Gebot, das sind die Gesetze und Rechtsentscheide, die ich euch im Auftrag des HERRN, eures Gottes, lehren soll und die ihr halten sollt in dem Land, in das ihr hinüberzieht, um es in Besitz zu nehmen, ² damit du dort den HERRN, deinen Gott, fürchtest, indem du alle seine Satzungen und Gebote, auf die ich dich verpflichte, dein ganzes Leben lang bewahrst, du, dein Sohn und dein Enkel, und damit du lange lebst.“ (Dtn 6,1-2)

Bei dem Gebot, von dem hier die Rede ist, handelt es sich um den Dekalog. Denn im Kapitel zuvor (Dtn 5) wurden Moses am Horeb das Grundgesetz übermittelt. Als Summe des göttlichen Rechtswillens liegt die Grundbedeutung des Dekalogs (griechisch: Zehnwort) darin, dass ihm vor allen anderen Gesetzen eine Frontstellung zukommt. Bereits vor der Verkündigung der Vorschriften rief Moses Israel zusammen und anschließend zum Gehorsam gegenüber den mosaisch vermittelten Gesetzen auf. Moses wird nicht müde, immer wieder den Dekalog einzuschärfen. Lehren und Einhalten sind im zitierten Textabschnitt auch jene bedeutungsvollen Tätigkeiten, die auf die Landnahme abzielen. Während sich das Lehren auf Moses als Vermittler und das Halten der Satzungen auf die Gemeinschaft bezieht, richtet sich der zweite Satzabschnitt auf das „Land, in das ihr hinüberzieht, um es in Besitz zu nehmen“. Neben einer topographischen („Land“) beinhaltet diese Rede auch eine temporale Anweisung, da Lehren und Lernen bereits in der Gegenwart ansetzt, aber „ein ganzes Leben lang“ praktiziert werden soll. Der Blick bleibt nicht beim Hier

und Heute haften, sondern weitet sich auf eine Zukunft, die mit der Generationenfolge verstärkt wird: „du, dein Sohn und dein Enkel“. Lehren und Lernen bedeuten Zukunft, mehr noch, sie sind Garant für ein langes Leben („damit du lange lebst“). Der Generationszusammenhang präludiert ferner das *Höre Israel*, das Bekenntnis des gläubigen Juden zum einzigen Gott, zu dem Moses unmittelbar im Anschluss aufruft:

„⁴ Höre, Israel! Der HERR, unser Gott, der HERR ist einzig. ⁵ Darum sollst du den HERRN, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft. ⁶ Und diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. ⁷ Du sollst sie deinen Kindern wiederholen.“ (Dtn 6,4-7)

Diese Verse sind der erste Teil des jüdischen Bekenntnisses zum einzigen Gott. Gleich zu Beginn ruft Mose zum Hören auf und adressiert dabei ausnahmslos ganz Israel. Als derjenige, der aufruft, schließt er sich selbst mit ein („unser Gott“). Diese Satzung ist für das Selbstverständnis Israels und des Judentums bis heute leitend. Seit biblischen Tagen beten Juden dieses Gebet morgen und abends, in Ghettos und Shtetels, auf Gassen wie in Herrscher- und Bürgerhäuser, in Konzentrationslagern und auf der Flucht, im Stillen und in der Öffentlichkeit, in freudigen wie in rauen und todbringenden Zeiten. In diesem uralten Gebet, das Juden über Generationen halt gab, verschmelzen Alltag und Lehre, Prophetie und Weisheit. Das *Höre Israel* gibt dem religiösen Alltag dadurch eine Struktur, dass es fest in das tägliche Morgen- und Abendgebet eingebettet ist. Mit dem Bekenntnis zum Einzig-Einen verbindet sich eine radikale Absage an fremde Götter und selbsternannte Herrscher aller Art, es setzt eine Differenz zu den Verklärungen und ein Nein zu götzenhaften Gewalten:

„Aus dem Bekenntnis zu diesem Einzig-Einen strömt eine besondere Witterung fürs Götzenwesen zu, für die entmenslichenden Wirksamkeiten, die sich im Glanz der Gegengötter tarnen und verstecken, für die Lüge und die Ruchlosigkeit, die an den gegengöttlichen Flanken mit-

kommen und manchmal ganz wörtlich über Leichen gehen.“ (Treitler 2010, S. 9f)

Das Bekenntnis zum Einzig-Einen (Dtn 6,4-5) soll einerseits ins Herz geschrieben sein, also ganz und gar, inwendig und auswendig verinnerlicht werden (V. 6); es ist damit nicht nur eine Absage an andere Götter und Götzen, es gibt im anderen Menschen eine Schwester oder einen Bruder erkennen und ist damit streng genommen eine Absage an eine demonstrative Überlegenheit einer Religion gegenüber einer anderen. Denn es ist kein Gott, den einer für sich allein beanspruchen kann, da er unverfügbar und in keinem Bild zu fassen ist; und dieses Bekenntnis soll andererseits den Kindern wiederholt vorgesprochen und erklärt werden (V. 7).

II

Im Anschluss an das monotheistische Bekenntnis zum Einzig-Einen wird folgendes Szenario durchgespielt:

„²⁰ Wenn dich morgen dein Kind fragt: Warum achtet ihr auf die Eidesbestimmungen und die Gesetze und die Rechtsentscheide, auf die der HERR, unser Gott, euch verpflichtet hat?,²¹ dann sollst du deinem Kind antworten: Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten und der HERR hat uns mit starker Hand aus Ägypten geführt.²² Der HERR hat vor unseren Augen gewaltige, unheilvolle Zeichen und Wunder an Ägypten, am Pharao und an seinem ganzen Haus getan,²³ uns aber hat er dort herausgeführt, um uns in das Land, das er unseren Vätern mit einem Schwur versprochen hatte, hineinzuführen und es uns zu geben.²⁴ Der HERR hat uns verpflichtet, alle diese Gesetze zu halten und den HERRN, unseren Gott, zu fürchten, damit es uns alle Tage gut geht und er für unser Leben aufkommt wie am heutigen Tag.²⁵ Nur dann werden wir vor Gott im Recht sein, wenn wir darauf achten, dieses ganze Gebot vor dem HERRN, unserem Gott, so zu halten, wie er es uns zur Pflicht gemacht hat.“ (Dtn 6,20-25)

Die Fragen der Kinder sind im Judentum relevant; sie erscheinen heute noch dringlicher, wenn man mitbedenkt, dass es keine jüdischen Familien und damit auch keine jüdischen Kinder mehr im Burgenland gibt.

Dass Kinder Fragen stellen, davon wird bereits in der Antike ausgegangen; mehr noch, Kinder sind von einer Naivität beseelt, mit der sie manchmal Herkömmliches in ein neues Licht rücken oder Ungewöhnliches auf der Folie des Konventionellen infrage stellen und dadurch demaskieren. In *Des Kaisers neue Kleider* beispielsweise ist es ein Kind, das jenen Schwindel demaskiert, bei dem die Gesellschaft das Band eines seltsamen Arrangements um die Kleidung des Kaisers gelegt hat. Weil Kinder fragen, soll ihnen auch geantwortet werden. Stärker noch zielt die Übersetzung der Bibelverse mit dem Konditionalgefüge (wenn–dann) auf eine Dringlichkeit des Antwortens, die im Kontext des *Höre Israel* auf den Exodus Bezug nimmt: „Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten und der HERR hat uns mit starker Hand aus Ägypten geführt.“ Demnach gehört es zur Urszene des biblischen Judentums, dem Kind nicht nur die Befreiungsgeschichte, sondern auch den schmerzhaften Abschnitt der Sklaverei zu erzählen. Gerade dieser Teil darf niemals vergessen werden und wird in den später folgenden Rechtsvorschriften zur zentralen Begründungsfigur. So mahnt etwa der Prophet Jeremia Jahre später ein, dass das hebräische Volk einst selbst versklavt war und gerade deshalb in der Pflicht steht, selbst so zu handeln:

„¹³ So spricht der HERR, der Gott Israels: Ich habe mit euren Vätern an dem Tag, als ich sie aus dem Land Ägypten, dem Sklavenhaus, herausführte, einen Bund geschlossen:¹⁴ Am Ende von sieben Jahren soll jeder von euch seinen hebräischen Stammesbruder, der sich ihm verkauft hat, freilassen; sechs Jahre soll er dein Sklave sein, dann sollst du ihn von dir freilassen. Aber eure Väter haben mir nicht gehorcht und ihr Ohr nicht zugeneigt.“ (Jer 34, 13-14)

Sowohl in unangenehmen Momenten als auch in Situationen, da man selbst einen Vorteil hätte, wird zur Einhaltung des Gebotenen aufgrund der

geschichtlichen Erfahrung („an dem Tag, als“) gemahnt. Am Ende dieses Abschnitts, nachdem Jeremia den Exodus als Begründungsfigur heranzitiert hat, setzt er adversativ („aber eure Väter“) ein und beginnt zu Gericht zu halten, da die Väter nicht gehorcht haben. Mehr noch, sie haben „ihr Ohr nicht zugeneigt“, also nicht gehört (*Höre Israel*) und sich damit nicht an die Geschichte von Einst erinnert, und deshalb wird die Missachtung wohl Konsequenzen zeitigen.

III

Werden heute vielfach Stimmen laut, die das Erinnern für obsolet erklären, so ist das nicht nur fragwürdig und streng genommen zu negieren, sondern wäre überdies als eine Geste zu verstehen, die im Grunde anti-jüdisch ist. Gegen dogmatische Überzeugungen jedweder Art und gegen eine Abgeschlossenheit von Diskursen wandte sich Walter Benjamin. (Vgl. Benjamin 1991) Obwohl das vergangene Unrecht geschehen ist und die schmerzlichen Momente der Vergangenheit irreparabel sind, gilt es, den Anspruch und den Anruf des Vergangenen zu erkennen. In Anlehnung an den jüdischen Begriff des *Zekher / Zachor* (vgl. insbes. Yerushalmi 1988) schreibt Benjamin dem Eingedenken als einer „die Gegenwart transformierende Erinnerung“ (Gagnebin 2011, S. 298) jene Kraft zu, die in aktiver Weise verändern kann: „Was die Wissenschaft ‚festgestellt‘ hat, kann das Eingedenken modifizieren. Das Eingedenken kann das Unabgeschlossene (das Glück) zu einem Abgeschlossenen und das Abgeschlossene (das Leid) zu einem Unabgeschlossenen zu machen.“ (Benjamin 1991, S. 589) Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass man im November 1938 als erstes Bundesland öffentlich proklamierte, „judenfrei“ zu sein und heute, zum hundertjährigen Bestehen, feststellen muss, dass jüdisches Leben im Burgenland ganz erloschen ist, wäre das Eingedenken als pädagogischer Imperativ zu verstehen.

Wer sich heute auf eine Spurensuche der einstigen jüdischen Gemeinden des Burgenlandes begibt, nimmt eine Reise zu Gedenktafeln und jüdischen Friedhöfen auf sich. Teilweise fehlen sogar Gedenktafeln. Sie gewinnen jedoch aktuell an umso grö-

ßerer Bedeutung, da die letzten Zeugen der Schoa sterben und damit die lebendige Erinnerung an die menschenvernichtende Katastrophe verloren geht. Mit dieser Umbruchsituation verantwortungsvoll umzugehen, impliziert auch, die Erinnerung an das Leiden in entsprechender Weise präsent zu halten.

Was wäre angemessen? Man ist gut beraten, sich in dieser Frage an Jürgen Habermas zu halten: „Diese Toten haben einen Anspruch auf die schwache anamnetische Kraft einer Solidarität, die Nachgeborenen nur noch im Medium der immer wieder erneuerten, oft verzweifelten, jedenfalls umtreibenden Erinnerung üben können.“ (Habermas 1987, S. 147) Es kann also keineswegs um Nivellierung oder Verdrängung gehen, da die Verstorbenen dieses Anrecht auf eine Solidarität haben, die durch Erinnerung ausgeübt werden kann. Weil sich die anamnetische Kraft mit dem Eingedenken begrifflich an jenem Punkt trifft, an dem einerseits Schweigen keine Option ist und diese eine transformierende Wirkung entfalten kann, wird Erinnerung zur zentralen Aufgabe; umgekehrt bestünde die vorrangige Aufgabe eines adäquaten Umgangs mit der Schoa in deren Erinnerung.

In dieser Umbruchszeit hat das Gymnasium der Diözese Eisenstadt 2021, am *Tag des Judentums*, begonnen, sich seiner jüdischen Vergangenheit zu vergewissern. Da es beim Erinnern einerseits um die entsprechende Empathie und im schulischen Umfeld andererseits um die Berücksichtigung pädagogischer Überlegungen geht, steht sie nie im luftleeren Raum. Weil das Gymnasium der Diözese Eisenstadt auch *Wolfgarten* geheißen wird, ging es in erster Linie um die Vergewisserung des Namens. Dort, wo sich heute die katholische Privatschule befindet, war einst der Obst- und Gemüsegarten der *jüdischen Familie Wolf*. Der für den Tag des Judentums gewählte Titel „Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich“ (Röm 11,18) impliziert eine doppelte Bedeutung, denn zum einen handelt es sich um ein Zitat aus dem Römerbrief, bei dem Paulus die Gemeinde aus Rom auf die Verwurzelung des Christlichen im Jüdischen hinweist, zum anderen rücken mit der Bildlichkeit des Zitats die Bäume im Garten der Familie Wolf, die sich heute noch auf dem Areal finden, ins Zen-

trum. Gerade die jüngere Schulgeschichte verdeutlicht, wie das einstige Fundament durch Schichten des Vergessens überlagert wurde, sodass der Name Wolfgarten andere Assoziationen (wie etwa *Das Märchen vom bösen Wolf*) in Gang setzte. Mit der Programmatik „Vergessen kann die Zukunft kosten“ (Pallitsch 2021a) klingt daher die ins futurisch gewendete und damit transformatorische Bedeutung der Erinnerung mit an. Im Kontext der nationalsozialistischen Herrschaft und der Auslöschung jüdischen Lebens im Burgenland emigrierte zwar die Familie Wolf, doch der Name sollte ins kulturelle Gedächtnis einer Schulgemeinschaft einwandern und dort auch seinen Platz erhalten.

„Fremdwörter sind die Juden der Sprache.“ (Adorno 2003, S. 125) Für das Burgenland trifft dieser Aphorismus Adornos einen wichtigen Punkt. Denn Fremdwörter erfordern eine Übersetzungsarbeit, insbesondere in einer Welt, die Determinanten setzt und Latenz folglich dort entsteht, wo sich etwas entzieht. Dem Judentum haftet etwas Geheimnisvolles an, das zwar nicht sogleich fassbar ist, aber auch nicht vergessen werden darf. Weil Vergessen auch Auslöschung bedeuten kann, braucht es ein Gedächtnis. Eine Erinnerung, die auch Gegenwart transformiert, kann gelingen, wenn damit der pädagogische Auftrag gewahrt wird, der Familie Wolf im kollektiven Gedächtnis der Schule einen Platz zu geben, damit Schule zu einem lebendigen Gedächtnisort wird (vgl. Pallitsch 2021b).

Literatur:

Adorno, Th. W. (2003). *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. (= Gesammelte Schriften Bd. 4. Hrsg v. R. Tiedemann). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (= stw 1704).

Benjamin, W. (1991): *Das Passagen-Werk*. In: Ebd.: *Gesammelte Schriften Bd. V*. (Hrsg. v. R. Tiedemann/ H. Schweppenhäuser). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gagnebin, J. M. (2011). Über den Begriff der Geschichte. In: Lindner, B. (Hg.). *Benjamin Handbuch*. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 284-300.

Habermas, J. (1987). Vom öffentlichen Gebrauch der Historie. In: Ebd.: *Gesammelte Schriften Bd. 6: Kleine politische Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137-148.

Koch, M. / Zsifkovics, Ä. (2018). Gegen ein Schweigen, das zum Himmel schreit. Ökumenischer Hirtenbrief aus Anlass der Novemberpogrome vor 80 Jahren. Eisenstadt.

Jäggle, M. (2021). Eine Kultur des Gedenkens mit jungen Menschen entwickeln. Ungeordnete Anregungen. In: Pallitsch, L. (2021). *Jüdische Wurzeln und pädagogischer Auftrag – der sogenannte Wolfgarten*. Oberwart: lex liszt, S. 106-110.

Pallitsch, L. (2021a). Vergessen kann die Zukunft kosten. In: *Martinus* 1/2021, S. 11.

Pallitsch, L. (2021b) (Hg.). *Jüdische Wurzeln und pädagogischer Auftrag – der sogenannte Wolfgarten*. Oberwart: lex liszt.

Treitler, W. (2010). *Kein Diener zweier Herren*. Der einzige Gott und viele Gegengötter. Eine Fundamentaltheologie. Frankfurt a.M. (= Religion – Kultur – Recht 12).

Yerushalmi, Y. H. (1988). *Zachor: Erwinnere Dich*. Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis (Übers. v. Wolfgang Heuss). Berlin: Wagenbach.

Martin A. Hainz

***Distant Learning* – Lasset die Kinder *nicht* zu mir kommen**

Distanz erschwert den Unterricht, so scheint es. Sie erinnert uns aber konkret daran, dass wir ohne sie gar nicht unterrichten können. Und das, was wir als erschwerend wahrnehmen, ist zum Teil auch dadurch bedingt, dass wir, wo wir unterrichten, erziehen – zweierlei Tätigkeiten, die miteinander in der Schule oft verbunden sind, einander aber bei genauerem Hinsehen auch diametral entgegengesetzt sind.

1. Distanz als kulturelle Nähe

Nichts ist so provinziell wie ein Befund, der die *Provinz* – und im Gegensatz dazu die dann gerne mit der eigenen Position identische *Kapitale* – identifiziert. Provinz ist nämlich *Siegesbeute*, also alles, was abgerungen wurde, und zwar zunächst einer vielleicht imaginierten Natur, die eine *Natur* nur vielleicht ist, da sie, wenn sie einmal allzu klar benannt ist, es auch schon nur gewesen sein kann. Das Abbringende aber ist ebenso nirgends wie die Natur. Kultur ist folglich quasi gewusste Provinzialität. Sie ist die Distanz.

In der Kultur ist man also auf Distanz. Diese durchdringt den, der denkt, der nämlich sein Denken als Ordnung von etwas versteht, das ohne das Geordnete auch sein mag: dann aber anders, leer, nichtig: „L’Espace est un ordre [...] des situations“, wie Leibniz schreibt, abstrakt, als *der Raum*, also der Begriff für jene Ordnungen und Situationen, welche insgesamt möglich erscheinen müssen – „l’espace abstrait est cet ordre de situations, conçues comme possibles.“ Insofern ist der Raum zwar eine Idee, doch eine, die dessen bedarf, was (theologisch: geschöpfllich) darin ist, um als Topik nicht leer zu sein, ohne topoi gewissermaßen, weshalb Leibniz bemerkt: „S’il n’y avoit point de creatures, il n’y auroit ny temps ny lieu“ (Leibniz 1960, Bd VII, S. 415). Diese Distanz und diese Distanzkompetenz sind im Folgenden wenigstens mitgedacht.

2. Unterricht erfordert Erziehung

Die Epidemie, die 2019/20 begann, erforderte einen neuen Unterricht: asynchron auf Plattformen, auf die man Aufgaben hochladen kann, synchron in Videokonferenzen. Dabei wurde – und nicht erstmals – deutlich, was Unterricht voraussetzt: Erziehung. Diese wird oft im Unterricht nachgeholt, weil Eltern entweder keinen oder einen schlechten Einfluss auf ihren Nachwuchs hatten. Diese Klage ist weder neu noch originell, man findet sie schon etwa bei Philipp Melanchthon:

„Nicht eher scheint das Alter des Jungen reif genug, dass er in die Elementarschule geschickt werden kann, als wenn er durch häusliche Nachgiebigkeit verdorben ist und Laster bald versteht, bald selbst gekostet hat. Dieser Bengel bringt von zu Hause nicht nur keine Leidenschaft oder Bewunderung für die Studien mit, sondern den stärksten Widerwillen gegen jene, Verachtung gegenüber den Lehrern und höchst unanständige Vorbilder.“ (Melanchthon 2015, S. 11)

Man findet sie bis heute:

„Es gibt für meine Begriffe nichts Schlimmeres, als die Schule und Schüler der Inkompetenz der Eltern auszusetzen. Das sind Entwicklungen, die für die Qualität unserer Bildungsanstalten verheerend sind.“ (Bolz 2012)

Insofern stößt Unterricht gerade auch beim *distant learning* an seine Grenzen, jedenfalls dort, wo die in

der Regel elterliche Förderung zuhause nicht günstig ist – und auch in Bezug auf die Räumlichkeiten und die Ausstattung in manchem Haushalt, es sei nicht vergessen, zumal der ministeriale Rat, ein Kind möge nun einen eigenen Rückzugsraum für den Unterricht haben, getrennt vom Spielbereich, und dazu einen hinreichend modernen Laptop, nicht für alle umzusetzen ist und insofern geradezu zynisch anmutet. Man darf sich mehr und man darf sich Besseres von Österreichs Regierung erwarten. Grundlegender ist jedoch eben das Problem, dass man nicht schulisch kompensieren kann, was an Erziehung fehlt, wenn man den Heranwachsenden schlicht nicht erziehen kann, der nur bei und mit sich ist: Man kann schwerlich erziehen, wenn das Kind sich nicht zum Computer setzt oder ihn ausschaltet beziehungsweise das Überangebot an anderen Inhalten nutzt – wir „können besser kommunizieren, was dazu führt, dass wir tatsächlich schlechter kommunizieren“ (Daub 2020, S. 83), insbesondere gilt das sicherlich für Unmündige –, wenn es also etwas ihm gerade Wichtigeres, das heißt Lustigeres, vorzieht.

Dem Kind muss oder müsste der Unterricht kurzum schon ein Anliegen sein. Dorthin führen verschiedene Wege. Sie sind fast alle aber eigentlich nur darum Sache der Schule, weil, wie die Bildungssoziologie längst weiß, *Schulreife* ein Begriff ist, der kaum praktischen Wert hat. Eingeschult wird ein Kind meist ungeachtet der Reife genau dann, wenn es kalendarisch an der Zeit ist. Dann muss es noch nicht die kognitiven Fähigkeiten und auch nicht die Arbeitshaltung haben, die Unterricht erfordert; manches Kind erlangt sie nie in dem Maße, dass die Schule erfolgreich ist: Inklusion wird oft als unbedingte Herstellung von Beschulbarkeit verstanden, ist aber die Feststellung derselben und dessen, was man tun könne, um *möglichst* dorthin zu gelangen. (Basendowski 2017, S. 10)

3. Beziehungsarbeit und Unterricht

Welche Wege sind das? Die Lehrperson kann dem Kind wichtig werden. Beziehungsarbeit – dass die Rolle Lehrender sich eben nicht im Fachlich-Wissenschaftlichen erschöpft, sondern auch pädago-

gisch-erzieherische Aspekte hat (Wenzel 2002) – bedeutet dann, dem Kind zu vermitteln, dass es einem so wichtig ist, dass es sich ändern muss, und zwar nicht beliebig nach den Vorstellungen der Lehrenden, sondern in dem Sinne, dass es die beste Version seiner selbst wird, angetrieben von der „Vorfreude auf sich selbst“ (Sloterdijk 2005, S. 112), als die Lernen definiert werden könnte. Man ahnt die Komplexität dieser Bindung, die auf eine Lösung zielt: auf Distanz, und zwar zu allem.

Auch die ansprechende Präsentation von Lerninhalten ist geeignet, ebenso, wenn verdeutlicht wird, dass zu lernen sich lohnen werde, nicht im Sinne intrinsischer Motivation, sondern in Bezug auf den Markt: Bourdieu spricht vom „schulischen Markt“, der dem Markt teils schon zugehört, aber auch auf diesen vorbereitet, und also vom „Recht auf Korrektur wie Korrektheit“ (Bourdieu 1993, S. 95), Schüler_innen müssten, wenn sie das verstanden haben, also ihre Maßregelung einfordern.

Das wiederholt sich nebenbei gesagt lebenslanglich, wo Menschen denken und sich eines Besseren belehren lassen, von der notorischen „Unhöflichkeit“ (Anders 1993, S. 125) des Philosophen, den man dennoch oder sogar darum ehren müsse, schreibt Günther Anders. Hierin wäre Schule auch schon nicht mehr bloß fatale Folge der die Zöglinge schon längst ge- oder verformt habenden (Nicht-)Teilnahme am Kapital, sondern jene Chance, die die Schule sonst nur vorgaukelt: Bourdieu formuliert, es gebe „die nackte Macht der Ökonomie im Gewande neoliberaler oder [...] sozialdemokratischer Rhetorik“ (Bourdieu 2000, S. 26), was über viele Diskurse zur Gerechtigkeit in der Schule bis heute erschöpfend Auskunft gäbe.

Und dann gäbe es noch die Schönheit und das Interessante des Fachs selbst; dann spräche etwa die Eleganz eines mathematischen Beweises für sich: „ein fast poetisches Moment [...] gerade des nüchternsten Unterrichts“ (Hainz 2019, S. 12). Dabei wird nicht ritualisiert praktiziert, was Kompetenz wäre, sondern diese mit eben jener Distanz abgehandelt, von der anders, Lehrende und Lernende betreffend, schon die Rede war – in Bezug auf den Sprach- und Literaturunterricht formuliert Bourdieu es so,

dass Schule „nicht einfach eine Sprache, sondern ein Verhältnis zur Sprache“ zum Gegenstand hat: Hier wird das Denken, um in der Folge der Realität immerhin vielleicht gewachsen zu sein, erst einmal „entrealisiert[es]“ (Bourdieu 1993, S. 106). Auf diese Option wird gerne vergessen, vielleicht, weil man der Voraussetzung nicht traut, dass Lehrende, denen man die Fachausbildung ökonomisierte, ihr Fach noch hinreichend beherrschen, dass Jugendliche schließlich Schiller lesen, um dessen Werk genauer kennenzulernen – und dabei zudem auch noch ihre Welt und mögliche Weisen, sie sprachlich zu durchdenken, zu begreifen.

Da wäre der Unterricht bei sich. Das erfordert zweierlei: gute Lehrende und gute bzw. jedenfalls immerhin interessierbare Lernende. Die Frage, ob es fachlich versierte Lehrkräfte gibt, wurde schon angedeutet. Wenn es sie gibt, dann aufgrund der Hochschullehrenden, die manche Reform ignorierten, und der Resilienz der Lehrenden selbst, denn die Schulpolitik hat wenige Erfolge vorzuweisen. Die Lernenden aber sind ein Problem, das sich tautologisch ausdrücken lässt: Wo Bildung etwas gilt, da gilt sie etwas, wo nicht, da nicht. Das heißt, sie wird erworben, wo das Interesse an ihr etwas antizipiert, das schon fast Bildung ist. Das gilt freilich auch bei der Frage, ob Schüler_innen korrigiert werden wollen.

4. Unterricht erfordert Freiheit, also Erzogene

Und dieser Sprung bleibt, vielleicht muss er bleiben. Diese Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden, die eben nicht *programmierbar* sind, ist vielleicht nicht unüberwindbar und jedenfalls viel älter als jene des *distant learning*. Schon immer wurde sie von Lernenden überbrückt, was Lehrende sicher dann ermöglichen können, mehr vielleicht aber dann doch nicht. Womöglich sind die Versuche, die diesen Umstand ignorieren, sogar eher solche, die dann das fragile Mögliche auch noch beschädigen:

„Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie ein Schüler, der überhaupt keine Freizeit mehr hat, überhaupt ein angemessenes und besonnenes Verhältnis zum Stoff entwickeln soll. Wie ein Stu-

dent, dessen Studium mittlerweile so durchgeplant ist, dass er von Seminar zu Seminar hetzt, Akademiker, also ein geistig selbständiger Mensch werden soll. Kurzum: Man setzt alles daran, diese jungen Menschen in Automaten zu verwandeln. Nachdenklichkeit, Besonnenheit und Fantasie, [...] Freizeit und Freiheit werden beschnitten [...] (,) um berufsfördernde Maßnahmen zu optimieren.“ (Bolz 2012)

Nicht einmal diese einseitigen Maßnahmen werden so womöglich gut gesetzt. Jedenfalls bangen offenbar Vertreter_innen der Wirtschaft, ob durch ihre Forderungen nicht jene fehlen werden, derer die Wirtschaft – überraschend...? – doch bedarf: *Denkende*.

Distanz ist dagegen eine Gefahr, aber auch eine Chance: das zu lernen, was von Interesse ist, und zwar nicht aufgrund unmittelbarer Lust, sondern tatsächlich in Bezug auf das, was man sein kann und vielleicht darum auch sein soll. Und es dort zu lernen, wo man es am besten lernt. *Distant Learning* ist seit kurzem eine Herausforderung – eine Möglichkeit aber schon länger, wie einem da klar wird: Denn längst ist es so, dass Schüler_innen, die, wie Werner polemisch formuliert, „am Vormittag mit Selbstlernmethoden traktiert werden“, sich „zu Hause den gekonnten Vortrag eines YouTube-Lehrers gönnen, der die Sachverhalte so anschaulich erklärt, dass der Groschen schließlich fällt.“ (Werner 2019)

Dieses Urteil, vor Corona gefällt, führt dazu, dass schließlich die Lernmethoden des *distant learning* der konservativen Pädagogik jedenfalls da Recht geben, wo es um den Unterricht geht; nicht um dessen Ermöglichung. Sie betreffend und auch in Bezug auf das unvermeidliche Prüfen, da wie angedeutet nun einmal nicht alle Lernenden Lernwillige und Lernfähige sind und außerdem die Bescheinigung von Fähigkeiten nicht aufgrund von Unterstellungen erfolgen sollte, ist der Spott Liessmanns natürlich begründet, wenn er das digitale Lernen so beschreibt: „Die Schüler – allesamt bekanntlich hochbegabte Digital Natives – recherchieren zuhause im Netz, der Lehrer gibt als Lernbegleiter dazu nur noch sanftes Feedback.“ (Liessmann 2020)

Gleichwohl ist der Unterricht jenseits dessen eben jener, dass die Schüler_innen bereit sein müssen: für den guten Unterricht. Diesen wird Werner entgegen dann doch häufiger die fachlich versierte Lehrperson bieten, nicht Youtuber_innen, die Halbwissen grell und bunt in die digitale Kanalisation leiten. Immerhin aber könnte die zuweilen zu beobachtende „Abstimmung per Mausclick für den viel gescholtenen Frontalunterricht [...] den Fortschrittsfreunden zu denken geben“ (Werner 2019). Die Distanz gestattet hier die Distanz, aus der *verstehend* gelernt und nicht etwas simuliert oder eingeübt wird.

5. Unterricht impliziert Erziehung

Die, die das Moderne advozieren und Digitalisierung für ein Allheilmittel halten, räumen also etwas ein, das ganz und gar unmodern zu sein scheint: statt des Einübens von Kompetenz und der Bespaßung des Nachwuchses, der dabei nicht lernt, seine Anliegen in dem Gelernten zu erkennen, sei es das Kapital, sei es das, was am Unterricht das Interessante auch ohne allen Unterricht ist, das Erklären einerseits und andererseits das Verstehen.

Der Frontalunterricht macht daraus kein Hehl, was Implikat des distanten Unterrichts ist, der dank *multitasking* selbst dann mit *social networks* und Spielen konkurriert, wenn die Kamera eingeschaltet ist und das Kind auch davor sitzt, permanent zwischen Pause im ersten und Unterricht im zweiten Fenster. Die Distanz ist die Krise und damit die Chance, wenn man die Etymologie der *krisis* kennt. Ist der Ernst des Lebens nicht mehr simuliert und unterrichtet die Lehrkraft so, dass sich versteht, warum sie dies unterrichtet, und zwar auch genau so, nämlich der durchscheinenden Epistemologie gemäß, dann glückt der Unterricht. Dann ist er keine unverbindliche Alternative, wo man sich aber auch amüsieren könnte.

Daran muss erinnert werden, denn auch wenn man letzten Endes begründet zu einem gewissen Zeitpunkt, an einer Schwelle, an der sich zu beweisen durch kein Kontinuum samt den Übergang fast schon negierender Transitions-Kunst ersetzt

werden kann, maturiert, so ist davor damit logischerweise jene Maturität fast Voraussetzung und nie ganz gegeben. Hier sei auf Eva Gröstenbergers Folgerungen aus den Resultaten ihrer Forschungsarbeit verwiesen:

„Wenn nur Aufgaben verschickt und korrigiert werden, anstatt auch online synchron zu unterrichten, ist der Lernerfolg der Schüler stark gefährdet“: „Mehr als die Hälfte der Schüler übt nur, wenn Lehrer es einfordern und online präsent sind, um Fragen zu beantworten oder auch zu ermutigen.“ (Gröstenberger, Schulze Berndt 2020, S. 37)

Das gilt auch, wenn man Teile des Unterrichts sinnvoll Computerprogrammen überantwortet, die zwar den Druck nehmen, aber ihn auch voraussetzen:

„(C)omputers make no difference in their interaction with different types of learners – be they male or female, fast or slow. In this way, each and every learner can be given equal attention, and feedback by computers may actually seem fairer, more objective and thus presumably less threatening. In confirmation, Van den Branden [...] argues that technology can offer a safe practice environment, where anxiety levels are held down, as students can work at their own pace and as the comparison of solutions to practice exercises, for example, is not a potentially embarrassing public event with possibly negative reactions from teachers or peers.“ (Gröstenberger 2020a, S. 14)

Dem ist zweifelsohne zuzustimmen – solange dieses Lernen erlernt worden ist, und zwar nicht in jenem Sinne, den Neoliberale samt guten Schulen propagieren: „Diktiert die Wirtschaft, welches individuelle Tugend- und Kompetenzset als Bildungsprofil gerade zeitgemäß ist?“, fragt Schirlbauer angesichts der Schule, die „den Erwerb lebenslanger Lern- und Umstellbereitschaft“ einleitet und als einzigen Wert vermittelt, als ginge es dabei nicht um das Erlernete selbst. Und um das geht es ja dann auch nicht, sondern „um das Lernen des Lernens“ (Schirlbauer

2000), weil das, was gerade richtig ist, sowieso allein von den Arbeitgeber_innen vorgegeben wird.

Das Lernen zu erlernen wäre da gekennzeichnet durch die Resistenz gegenüber solchen Ansinnen, und zwar um der einer Methode der Weltaneignung inhärenten Wahrheit willen, die Teil der Didaktik ist, die nämlich das fachlich Begründete der Vorgehensweise in einem Fach erhellt und dann folgerichtig auch transparent macht, wie diese Vorgehensweise erlernt wird, auf dass Lernen genau da – nicht allgemein als Dressurwilligkeit – eine „deliberate practice“ wird, die, wie Gröstenberger mit Fokus auf den zweiten Aspekt u.a. zeigt, Voraussetzung und zugleich Folge guten Unterrichts ist:

„In fact, following Hattie’s (2012) notion of deliberate practice, the intention of the online course [...] was to clearly set out the goals defined by the standardized exams and the respective curriculum and to offer practice materials accordingly. Seemingly, the majority of the students recognized this purpose and granted the materials with usefulness.“ (Gröstenberger 2020a, S. 145)

Die Lücke kann dennoch bleiben, was man angesichts dessen schon ahnt, dass ein *circulus vitiosus* Bedingung dessen ist und manchmal doch erst Folge dessen wäre, was geglückter Unterricht ist; von den Schüler_innen heißt es, „their apparent perceptions of the usefulness of the course did not necessarily lead to them using it“ (ibid.; cf. ibid., S. 159)... Mehr als ein Angebot kann ein Unterricht also doch nicht sein, das aber nur von den Eltern und/oder Lehrpersonen, die nebst dem Angebot auch diese eigentümliche Ironie vermitteln, unterbreitet werden kann: Man könne so – kompetent – mitspielen, im Wissen um den *Spielcharakter* aber mehr als kompetent seiend, ein Zusatz, den man nicht leicht programmieren kann. Vielleicht ist das der Grund, warum Unterricht „auch im [...] einundzwanzigsten Jahrhundert eindeutig »Lehrersache«“ (Gröstenberger 2020b, S. 52) ist. So ist es, solange Lernende darin nicht programmiert werden, was eher Dystopie denn Utopie wäre. Ansonsten bleibt das hoffentlich immer schon begünstigte Verstehen dessen, was man lerne; und dessen, was Lernen sei.

Wer das Lernen lernt, und zwar wie angedeutet nicht im Sinne einer Technik losgelöst von dem, was zu lernen ist, sondern als etwas, das der Sache inhärent ist, der ist eben noch ein wenig ignorant, aber erfährt schon, dass sich diese Unwissenheit zur *docta ignorantia* wandeln kann – und, wenn sich aussichtsreich von Wahrheit sprechen lassen soll, auch muss. In deren Rahmen ist „LEARNING“ die Art von „ignorance distinguishing the studios“ (Bierce 1967, S. 177), so formuliert es – sokratisch – Bierce. Und diese Ignoranz ist Sache der Erziehung und dann angemessenen Unterrichtens, in angemessener Distanz, wie gezeigt: auch ohne Covid19.

6. Kultur als Distanz – und als Offenheit

Ist das geleistet, kann man also lernen, mit Respektabstand zu dem, der oder die man ist, also diesem Frosch, mit dem man aber immer noch freundlich redet, selbst da: „»Ich mag keine Friedenswerkstätten«, quakte der Frosch.“ (Hacke 2002, S. 110)

Man bleibt durch dieses Selbstgespräch ohne Selbstverliebtheit ein werdender Mensch: von jener erwähnten Vorfreude auf den, der man sein werde, geprägt. Es ist ebenso die Distanz der Lernenden von allem So-Sein oder So-sein-Müssen, dessen Rätselhaftigkeit die Pädagogik zuallererst formuliert, herausfordernd, denn: „Wer in einem Labyrinth zur Welt gekommen ist, sucht keinen Ausgang. Er kann sich gar nicht vorstellen, daß es einen gibt.“ (Chargaff 2002, S. 70) Dagegen bricht das Lernen aus dem Aporetischen auf, distanziert und wie immer seriös, so doch unstet, zuhause wie in der Schule immer heimatfern-unsentimental:

„Was wäre Sentimentalität, wenn nicht der erlahmende Flügel des Fühlens, das sich irgendwo niederläßt, weil es nicht weiterkann, und was also ihr Gegensatz, wenn nicht diese unermüdete Regung, die sich so weise aufspart, auf kein Erlebnis und Erinnern sich niederläßt, sondern schwebend eins nach dem andern streift“ (Benjamin 1991, S. 198).

Wenn man sich topisch als Provinz verstanden hat, und damit schließt sich der Kreis womöglich, ist man nicht mehr gänzlich provinziell.

Literatur

Anders, G. (1993). Philosophische Stenogramme. München: C.H. Beck (=Beck'sche Reihe 36).

Basendowski, S. (2017). Vom Mitdenken des Anerkannten. Gedanken um Voraussetzungen des Rechts auf Arbeit aus der Perspektive von Inklusion und Bildung. In: Inklusion konkret, Nr 4, S. 9-17.

Benjamin, W. (1991). Gesammelte Schriften, ed. R. Tiedemann et al., vol. IV: Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 934).

Bierce, A.G. (1967). The Enlarged Devil's Dictionary. With 851 Newly Discovered Words and Definitions Added to the Previous Thousand-Word Collection, ed. E.J. Hopkins. Garden City: Doubleday & Comp.

Bolz, N., Stein, T. (2012). »Teamgeist ist der größte Feind des Geistes«. In: Cicero, 27. September 2012 – <https://www.cicero.de/kultur/teamgeist-ist-der-groesste-feind-des-geistes/51995> (Stand: 19.1.2020).

Bourdieu, P. (1993). Soziologische Fragen, trad. H. Beister, B. Schwibs. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=edition suhrkamp 1872).

Bourdieu, P. (2000). TransAct, trad. S. Egger. In: der Standard, Mo., 3. April 2000, S. 26.

Chargaff, E. (2002). Brevier der Ahnungen. Eine Auswahl aus dem Werk, ed. S. Kühn. Stuttgart: Klett-Cotta.

Daub, A. (2020). Was das Valley denken nennt. Über die Ideologie der Techbranche, trad. S. Gebauer. Berlin: Suhrkamp Verlag (=edition suhrkamp 2750).

Gröstenberger, E. (2020a). The Relationship between Foreign Language Anxiety, Achievement and the Use of Online Practice Materials in Austrian Upper Secondary Education. Doctoral Dissertation. Eisenstadt.

Gröstenberger, E. (2020b). Ist moderner Fremdsprachenunterricht noch »Lehrersache«? Eine empirische Untersuchung zur Frage nach der Wichtigkeit der Schule und der Lehrperson angesichts der zunehmenden Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts. In: ph publico, Heft 6: Beziehung und Unterricht, Dezember 2020, S. 47-53.

Gröstenberger, E., Schulze Berndt, M. (2020). Digitales Lernen senkt die Angst vor Fremdsprachen. In: Die Presse, Sa., 28.11.2020, S. 37.

Hacke, A. (2002). Der kleine Erziehungsberater. München, Zürich: Piper (=SP 3524).

Hainz, M. A. (2019). Zu der pädagogischen und didaktischen Praktiken inhärenten Theorie und zum Praktischen des Theoretischen. In: ph publico, Heft 1, Juni 2019, S. 9-13.

Leibniz, G.W. (1960). Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz, ed. C.I. Gerhardt. Hildesheim: Georg Olms.

Liessmann, K. P. (2020). Schluss und Schließung. In: Wiener Zeitung, 20.11.2020.

Melanchthon, P. (2015). De miseriis paedagogorum. Über die Leiden der Lehrer. Lateinisch/Deutsch, trad. & ed. Carolin Ritter. Stuttgart: Ph. Reclam jun. (=Reclams Universal-Bibliothek Nr 19321).

Schirlbauer, A. (2000). Die Wiederkehr der Tugenden. In: Die Furche, 27.1.2000 – <https://www.furche.at/bildung/die-wiederkehr-der-tugenden-1317276> (Stand: 6.1.2021).

Sloterdijk, P. (2005). Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Gespräch mit R. Kahl. In: McK Wissen 14: Bildung, S. 110-113.

Wenzel, H. (2002). Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungscompetenz. In: Otto, H. U., Rauschenbach, T., & Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaften in Studium und Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-195.

Werner, R. (2019). Ich habe mit dem Bekenntnis zu einer konservativen Pädagogik keine Probleme. In: Die Welt, 18.11.2019 – <https://tinyurl.com/vsc4c2l> (Stand: 17.1.2020).

Thomas Leitgeb, Alexander Zimmermann & Michael Leitgeb

Das Zentrum für digitale Kompetenz der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland: im Dienst einer zukunftsorientierten Bildung im Burgenland – auf die nächsten 100 Jahre

Die Digitalisierung durchdringt zunehmend private und berufliche Lebensbereiche. Dadurch verändert sich auch der gesellschaftliche Bildungsauftrag und stellt Schulen und Hochschulen vor neuen Herausforderungen. Um dieser Entwicklung im österreichischen Burgenland gerecht zu werden, wurde im Jahr 2018 an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPHB) das Fachdidaktikzentrum Digital Lehren und Lernen gegründet, welches seit November 2021 *Zentrum für digitale Kompetenz* heißt. Der vorliegende Beitrag widmet sich dessen Aufgabengebieten und stellt sowohl die laufenden Forschungsprojekte als auch dessen Bildungsangebote im Bereich digital Lehren und Lernen vor.

Einleitung

Die Digitalisierung durchdringt zunehmend private und berufliche Lebensbereiche. Um an dieser sich verändernden Lebenswelt aktiv teilnehmen zu können, sind Kompetenzen nötig, die mit dem Fachwort *digitale Kompetenz* zusammengefasst werden (Holdener, Bellanger & Mohr 2016). Dadurch verändert sich auch der gesellschaftliche Bildungsauftrag und stellt Schulen und Hochschulen vor neue Herausforderungen. Um dieser Entwicklung im österreichischen Burgenland gerecht zu werden, wurde im Jahr 2018 an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPHB) das Fachdidaktikzentrum Digital Lehren und Lernen gegründet, welches seit November 2021 *Zentrum für digitale Kompetenz* (ZDK) heißt. Dessen Ziele sind eng mit den spezifischen Erfordernissen der burgenländischen Bildungslandschaft verbunden: Wissenschaftliche Forschungen in den Bereichen Digitalisierung, digitale Technologien und deren Vermittlung, die Entwicklung von Bildungsangeboten, die gegebenenfalls in Kooperation mit den jeweils zuständigen Instituten der PPHB bzw. der Bildungsdirektion Burgenland in die Schulen gebracht werden, und schließlich die Erweiterung der an das Hochschulpersonal der PPHB gerichtete Angebote. Dabei wird auf eine kritische Reflexion bezüglich der Digitalisierung und digitaler Techno-

logien sowie damit einhergehender Entwicklungen besonderer Wert gelegt. Zudem ist das ZDK eine Anlaufstelle und ein verlässlicher Partner für entsprechende Projekte.

Für eine zukunftsorientierte Bildung: Forschung

Eine wichtige Aufgabe des ZDK ist die wissenschaftliche Forschung im Bereich digitale Technologien, Digitalisierung und Bildung. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung von Modellen zur Vermittlung und Vertiefung der digitalen Kompetenz aller am Bildungsprozess beteiligter Personen. Dabei ist zu beachten, dass sich technologische Entwicklungen auch auf die Entwicklung von Forschungsmethoden und -prozessen selbst auswirken, etwa auf digitale Instrumente wie MicroDyn und MPlus. Daher wird in den nächsten Jahren versucht, eine entsprechende Infrastruktur für die standortspezifische Forschung an der PPHB aufzubauen.

Computational Thinking, Educational Robotics, Coding und Robotik

In Hinblick auf eine zukunftsorientierte Bildung sind stets auch vielversprechende internationale Entwicklungen zu berücksichtigen. So wird im

Bildungsbereich seit den 2010er Jahren Computational Thinking (CT) international zunehmend beachtet (Eickelmann, Vahrenhold & Labusch 2019; Ilic, Haseski & Tugtekin 2018). Die Ergebnisse mehrerer Studien scheinen dafür zu sprechen, dass sich die schulcurriculare Aufnahme von CT positiv auf die Entwicklung kognitiver Kompetenzen (Ilic, Haseski & Tugtekin 2018), speziell auf die Befähigung zum Problemlösen auswirkt (Scherer, Siddiq & Viveros 2018). In diesem Zusammenhang darf der hohe fächerübergreifende und -verbindende Aspekt von CT nicht außer Acht gelassen werden (Leitgeb, Zimmermann & Rollett, S. 155). Angesichts des teils recht hohen Abstraktionsniveaus der Inhalte von CT stellt sich die Frage nach einer schülerorientierten und dennoch praktikablen Umsetzung in der Schule (Sentance & Csizmadia 2015, S. 1). Als Medium für die Vermittlung von CT stellte sich in den letzten Jahren Educational Robotics (ER) als nützlich heraus (García-Valcárcel-Muñoz-Repiso & Caballero-González 2019, 70; Alimisis & Kynigos 2009; Fislake 2021). ER wird als Schnittstelle von Robotik, Mensch-Roboter-Interaktion und Bildung angesehen (Angel-Fernandez & Vincze 2018, S. 2). Am ZDK wurde für die burgenländischen Pflichtschulen ein eigenes, unterschiedliche Vermittlungsformate kombinierendes Modell zur altersgerechten Vermittlung von CT und ER entwi-

ckelt und in Kooperation mit der Bildungsdirektion Burgenland mit Beginn des Schuljahres 2018/19 auch in den burgenländischen Pflichtschulen eingeführt (Leitgeb 2018). Es ist Teil eines am ZDK entwickelten Konzepts zur Implementierung von CT, ER und Programmierung im burgenländischen Bildungssystem, das von der Primarstufe beginnend über die Sekundarstufen I und II bis hin zum tertiären Bereich einen kontinuierlichen Aufbau vorsieht. Während für die Sekundarstufe I das Wahlpflichtfach *Coding und Robotik* vorgesehen ist, wurde für die Volksschulen eine integrative Implementierung in den bestehenden Fächerkanon erarbeitet. Ziel ist es, grundlegende Inhalte dieser Bereiche zu vermitteln und vor allem entsprechendes Interesse zu wecken und zu fördern (Leitgeb, Zimmermann & Rollett 2021, S. 156). Diese schulcurricularen Maßnahmen machten auch die Einrichtung einer geeigneten institutionellen Weiterbildungsmöglichkeit in Form von Hochschullehrgängen erforderlich, die unten näher beschrieben werden.

Die Logobox – ein burgenländisches Produkt

Um Primarstufenschulkindern ohne Verwendung digitaler Endgeräte eine Einführung in das facettenreiche Themengebiet von CT zu ermöglichen,



Abbildung 1: Logobox des ZDK (Version 2)

wurde am ZDK die Logobox entwickelt. Dabei handelt es sich um eine aus insgesamt 10 aufeinander abgestimmten Lernspielen bestehende Spielbox, die für unterschiedliche methodisch-didaktische Lern- und Unterrichtsszenarien konzipiert sind und so einen einfachen, schnellen und differenzierten Einsatz im Unterricht erlauben. Neben Wissensinhalten stehen grundlegende Methoden und die Schulung ausgewählter kognitiver Grundfähigkeiten wie das komplexe Problemlösen im Vordergrund, wobei bei der Gestaltung der Spiele beson-

ders auf die haptische Erfahrbarkeit geachtet wurde. Darunter sind auch verschiedene bekannte Spiele wie den Soma-Cube, die Türme von Hanoi und verschiedene Pachisi-Spielformen. Mit nur einer einzigen Box können die Schulkinder einer Klasse gleichzeitig nach dem pädagogischen Konzept des Game-Based-Learnings (al Fatta, Zulisman & Mohd 2019) in einem Stationenbetrieb spielen und arbeiten. Kindgerecht formulierte Aufgaben sollen dabei anregende Lernerlebnisse unterstützen. Die Aufgabenstellungen sind fächerübergreifend verfasst, so

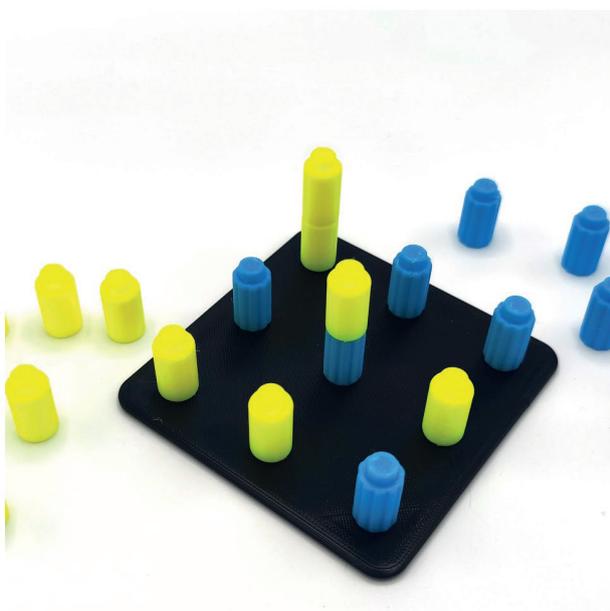
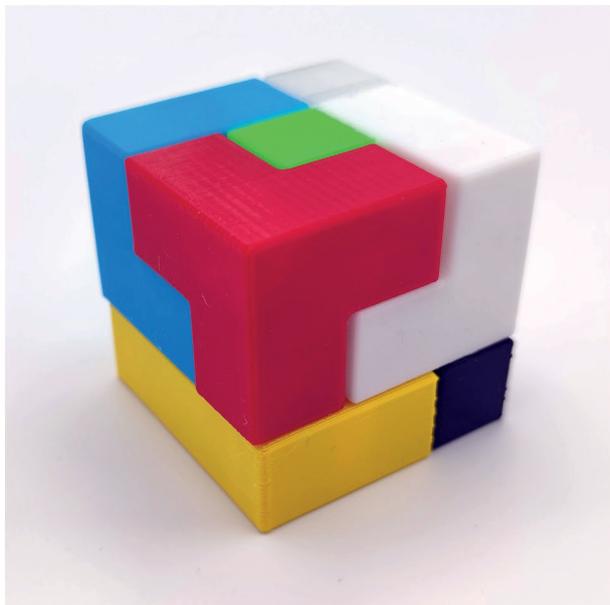


Abbildung 2: Vier Spiele der Logobox (Version 2)

dass die Logobox in verschiedenen Fächern einsetzbar ist, beispielsweise in Mathematik, Deutsch und im Sachunterricht. Zudem eignet sie sich auch in der Begabungsförderung und Nachmittagsbetreuung. Die Logobox zeichnet sich auch aufgrund ihrer Nachhaltigkeit aus, denn sie wird am ZDK mittels 3D-Druck nach Bedarf selbst hergestellt und alle gedruckten Teile sind industriell kompostierbar. Die Hülle und Schubler bestehen aus Karton.

Laufende Forschungsprojekte

- Im Studienjahr 2020/21 wurde die erste Version der Logobox in einem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanzierten Projekt an 18 Schulen aus dem Burgenland, Niederösterreich, der Steiermark und Wien im Unterrichtseinsatz erforscht (Leitgeb, Leitgeb & Zimmermann 2021). Für dieses Projekt wurden 125 Boxen bestehend aus ca. 15.000 Einzelteilen produziert und ein eigenes Lehrkräfteprofessionalisierungsmodell entwickelt. Die begleitende Forschung untersuchte die Qualität der Lehrkräfteprofessionalisierung und den Transfer des methodisch-didaktischen Konzepts der Logobox in die Schulen. Die Forschungsergebnisse legen die Vermutung nahe, dass der schulische Einsatz der Logobox sich positiv auf die Entwicklung der entsprechenden kognitiven Fähigkeiten auswirkt (ebd., S. 43).
- **Cogno19:** Effekte des pandemiebedingt veränderten Schulbesuchs auf die kognitive Entwicklung von Kindern der Primarstufe: Die im Rahmen der gesetzlich auferlegten Eindämmungsmaßnahmen gegen die Covid19-Verbreitung getroffenen Maßnahmen trafen auch den Bereich Schule unerwartet und in erheblichem Ausmaß, insbesondere in Form von Schulschließungen und Wechselunterricht. Dadurch eröffneten sich aber auch ungeahnte Chancen, denn digital Lehren und Lernen wurde für die Aufrechterhaltung eines zumindest halbwegs geordneten Schulunterrichts unerlässlich. Ziel des Forschungsprojekts ist die empirische Prüfung, ob und in welchem Ausmaß Covid19-Maßnahmen die zu erwartenden Schereneffekte hinsichtlich der kognitiven Entwicklung von Primarstufen-

schulkindern vergrößern. Denn soziokulturelle und -ökonomische Gegebenheiten betreffende Schereneffekte sind empirisch belegt (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt 2022, S. 8).

- **Computational Thinking und Educational Robotics in der Schule:** Ziel dieses Forschungsprojekts ist es, die im Burgenland bisher umgesetzten schulcurricularen Maßnahmen hinsichtlich CT, ER sowie Coding mittels quantitativer Methoden auf ihre Aktualität und Praxistauglichkeit hin zu evaluieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Darüber hinaus werden Schulaufgaben mit speziellem Blick auf den fächerübergreifenden und -verbindenden Aspekt entwickelt, deren Gestaltung sich an einem integrativen Einsatz im Regelunterricht orientiert. Sie werden an den Forschungspartnerschulen erprobt und in einem iterativen Prozess mittels Fokusgruppeninterviews gegebenenfalls adaptiert. Der HLG Coding und Robotik wird mittels einer Begleitevaluation dahingehend erforscht, ob und inwieweit er die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt.

Für eine zukunftsorientierte Bildung: Digital Lehren und Lernen

Die rasante Entwicklung im Bereich digitaler Technologien verändert den Bildungsauftrag und die damit einhergehenden Anforderungen nicht nur für bereits im Lehrberuf stehende Personen, sondern auch für die auszubildenden. Dabei sollte insbesondere auf einen kritisch reflektierten Umgang mit und Einsatz von digitalen Technologien bei der Planung und Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen geachtet werden.

Digitale Bildung für Hochschullehrpersonen der PPHB

Selbstverständlich sind auch Hochschullehrpersonen davon betroffen, in besonderem Maße seit den Covid19-Maßnahmen, weshalb das ZDK im Herbst 2020 an der PPHB erstmals den *Tag der digitalen Lehre* durchführte, der künftig im Herbst jeden Jahres angeboten werden soll. Dieser Tag bie-

tet PPHB-Hochschullehrpersonen eine Reihe von Fortbildungsangeboten zum Thema digitale Lehre in seiner ganzen Breite, beispielsweise zur burgenländischen Lernplattform LMS (www.lms.at), Microsoft-Teams, Zoom, Big Blue Button, aber auch zur gesunden Arbeitsplatzgestaltung. Zudem hat das ZDK im Studienjahr 2020/21 18 bedarfsorientierte spezifische Schulungsmaßnahmen zur digitalen Hochschuldidaktik durchgeführt, insbesondere zu synchronen und asynchronen Formen der Online-Lehre und ihre Kombinationsmöglichkeiten, vertiefende Betrachtungen zum Einsatz von MS-Teams und LMS in der Hochschullehre sowie hochschuldidaktische Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und erfahrungsgestützte Empfehlungen.

Weiter-, Fort- und Ausbildung

Für die erfolgreiche Integration der digitalen Kompetenz in die Schule ist eine entsprechende Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung wichtig. Daher verdient diese im Sinne der schulischen und hochschulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung besondere Beachtung. Das ZDK bietet derzeit die folgenden Weiterbildungsmöglichkeiten in Form von Hochschullehrgängen (HLG) an. Ihnen ist ein vergleichsweise hoher Anteil an Onlinelehre und die blockweise Abhaltung der Lehrveranstaltungen gemein, wodurch nicht nur weit entfernt wohnenden Lehrpersonen eine Teilnahme erleichtert wird. Dabei wird stets versucht, die spezifischen Vorteile sowohl der Präsenz- als auch der Onlinelehre zusammenzuführen. Außerdem wurde vom ZDK zur Qualitätssicherung im Bereich digitale Lehre in Aus-, Weiter- und Fortbildung ein Blended-Learning-Leitfaden entwickelt, der auch die entsprechende Lehrveranstaltungsevaluierung umfasst.

- Coding und Robotik: Dieser HLG dauert vier Semester, umfasst 30 ECTS und hat einen Onlinelehreanteil von 90 %. Für die Gestaltung wurden bereits vorhandene CT-Schulcurricula analysiert sowie an die spezifisch burgenländischen Bedingungen und Gegebenheiten angepasst. Ziel ist es, Lehrpersonen dazu zu befähigen, einen zeitgemäßen Unterricht in Coding und Robotik zu ermöglichen. Dazu werden ein-

schlägige fachwissenschaftliche, -didaktische und methodische Kompetenzen etwa im Programmieren, zu Robotersystemen, zu durch Automatisierung und Digitalisierung sich ergebenden gesellschaftlichen Entwicklungen sowie der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht vermittelt. (PPHB 2019a, S. 3–5)

- Didaktische und methodische Potentiale für die additive Fertigung mit 3D-Druckern im Bildungsbereich: Dieser HLG dauert zwei Semester, umfasst 10 ECTS und hat einen Onlinelehreanteil von 90 %. Er dient zur Vermittlung grundlegender Kompetenzen im 3D-Druckverfahren sowie zur Vorbereitung auf dessen Einsatz im Unterricht. Die studierenden Lehrpersonen werden befähigt, auch eigene 3D-Modelle von Lehr- und Lernmaterialien zu konstruieren bzw. zu modellieren und mittels 3D-Druckverfahren selbst herzustellen. Zudem erfolgt eine methodisch-didaktische Aufbereitung der entsprechenden Themen für den Schulunterricht. (PPHB 2020, S. 3–5)
- Vom Greifen zum Begreifen: Dieser HLG dauert zwei Semester, umfasst 12 ECTS und hat einen Onlinelehreanteil von 90 %. Er dient der Vorbereitung zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse von CT im integrativen Schulunterricht der Primarstufe. Es werden wichtige Fachwörter, Themen, Fragestellungen und Methoden zu CT sowie aktuelle methodisch-didaktische Aufbereitungen für den Schulunterricht behandelt. Dabei werden geeignete haptisch erfahrbare, bei Bedarf auch digitale Lern- und Lehrmaterialien berücksichtigt. Jede am HLG teilnehmende Lehrperson erhält zu Beginn eine Logobox, um die Inhalte sofort ins Klassenzimmer transferieren zu können. (PPHB 2021, S. 3–5)
- Digi.KompP: Dieser HLG dauert zwei Semester, umfasst 6 ECTS und hat einen Onlinelehreanteil von 50 %. Die Inhalte basieren auf dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingeführten Kompetenzraster digi.kompP, auf dessen Bezeichnung auch der Name dieses HLG zurückgeht. Der HLG zielt darauf ab, grundlegende Kompetenzen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und auch den anderen Arbeitsfeldern einer Lehrperson zu vermitteln. (PPHB 2019c, S. 3–5)

- **Digitale Grundbildung:** Dieser HLG dauert drei Semester, umfasst 12 ECTS und hat einen Onlinelehreanteil von 70 %. Die Inhalte gehen von den Kompetenzbereichen des Unterrichtsfaches Digitale Grundbildung aus und erweitern und vertiefen jene des HLG Digi.KompP sowohl hardware- als auch softwareseitig. Ziel ist die Vermittlung umfassender Kompetenzen zur Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion eines zeitgemäßen digitalen Unterrichts. Dabei ist nicht nur das Unterrichtsfach Digitale Grundbildung, sondern auch der Einsatz digitaler Medien in den anderen Unterrichtsfächern burgenländischer Pflichtschulen von Interesse. (PPHB 2019b, S. 3–4)

Netzwerk Praxis ist eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte der Primarstufe und der beiden Sekundarstufen. Dabei handelt es sich um eine Lerngemeinschaft zur Personal- und Unterrichtsentwicklung, die aus zwei Teilen besteht: einer Onlineplattform mit Zugriff auf bereits erstellte Unterrichtsmaterialien und den dazugehörigen Netzwerktreffen (Leitgeb & Leitgeb 2019, S. 64; Leitgeb 2019, S. 20). Als Basis dienen Best-Practice-Beispiele. In gemeinsamer Arbeit werden multimediale Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, die an verschiedenen Schulen im Unterricht eingesetzt werden. Die gemachten Erfahrungen und die Schülerrückmeldungen dienen zur Evaluation und gegebenenfalls Adaption. Das Ergebnis wird im Rahmen der Netzwerk-Praxis-Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt und allen zur Verfügung gestellt. Dabei ist die Lehrkräfteprofessionalisierung eng an die Methodik und Didaktik der erarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien gekoppelt. Denn die teilnehmenden Lehrpersonen sollen sie im eigenen Unterricht sofort erproben können.

Das ZDK hat aufgrund der ministeriellen Initiative *Digitales Lernen*, im Zuge dessen alle Klassen der fünften und sechsten Schulstufe mit digitalen Endgeräten ausgestattet werden, das Schulentwicklungsprogramm *Digitale Modellschule* entwickelt. Dabei werden die Schulen nicht nur bei der technischen, sondern auch bei der pädagogisch-fachlichen Einbindung dieser Geräte unterstützt. So wird ein Buddy-System für den First-Level-Support eingerichtet und die Lehrpersonen fachdidaktisch fortgebildet.

Die Umsetzung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Fortbildung und Beratung der PPHB. Derzeit gibt es die vier Modellschulen BORG Oberpullendorf, MS Mattersburg, MS Schattendorf und MS Siegendorf. Künftig soll es auch weitere Modellschulen geben, insbesondere Volksschulen. An letzteren sollen auch die Studierenden des an der PPHB in der Primarstufenausbildung etablierten Schwerpunkts *medien.didaktik.kompetenz* ihre Schulpraxis absolvieren können. Ab Herbst 2022 werden ausgewählte Lehrveranstaltungen der beiden HLG *Digitale Grundbildung* und *Vom Greifen zum Begreifen* Teil dieses Schwerpunkts sein.

Schlussbemerkung

Die durch die zunehmende Digitalisierung sich ergebenden Herausforderungen und die gegenwärtige Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stehen noch immer im Gegensatz zur analogen Wirklichkeit an Schulen. Dabei sollen nicht die Handhabung digitaler Endgeräte, sondern die Kenntnis über grundlegende soft- und hardwareseitige Funktionsweisen und eine Erziehung zu einer kritischen Haltung im Mittelpunkt stehen. Angesichts der nicht nur im Umfang, sondern auch in der Intensität rasant zunehmenden Digitalisierung sind mutige und zukunftsorientierte Entscheidungen zu treffen und Handlungen zu setzen. Es ist geboten, sich „geistig von den kleinformatischen Didaktik- und Medienkompetenz-Programmen zu lösen, die auf den Kulturbuch der Digitalisierung lediglich mit ein paar Seminarangeboten an Schulen und Hochschulen und den neuesten technischen Spielereien reagieren, aber eben nicht mit elementaren Ideen und einem Ideal der Medienmündigkeit auf der Höhe der Zeit.“ (Pörksen 2018, S. 21) Diesbezüglich ist mit Blick auf die nächsten 100 Jahre des Burgenlandes die Private Pädagogische Hochschule Burgenland im Allgemeinen und dessen Zentrum für digitale Kompetenz im Besonderen in vielfacher Weise gefordert, sich gestaltend und kritisch mit aktuellen Entwicklungen im Bereich digitale Technologien und Bildung wissenschaftlich auseinanderzusetzen und zukunftsorientierte Bildungsangebote zu entwickeln und umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Alimisis, D. & Kynigos, C. (2009). Constructionism and robotics in education. In: Alimisis, D. (Hrsg.). *Teacher Education on Robotic-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, Athens: School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE), S. 11–26.
- Angel-Fernandez, J. M. & Vincze, M. (2018). Towards a formal definition of Educational Robotics. In: Zech, P. & Piater, J. (Hrsg.). *Proceedings of the Austrian Robotics Workshop 2018*. Innsbruck: University Press, S. 37–42.
- Eickelmann, B., Vahrenhold, J. & Labusch, A. (2019). Der Kompetenzbereich <Computational Thinking>: erste Ergebnisse des Zusatzmoduls für Deutschland im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann, S. 367–398.
- Fatta, H. al, Zulisman, M. & Mohd, H. Z. (2019). Game-based Learning and Gamification: Searching for Definitions. In: *International Journal of Simulation: Systems, Science & Technology*, 19 (6), S. 41.1–41.5.
- Fislake, M. (2021). Educational Robotics between Coding and Engineering Education. In: Papadakis, S. & Kalogiannakis M. (Hrsg.). *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning*. Hershey, PA: IGI Global, S. 107–139.
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. & Caballero-González, Y. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education Comunità. In: *Media Education Research Journal*, 28, S. 63–72.
- Holdener, A., Bellanger, S. & Mohr, S. (2016). „Digitale Kompetenz“ als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess. Münster: Waxmann.
- Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, A & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schulen und Bildung*. Münster: Waxmann.
- Ilic, U., Haseski H. I. & Tugtekin, U. (2018). Publication Trends over 10 years of Computational Thinking Research. In: *Contemporary Educational Technology*, 9(2), S. 131–153.
- Leitgeb, T. (2018). Coding und Robotik für alle. In: *OCG Journal*, 43(1), S. 32–33.
- Leitgeb, T. (2019). Digital unterstützte Lehrer_innenfortbildung – was sie kann, was sie will. In: *phpublico*, 3, S. 18–22.
- Leitgeb, T. & Leitgeb, P. (2019). Netzwerk Praxis – ein gelingender Ansatz zur digital unterstützten Lehrer_innenfortbildung. In: *phpublico*, 3, S. 64–68.
- Leitgeb, T. & Zimmermann, A. & Rollett, W. (2021). Der Hochschullehrgang Coding und Robotik für Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Konzeption, Implementation und erste Ergebnisse einer Begleitevaluation. In: *MedienPädagogik*, 42 (Optimierung), S. 152–168.
- Leitgeb, T., Leitgeb, M. & Zimmermann, A. (2021). Abschlussbericht zum Vorprojekt „Denken Lernen, Probleme lösen mit der Logobox“.
- PPHB. (2019a). Curriculum für den HLG Coding und Robotik. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Coding_und_Robotik.pdf. Letzter Zugriff: 18.10.2020.
- PPHB. (2019b). Curriculum für den HLG Digitale Grundbildung. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Digitale_Grundbildung.pdf. Letzter Zugriff: 18.10.2020.
- PPHB. (2019c). Curriculum für den HLG digikompP. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_DigikompP.pdf. Letzter Zugriff: 18.10.2020.
- PPHB. (2020). Curriculum für den HLG Didaktische und methodische Potentiale für die additive Fertigung mit 3D-Druckern im Bildungsbereich. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/HLG_Fertigung_mit_3D_Druckern.pdf. Letzter Zugriff: 18.10.2020.

PPHB. (2021). Curriculum für den HLG Vom Greifen zum Begreifen - spielerisch zu Computational Thinking in der Primarstufe. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/Curriculum_HLG_Vom_Greifen_zum_Begreifen.pdf. Letzter Zugriff: 18.10.2020.

Scherer, R., Siddiq, F. & Sánchez Viveros, B. (2019). The Cognitive Benefits of Learning Computer Programming: A Meta Analysis of Transfer Effects. In: *Journal of Psychology*, 111(5), S. 764–792.

Sentance, S. & Csizmadia, A. (2015). Teachers' perspectives on successful strategies for teaching computing in school. In: Brodnik, A. & Lewin, C. (Hrsg.). *IFIP TC3 Working Conference. "A New Culture of Learning: Computing and Next Generations"*, Proceedings. Vilnius: Vilnius University, S. 243–252.

Martin A. Hainz

Marcus Steinweg: Metaphysik der Leere

Inklusion meint das Bemühen, Menschen, vor allem solche, an denen es eine Alterität zu vermerken gibt, einzubeziehen. Dabei wird aus gutem Grund zwischen Einbeziehung und Einschließung unterschieden: Totale Inklusion ist keine Einbeziehung mehr. Das lehren uns vor allem auch Außenseiter_innen, die dies nicht in jenem Sinne sind, wie er im Kontext der Inklusion angenommen wird: Außenseiter_innen, die gerade als solche zentral sind, die in der Kunst oder im Denken begründet nicht dazugehören, nicht wegen einer Einschränkung, die vom Umfeld dazu erst wird, sondern durch eine Entgrenzung dessen, was Kunst und Denken sind – oder *seien*: dessen, was uns als Kunst und Denken bis dahin erschienen.

Marcus Steinweg ist einer dieser Menschen, die denkend das, was sie und wir sind, erweitern, die man also in einem bestimmten Sinne nicht inkludieren und nicht integrieren kann, obschon Steinweg inzwischen etabliert ist: als Philosoph, als Stilist, als Denker. Selbstverständlich ist das nicht gewesen, wenn man seinen Lebensweg ansieht, der Faszination fürs Philosophische steht da alsbald die Frustration im Philosophiestudium, in Freiburg, gegenüber, dieses Studium, das er zunächst einmal abbrach. Aber vielleicht ist da schon die Philosophie bei sich selbst: Argumentieren oberhalb von Inkonsistenzen, erfinderisch, dabei erfindet Philosophie fast künstlerisch zuerst sich, nicht zwingend in einer Institution: um dann philosophisch, was immer das aufgrund jener erfundenen Philosophie sei, doch etwas zu denken.

Inzwischen ist Steinweg wie gesagt denn auch anerkannter Philosoph, ordentlicher Professor für Kunst und Theorie in Karlsruhe und Autor sowie Herausgeber spannender Werke, die in prestigieösen Verlagen wie Matthes & Seitz erscheinen und auch in Übersetzungen vorliegen. Und sein eigenümlicher Stil, vielleicht am ehesten Texten wie den *Minima Moralia* Adornos zu vergleichen, sind doch unvergleichlich geblieben – doch, so schreibt

schon Odo Marquard, Philosophie muss im Plural gedacht sein. Vereinheitliche sie, beispielsweise: sich, so sei sie im Begriff, „Nichtphilosophie“ zu werden. Steinwegs Denken trägt diesem Umstand Rechnung. Er schreibt Bücher, die sprunghaft sind, über Abgründen. Ihre Diskontinuität, die im Falle des Bandes *Metaphysik der Leere* nicht zum ersten Male zu bemerken ist, ist begründet. Die Einfälle ergeben Konstellationen; und dort, wo Synthesen falsch gerieten, kommt ein neuer Ansatz. Am Ende ist man überfordert, aber wer wäre das nicht, angesichts unserer Welt? Und welche Philosophie würde das, wenn sie nicht ihrerseits überfordert und überfordernd wäre, beheben und nicht bloß den Lesern darüber täuschen?

Insofern ist, was Steinweg schreibt, ein Verzeichnis des Gedachten, aber in der „Präsenz eines Gewesenen“ (157), die die einzige ist, weist es darüber hinaus: aufs Fehlende, aufs unzureichend Repräsentierte. Das zeigt auch dieses Buch. Es zeigt, dass man alles sieht, das aber nicht genügt. Insofern sieht man besser mehr, als man unter den Bedingungen des Präsenz sehen kann, eben das sei das Denken. Denken meine: „ein Auge zuviel“ (93). Denken kommt also an kein Ende – obwohl es das will, man will etwas zuletzt durch- und in diesem Sinne *ausgedacht* haben. Denken will, was es nicht kann, denn im Ausdenken geht es doch immer weiter: „Denken ist der zum Scheitern verurteilte Versuch, mit dem Denken aufzuhören“ (97), so lautet ein weiterer der erratischen Sätze dieses Buchs.

Am Ende ist man viele Illusionen los, eine davon aber die Illusion, dass nur „Illusionen illusorisch seien.“ (130) Darum denkt und denkt man weiter. Und darum liest man weiter, zum Beispiel die spannenden Bände, die Steinweg immer wieder veröffentlicht.

Literatur

Marcus Steinweg: *Metaphysik der Leere*. Berlin: Matthes & Seitz 2020 (=Fröhliche Wissenschaft 165).

Georg Huemer

Jutta Treiber/Petra Neulinger: Frieda & Friedo – die guten Geister von Burg Schlaining – ein burgenländisches Friedensmärchen

Im Rahmen der 100-Jahr-Feier der Zugehörigkeit des Burgenlandes zu Österreich hat die Schriftstellerin Jutta Treiber ihr neues Bilderbuch vorgestellt, das im Herbst 2021 an unterschiedlichen burgenländischen Bildungseinrichtungen verteilt wurde. Dieser Beitrag gibt Einblick in den Entstehungsprozess des literarischen Werkes und formuliert Denkanstöße, warum aktuelle Kinderliteratur aus Österreich auch in der Ausbildung von Lehrkräften an den Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Rolle spielt.

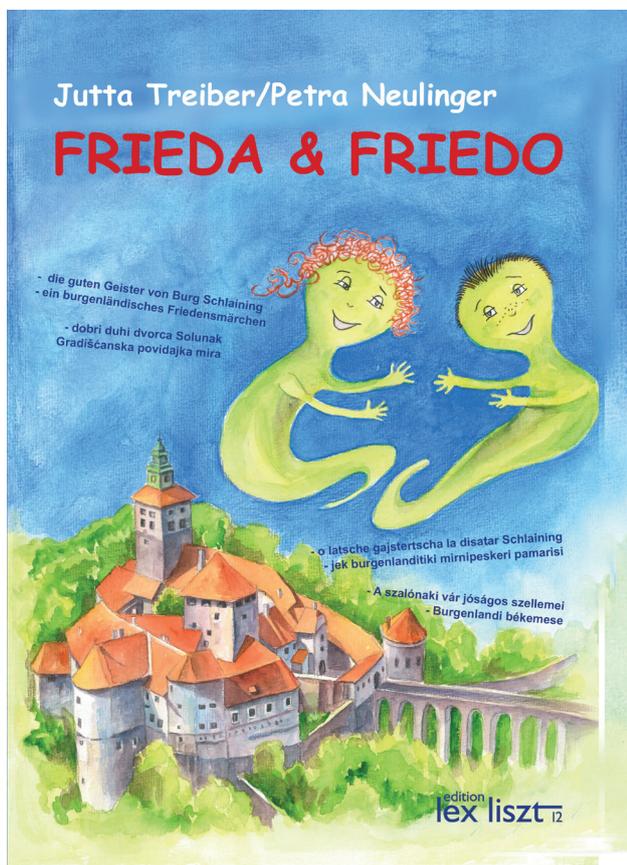


Abb. 1: Cover von Frieda & Friedo. © edition lex liszt 12

Frieda und Friedo heißen die beiden guten Geister, die bereits im Titel des neuen Bilderbuchs der Schriftstellerin Jutta Treiber (*1949) auftauchen. Sie schwirren, sie fliegen, verschmitzt und heiter, im und durch das Burgenland. Die farbenprächtigen Illustrationen der Ruster Künstlerin Petra Neulinger (*1969) begleiten den raschen Erzählfluss des

„burgenländischen Friedensmärchens“, das ganz im Sinne der Friedenspädagogik verfasst wurde und zugleich eine Hommage an den Facettenreichtum des jüngsten Bundeslands Österreichs ist: der Neusiedlersee, der Haydnsaal auf Schloss Esterházy, die Burg Forchtenstein, das Stadtkino von Oberpullendorf und die Burg Güssing. Landschaften tauchen auf, Monumente verschwinden hinter den Quereilen ihrer Bewohner_innen und Sorgen werden mit koketter Leichtigkeit von den beiden Geistern zerstreut. Kein Streit hält in dem Buch: Der tobende Wind bringt das Schiff nicht zum Kentern, der schlechtgelaunte Musiklehrer vergisst den Zorn auf seine Zöglinge und die Kindergartenpädagogin schafft mit wenigen Worten eine große Geste für Diversität und Toleranz. Die kurze Erzählung beginnt mit den ersten Sonnenstrahlen über der mittelalterlichen Burg Schlaining und endet mit einem lächelnden Mond ebendort. Dies ist der Rahmen der Geistergeschichte, deren erzählte Zeit nur wenige Stunden umfasst.

Anstoß zu dem Bilderbuch, das durch eine Kooperation der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland, dem Land Burgenland, der Bildungsdirektion Burgenland und dem Austrian Study Center for Peace and Conflict Resolution (ASPR) im Rahmen der Projekte zur „Frühen sprachlichen Förderung“ entstand, gab der Jugendanwalt Christian Reumann (vgl. PPH Burgenland 2021). Der Text von Jutta Treiber wurde in drei Minderheitensprachen (Burgenlandkroatisch, Romanes, Ungarisch) übersetzt

und bildet eine Besonderheit des mehrsprachigen Bilderbuchs, zu dem auch ein didaktisches Begleitheft vorliegt (vgl. Koch et al. 2021). Verteilt wurden die beiden Werke (Auflagenzahl 3000 für das Bilderbuch; 2000 für die didaktische Handreichung) an allen Kindergärten und Volksschulen im Burgenland, wobei je nach Größe der Bildungseinrichtung fünf bis zehn Exemplare abgegeben wurden. Ziel des Auftragswerkes sollte es sein, ein deutliches Zeichen für „Frieden – Toleranz – Miteinander“ zu setzen, das gleichsam über die Grenzen des Burgenlandes hinaus auch Grundwerte der Europäischen Union, wie sie im Vertrag von Lissabon (2007) formuliert wurden, erkennbar macht.

Nur wenig erinnert in dem Bilderbuch an Geister und Gespenster der Romantik – fast scheint es so, als wäre ihnen das Spuken vergangen. Und doch spielt dieses Bilderbuch mit mystischen Bildern, Träumen, Mythen und Symbolen vergangener Epochen, die hinter den modernen Diskursen durchschimmern. Das 21. Jahrhundert, das Zwischenmenschliche, steht klar im Mittelpunkt. Die Friedensbotschaft wird eindrücklich durch den Regenbogen symbolisiert, wohl eines der ältesten Motive in der Literatur. In der jüdisch-christlichen Erzähltradition steht der Regenbogen für Transzendenz, für Hoffnung. Heute lässt sich der Regenbogen vor allem als ein Symbol für ein gelungenes Miteinander deuten. Thematisch finden sich auch andere Anspielungen: Das Anthropozän ist das Zeitalter des Menschen. Dies macht der Begriff „Unswelt“ (us world) deutlich, der weiter greift als „Umwelt“ („surrounding world“) und zum Ausdruck bringt, wie sehr der Mensch zu einem bestimmten Faktor im Erdsystem geworden ist (vgl. Leinfelder 2011). Und so ist es die menschliche Veränderung am Naturraum, der die Geister in Jutta Treibers Bilderbuch zu dystopischen Befürchtungen veranlasst:

Sie fliegen über sanfte Hügel, über die stolze Burg Güssing, über Schlösser, dichte Wälder und Weinberge, sie fliegen über grüne Täler, durch die lustige Bäche sprudeln, sie fliegen über ein großes Krankenhaus, sehen, wie eine Schwester einen Mann im Rollstuhl schiebt, sie fliegen aber auch über viele große, breite Straßen und riesige Einkaufszentren. „Hoffentlich betonieren sie

nicht irgendwann einmal das ganze schöne Burgenland zu“, sagt Frieda nachdenklich. (Treiber/Neulinger 2021, 22)

Die Sprache ist klar und so manches wirkt vertraut in Jutta Treibers jüngstem Bilderbuch. Etliche Motive und Themen finden sich in anderen Kinder- und Jugendbüchern der Autorin, aber auch einzelne Charaktere wie Okin und Onik, die beiden Geistercousins, die bereits in der Gespensteranthologie *Geschichten von Geistern und Gespenstern* (2016) von Erich Weidinger (*1964) vorkommen, wurden in *Frieda & Friedo* wiederaufgenommen.

Der Kinderliteraturmarkt ist einem ständigen Wandel unterworfen. Zeitgenössische Diskurse sind, auch aufgrund ihrer Einfachheit, sehr deutlich erkennbar. Dies zeigen auch die Geister-, Gespenster- und Gruselgeschichten und –märchen, die sehr zahlreich in der neueren österreichischen Kinder-

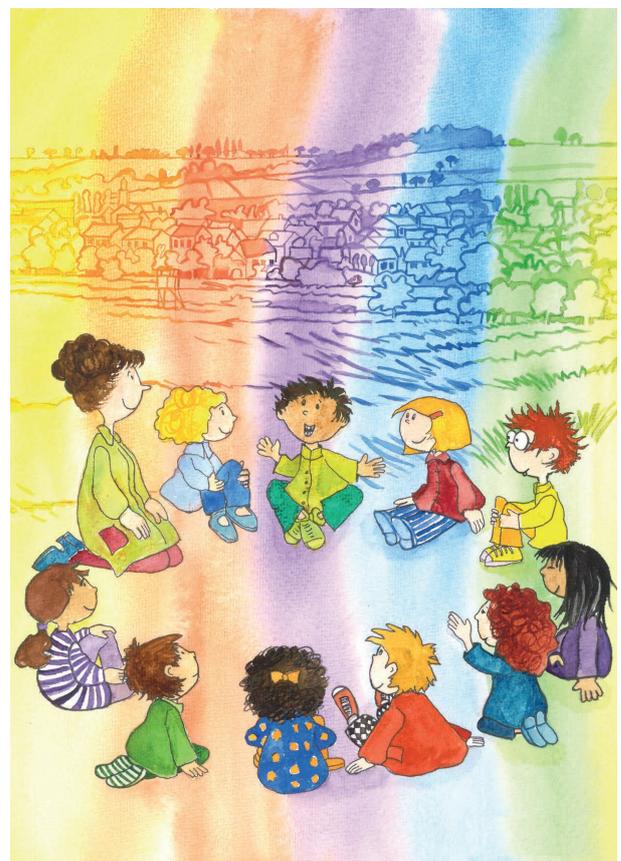


Abb. 2: „... lässt die Menschen so verschieden sein, wie sie sind.“ Die Kindergartenpädagogin plädiert für Diversität und Toleranz. © edition lex liszt 12

literatur vertreten sind: Zu den bekannteren Autor_innen zählen Käthe Recheis (1928-2015; *Die Uhr schlägt Mitternacht*, 1976; *Schlag zwölf beginnt die Geisterstunde*, 1979; *Gespenstermond*, 2003), Christine Nöstlinger (1936-2018; *Florenz Tschinglbell*, 2016), Walter Thorwartl (*1947; *Schatten im Park*, 2012) und Robert Klement (*1949; *Warte bis die Nacht anbricht*, 2013).

Sprachlich steht die Kinderliteratur oftmals deutlicher in der Kritik als die allgemeine Literatur und wird stärker nach ihrem momentanen Gebrauchswert bemessen: Dies beweisen nicht zuletzt die bis ins Feuilleton zahlreicher Tageszeitungen diskutierten Anpassungen von Text und Illustrationen historischer Kinderliteratur (etwa bei Werken von Otfried Preußler, 1923-2013). Kinderbücher, und gerade solche die auch für Erstleser_innen gedacht sind, sind wort- und bildgewaltig und nicht selten prägend für die weitere Lesebiografie. Die Beschäftigung mit aktueller und historischer Kinder- und Jugendliteratur, auch in ihrer ursprünglichen Form, eignet sich zur Heranbildung eines Sensoriums für die Gegenwart und ihre Debatten. Und es sind auch diese Gründe, weshalb die Auseinandersetzung mit dieser Literatursparte besonders wertvoll in der Ausbildung von Lehrkräften ist.

Abdruck der Abbildungen mit freundlicher Genehmigung des Verlagshauses edition lex liszt 12.

Literaturverzeichnis

Koch, C./ Leberl, T./ Lodahl, D./ Lukits-Stiassny, B./ Scheibstock, A./ Spät, U. (2021). Ich bin's dein Friedchen. Übungen zum burgenländischen Friedenmärchen Frieda & Friedo, ed. Private Pädagogische Hochschule Burgenland. Oberwart: edition lex liszt 12.

Leinfelder, Reinhold (2011). Das Anthropozän – von der Umwelt zur Unswelt, veröffentlicht am 21. November 2011; online unter: <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaeniker/umwelt-unswelt-anthropozaen/>. Letzter Zugriff am 14. November 2021.

Treiber J./ Neulinger P. (2021). Frieda & Friedo – die guten Geister von Burg Schlaining – ein burgenländisches Friedensmärchen. Oberwart: edition lex liszt 12.

PPH Burgenland (2021). Präsentation des Bilderbuches Frieda & Friedo; online unter: <https://www.ph-burgenland.at/news/detail/article/presentation-des-bilderbuches-frieda-friedo-ein-burgenlaendisches-friedensmaerchenbuch-von-jutta-tr/>. Letzter Zugriff am 15. November 2021.

Autor_innenverzeichnis

Prof. Mag. Dr. Herbert Brettl

ist Lehrender für den Fachbereich Geschichte an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

herbert.brettl@ph-burgenland.at

Prof. Mag. Dr. Martin A. Hainz

ist Leiter 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. Mag. Dr. Georg Huemer

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland.

georg.huemer@ph-burgenland.at

HS-Prof. Mag.ª Dr.ª Andrea Zorka Kinda-Berlakovich

ist Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Kroatisch sowie Burgenlandkroatisch an der PPH Burgenland.

zorka.kinda-berlakovich@ph-burgenland.at

Mag.ª Dr.ª Brigitte Leimstättner

ist Supervisorin und Organisationsentwicklerin und war Mitarbeiterin an der PPH Burgenland.

brigitte.leimstaettner@gmx.at

Prof. Mag. Michael Leitgeb

arbeitet am Institut für Hochschulentwicklung und Multiprofessionalisierung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

michael.leitgeb@ph-burgenland.at

Prof. Thomas Leitgeb BEd MA MA

arbeitet am Institut für Hochschulentwicklung und Multiprofessionalisierung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und leitet das Zentrum für digitale Kompetenz.

thomas.leitgeb@ph-burgenland.at

Prof.ª Mag.ª Dr.ª Ute Leonhardt

ist Lehrende für den Fachbereich Geschichte an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

ute.leonhardt@ph-burgenland.at

Prof. MMag. Dr. Lukas Pallitsch

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland und Fachinspektor (Schulamt der Diözese Eisenstadt).

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Prof.ª Dr.ª Claudia Schneider MEd MA BEd

ist Pädagogin für die Fächer Mathematik, Biologie, Informatik und Physik. Sie arbeitete in der Bildungsdirektion Burgenland und an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

office@bildungswerkstatt-schneider.at

VDir.ª Birgit Taschler

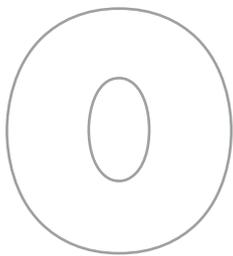
ist Direktorin der Volksschule Jabing.

vs.jabing@bildungserver.com

Prof. MMag. Dr. Alexander Zimmermann MEd BEd BEd

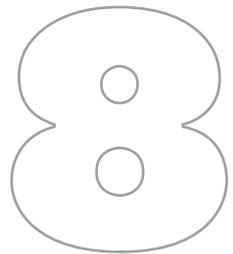
arbeitet am Institut für Hochschulentwicklung und Multiprofessionalisierung sowie am Institut für Ausbildung und Praktische Studien der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

alexander.zimmermann@ph-burgenland.at



phpublico

Heft 8 | Dezember 2021



Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Thomas-Alva-Edison-Straße 1

7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-715-3



9 783852 537153