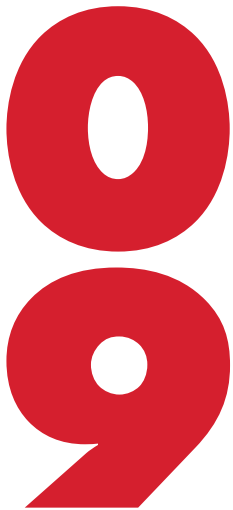


phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung

Juni 2022



Inklusion –

Bildungseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität

Eva Maria Burger

Eva Maria Krojer

Martin A. Hainz

Lukas Pallitsch

Ena Sinanović

Michael M. Hammer

Thomas Benesch, Fabian Seedoch, Lisa Moser-Bauer,

David Wilfing, Patrick Posch, Stefanie Fazekas,

Marion Huber, Ricarda Postmann

Patrizia Fiala, Franz-Joseph Huainigg, Sila Karabulut

Impressum

phpublico | Heft 9 | Juni 2022

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:

978-3-85253-769-6

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

Martin A. Hainz

Vorwort

Eva Maria Burger

Österreichs Weg zur inklusiven Schule – Was bisherige Untersuchungsergebnisse dazu beitragen können

Eva Maria Krojer

Der Index für Inklusion im Einsatz als Forschungsinstrument – Eine Untersuchung zu Sichtweisen und den gemeinsamen inklusiven Werten von Studierenden

Martin A. Hainz

Inklusion

Lukas Pallitsch

Religionspädagogik: zu Konvivenz befähigen

Ena Sinanović

Die Macht der Selbstzerstörung: Die filmische Inszenierung des Körpers in Darren Aronofskys *The Wrestler* und *Black Swan*

Michael M. Hammer

Ein Projektbericht und fachdidaktische Überlegungen zu einer inklusiven (außer-)schulischen Erinnerungskultur

Thomas Benesch, Fabian Seedoch, Lisa Moser-Bauer, David Wilfing, Patrick Posch, Stefanie Fazekas,
Marion Huber, Ricarda Postmann

Außerschulische Lernorte in und um Eisenstadt mathematisch betrachtet

Patrizia Fiala

Interview mit Franz-Joseph Huainigg

Patrizia Fiala

Interview mit Sila Karabulut

Autor_innenverzeichnis

Martin A. Hainz

Vorwort

Wir sind nicht allein. Die Gestaltung von Beziehungen – beispielsweise im virtuellen Raum oder in der Klasse – ist ein wesentlicher Teil dessen, worum es in der Pädagogik geht. Dabei ist verschiedensten Begabungen Rechnung zu tragen, Kinder und Jugendliche bedürfen der individuellen Förderung, um erfolgreich Schulen besuchen und Ausbildungen abschließen zu können, aber auch die Erfahrung zu machen, dass sie Teil unserer Gesellschaft sein sollen und können.

Inklusion meint dies: die Feststellung dessen, was man tun könne, um das möglichst zu verwirklichen. Sie ermöglicht ein Höchstmaß an Partizipation durch Anerkennung. Statt Gewalt, statt des wortlosen Hereinbrechens von Benachteiligung, statt der Einseitigkeit früherer Pädagogikmodelle, die das Kind als das sahen, dem man Normen und dazu Wissen „eintrichtert“, geht es einer modernen, inklusiven Pädagogik um Augenhöhe – was übrigens Inklusion noch von der Integration unterscheidet, die, einst ein wichtiger erster Schritt, doch übersah, dass es nicht um eine Teilmenge, die anzugleichen wäre, sondern um eine Gesamtheit von Schüler_innen geht, deren Mitglieder unterschiedliche Bedürfnisse haben.

Wie wichtig diese Sensibilisierung als Weg, den es weiter zu beschreiten gilt, ist, und zwar durchaus idealistisch und realistisch, kann man kaum genug betonen. Und die PPH Burgenland weiß das und steht dafür ein, schon seit vielen Jahren: Bereits im zweiten **phpublico**, vor nunmehr zehn Jahren erschienen – <https://tinyurl.com/2p8d7kns> –, finden sich Überlegungen hierzu.



Das vorliegende Heft eröffnet **Eva Burgers** Beitrag über *Österreichs Weg zur inklusiven Schule*. Die Bestandsaufnahme zeigt, wie die Evaluation dieses

Wegs dazu beitragen kann, dass diese Erfolgsgeschichte fortgesetzt wird, auch, indem die Probleme weiterhin und besser gesehen werden, die es noch zu lösen gilt.

Eva Kroyers Beitrag schließt hier nahtlos an, mit einer *Untersuchung zu Sichtweisen und den gemeinsamen inklusiven Werten von Studierenden* – denn selbstredend ist Inklusion nur durch diese zu realisieren: Individualität ermöglicht Individualität, Anerkennung analog Anerkennung.

In meinem Vortrag wird ausgelotet, inwiefern Inklusion nicht bagatellisieren darf, dass das Ermöglichen kein Erzwingen ist: Inklusion ist fraglos gut, doch nur, wo zugleich Bildung einen Raum meint, der sich reklamiert und dabei sozusagen das Fragwürdige wahr, kann Schule gelingen – „fraglos“ ist oder wäre Inklusion also schlecht.

Während Pädagogik also gut beraten ist, sich keiner *Apokatastasis panton* (Allauferstehung) zu verschreiben, wie sie die Theologie selbst für Gott als allmächtigen Erlöser nicht reklamiert, sind doch die Ziele hoch und am höchsten zu stecken. Schule gestattet Inklusion und lebt das Gemeinsame außerdem vor, ein Ziel von Religionspädagogik, so zeigt **Lukas Pallitsch**, muss heute sein, Heranwachsende zum Zusammenleben – zur *Konvivenz* – zu befähigen. Dieser Aufsatz ist übrigens der erste in **phpublico**, der einem double blind-Reviewverfahren unterzogen wurde.

Krisen des Subjekts rückt der Beitrag von **Ena Sinanović** ins Zentrum: die selbstzerstörerischen Körperpolitiken einer weiblichen Hauptfigur in *Black Swan* und einer männlichen in *The Wrestler*, in zwei Filmen von Darren Aronofsky aus den Jahren 2008 und 2010. Aufgeworfen werden hier Fragen des Normierens, wobei diese auch unter dem Genderaspekt gelesen werden.

Inklusion glückt nur, wo wir uns in Frage stellen – und dies tun wir, wo wir uns geschichtlich begreifen, aus Fehlern der Vergangenheit und der Ahnung, das Schlimme noch immer geblieben sei und wieder geschehe. **Michael Hammers** Beitrag zu den *Stolpersteinen für Güssing*. Diese erinnern, indem sie verstören, der Beitrag zeichnet nach, woran diese konkret erinnern, und schließt fachdidaktische Überlegungen zur Erinnerungskultur daran an.

Für den thematisch offenen Teil dieser Nummer hat **Thomas Benesch** sich mit engagierten Studierenden – namentlich: **Stefanie Fazekas, Marion Huber, Lisa Moser-Bauer, Patrick Posch, Ricarda Postmann, Fabian Seedoch** und **David Wilfing** – aufgemacht, um Mathematik in der Praxis zu zeigen. An verschiedenen Orten und in verschiedenen Kontexten wurden zum Beispiel Volumina berechnet, und zwar u.a. anhand von Weinfässern.

Die Nummer beschließen zwei Gespräche, die **Patrizia Fiala** mit **Franz-Joseph Huainigg**, der sich im Bereich der Inklusion über viele Jahre besonders verdient machte, und **Sila Karabulut** – sie gilt als junges Gesicht der Inklusion in Österreich – führte. Hier werden nochmals konkrete Einblicke in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Inklusion gewährt.

Mir bleibt, allen zu danken, die zum Entstehen dieser Nummer beitrugen, einer Nummer, deren Themenstellungen wichtig sind, Themen, denen wir, wie ich hoffe, auch gerecht wurden; und freilich wird Inklusion auch weiterhin ein Anliegen der PPH Burgenland bleiben, denn wie so oft ist hier das Gefühl, es sei nun alles erreicht, nur der erste Rückschritt in frühere, schlechtere Zeiten. Wir aber wissen: Wir sind nicht allein – und wir lassen einander nicht alleine!

Eva Maria Burger

Österreichs Weg zur inklusiven Schule – Was bisherige Untersuchungsergebnisse dazu beitragen können

„Schulische Inklusion in Österreich: Ein bildungspolitisches Lehrstück über viele Jahre.“ lautet der Titel eines Beitrags einer Österreichischen Tageszeitung. Im September 2021 stellt Schönwiese die Frage: „Differenzierung versus Vielfalt: Wohin entwickelt sich die Schule?“. Er konstatiert inklusiver Schulentwicklung seit den 2000er-Jahren Stagnation und eine „erstaunliche Tal- und Bergfahrt“. (Der Standard, 2021)

2008 tritt die UN-Konvention über Rechte behinderter Menschen in Kraft. Mit Artikel 24 ratifiziert Österreich die Verpflichtung zur Etablierung einer inklusiven Schule. 2010 legt die Lebenshilfe Wien einen Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule vor, welcher die Abschaffung von Sonderschulen bis 2020 vorsieht. Daten der Statistik Austria zeigen, dass im Schuljahr 2020/21 österreichweit 10.734 Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf am Standort einer Sonderschule unterrichtet werden. Dem gegenüber stehen 18.749 integrativ beschulte Schüler*innen mit SPF (vgl. Statistik Austria, 2021).

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den österreichischen Untersuchungsergebnissen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen (hier wurde die Diktion der dargestellten Untersuchungen übernommen; diese Ausdrucksweise ist keinesfalls diskriminierend gemeint) hier seit Beginn der Schulversuche im Schuljahr 1971/72 und versucht, die wesentlichen Botschaften sowie Erfolg versprechende Qualitätskriterien für einen inklusiven Unterricht (die Inklusionspädagogik geht grundsätzlich von der multidimensionalen Heterogenität jeder Lerngruppe aus und engt Schülerinnen und Schüler nicht auf die Kategorien „behindert“ und „nichtbehindert“ bzw. „mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf“ ein) aus den Forschungsergebnissen herauszufiltern.

Teile dieses Artikels wurden bereits 2015 über facultas publiziert. Die Sichtung und Darstellung „historischer Dokumente“ (Untersuchungsergebnisse) hat nach wie vor Gültigkeit, selbstverständlich fließen neu gewonnene Erkenntnisse ein und somit liegt nun eine überarbeitete Variante vor.

1. Einleitung: Meilensteine in der Vergangenheit und Zukunft einer inklusiven Schule in Österreich

Historisch betrachtet finden sich durchgehend Formen der Ausgrenzung und Ausschließung jener, die von verschiedensten Kulturen oder Gruppen als fremdartig oder unnützlich eingeschätzt werden. Behinderte Menschen werden vom gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen, geschlechtlichen und kulturellen Leben ferngehalten. Erst zur Zeit der Aufklärung wird Behinderung als Herausfor-

derung angesehen, mit dem Ziel, sie zu heilen bzw. eine Milderung herbeizuführen. Durch das Erlassen der „Allgemeine[n] Schulordnung, für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen¹ in sämtlichen [sic] Kayserl. [sic] Königl. Erbländern“ (Allgemeine Schulordnung 1774) sollen fortan alle Kinder unterrichtet werden. In der Folge kommt es zur integrativen Beschulung, was zur Überforderung der Lehrer/innen führt. Viele „schwachsinnige“ Kinder werden in die „Eselsbank“ abgeschoben

¹ „niedere“, „gewöhnliche“, „allgemein zugängliche“ Schule

und somit separiert. Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 bringt die Möglichkeit „Kinder mit `hinderlichen geistigen oder körperlichen Gebrechen´ auszusondern“ (Hurban & Sauer 1994, S. 22). Die umfassende und differenzierte Weiterentwicklung des Wiener Hilfsschulwesens führt zu einem ausgezeichneten Ruf desselben in der Zwischenkriegszeit, erfährt schwere Rückschläge während des Nationalsozialismus und wird unter dem Zurückgreifen auf die Ideen der Wiener Schulreform nach Otto Glöckel mit dem Schulgesetzwerk von 1962 neu geregelt (vgl. Böhnel 1990, S. 21; Reichmann-Rohr ²1990, S. 24-30, Hilscher 1930, S. 101; 160-167; Wolf 2004, S. 13ff).

1963 erhalten alle Sonderschularten bundesweit einheitliche eigene Lehrpläne bzw. Lehrplanzusätze. Gesetzliche Regelungen (5. SchOG-Novelle²) ermöglichen ab dem Schuljahr 1971/72 Schulversuche zum teilweise gemeinsamen Unterricht „von schulreifen und sonderschulbedürftigen Kindern“ (BGBl. 323/1975, S. 25). 1982 wird das Integrationskonzept Schulversuch Integrierte Klasse „Kinderschule“ im Burgenland eingereicht und im Herbst 1984 in Oberwart die erste Integrationsklasse (vorerst ohne behördliche Genehmigung) eröffnet, da eine Elterninitiative die Wiederaufnahme des zuvor zitierten burgenländischen Konzepts durchsetzt. Die 15. SchOG-Novelle 1993 bringt für den Bereich der Sonderpädagogik die Übernahme der Schulversuche zur Integration in das Regelschulwesen (§ 9) und schafft Sonderpädagogische Zentren (§ 27). Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die allgemeine Schulen unterstützen, damit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in diesen bestmöglich unterrichtet werden können. 1996 wird die Übernahme der Schulversuche zur Integration in das Regelschulwesen erweitert und ist fortan auch für die Sekundarstufe I grundgelegt (vgl. Anlanger 1993, S. 22-52; BGBl. 134/1963; BGBl. Nr. 766/1996, S. 1-2; BGBl. Nr. 512/1993, S. 2-3).

2010 legt die Lebenshilfe Wien einen Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule vor und bezieht sich in diesem Dialogpapier auf Ar-

tikel 24 der 2008 in Österreich in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Es wird vorgeschlagen, bis 2020 eine neue, inklusive Schule für alle einzurichten, in der jedes Kind mittels Binnendifferenzierung³ angemessen unterstützt und gefördert wird. In einer reformierten Ausbildung sollen alle Lehrer_innen aller Schultypen für diese neue Schule ausgebildet und somit die beiden bisher bestehenden Ausbildungszweige für allgemeine Schulen bzw. Sonderschulen zusammengelegt werden. Diese Empfehlung wird mit der ab dem Studienjahr 2015/16 startenden PädagogInnenbildung NEU umgesetzt (vgl. bm:ukk und BM.W_F 2011; Feyerer 2012, S.1; Lebenshilfe Österreich 2010, S.1-11).

2. Österreichische Untersuchungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder

Bereits 1975, in der parlamentarischen Diskussion zur 5.SchOG-Novelle, wird bezogen auf den künftigen Aussagewert eine strenge wissenschaftliche Kontrolle der Schulversuche vorgesehen. Fünf bundesweite Untersuchungen werden in diesem Unterkapitel zunächst tabellarisch/überblicksartig dargestellt und danach näher erläutert. (vgl. BGBl. 323/1975, vgl. Stenographisches Protokoll 1975, S. 55)

² Schulorganisationsgesetz-Novelle

³ Methode zur individuellen Förderung einzelner Lernender

	Untersuchungszeitraum/ Titel	Problemstellung	Untersuchungspersonen
2.1	1987/88 Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrerinnen und Versuchslehrern.	Wie beurteilen Versuchslehrer_innen die Rahmenkonzepte zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder?	Volks-, Sonderschul-, Religions- und Werklehrer_innen fast aller Versuchs-klassen
2.2	1991 Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch.	Welche Bedingungen tragen wesentlich zum Gelingen schulischer Integration bei?	Alle zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Schulversuchs-klasse tätigen Lehrer_innen
2.3	1993 Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INT-SEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt.	Welche Rückschlüsse können aus Lageberichten, Fallstudien und standardisierten Erhebungen zur Integration in den Schulen der Sekundarstufe I gezogen werden?	Lehrer_innen an 14 Schulversuchsstandorten, Schüler_innen und Eltern, wissenschaftliche Betreuer_innen der Schulversuche
2.4	1996 Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1.	Welche Auswirkung hat die Anwesenheit behinderter Kinder in Integrationsklassen auf die Schulleistung nichtbehinderter Kinder?	Schüler_innen der achten Schulstufe (HS, AHS) in fünf Bundesländern
2.5	2004 - 2006 Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt.	Auf welchem Stand befindet sich die sonderpädagogische Förderung im österreichischen Schulsystem? Welche qualitätsfördernden Maßnahmen können zur Weiterentwicklung in diesem Bereich beitragen? Wie sehen optimale Rahmenbedingungen für einen förderlichen Unterricht und für eine unterstützende Schulumwelt aus?	Lehrer_innen und Leiter_innen von Sonderschulen und integrativen allgemeinen Schulen, Schulaufsicht, Schulverwaltung; außerschulische Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Sozialämter, der Schulpsychologie, der Lehrerbildung und universitären Wissenschaft; Elternvertreter_innen; Obleute/Sprecher_innen von Initiativgruppen und Behindertenorganisationen

2.1. Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. (1987/88)

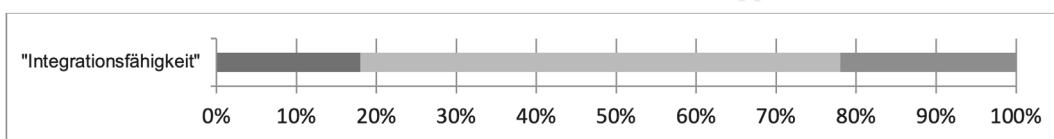
Im zweiten Semester des Schuljahres 1987/88 werden erstmals fast alle in Versuchsklassen tätigen Lehrer_innen zu den Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder von Gruber/Petri (1989) befragt. 67 Volks-, Sonderschul-, Religions- und Werklehrer_innen aus 34 Klassen retournieren ausgefüllte Fragebögen, welche vor allem Ansichten, Einstellungen, Probleme und Wünsche der Versuchslehrer_innen erheben und „kaum „objektive“ Daten“ (Gruber/Petri 1989, S. 82) liefern.

Die befragten Versuchslehrer_innen unterrichten in integrativen Klassen, Klassen mit Stützlehrerinnen und Stützlehrern und kooperativen Klassen in den Bundesländern Burgenland, Niederösterreich, Steiermark, Tirol und Wien. Der oberösterreichische Landesschulrat führt zum dort vorherrschenden Modell der Förderklasse eine eigene Fragebogenuntersuchung durch. In den verbleibenden Bundesländern finden im betreffenden Schuljahr keine Integrationsversuche statt.

Religions- und Werklehrer_innen sprechen sich häufiger gegen einen vollintegrativen Unterricht in der Grundschule sowie der Schule der Zehn- bis Fünfzehnjährigen für blinde oder gehörlose Kinder aus, während die Mehrheit der Klassenlehrer_innen (Volksschul- bzw. Sonderschullehrer_innen) diesen realisierbar erachtet. Körperbehinderte Kinder ohne geistige Behinderung, lern-, seh- und hörbehinderte Kinder werden von der Mehrheit der Lehrer_innen als integrierbar angesehen (vgl. Gruber/Petri 1989, S.83 - 87).

Die zusammenfassende qualitative Darstellung der Lehreräußerungen zu den offenen Fragen des Fragebogens beschreibt Vorteile wie positive Erfahrungen der Lehrer_innen in den Versuchsklassen bezüglich der sozialen Integration behinderter Kinder und der einer integrativen Unterrichtsgestaltung. Die integrative Unterrichtsgestaltung wird hinsichtlich der Binnendifferenzierung, begleitender Lernfortschrittsdiagnostik sowie Angeboten von Lernhilfen und -mitteln auch als Problemfeld dargestellt. Laut Gruber/Petri (1989, S. 88 - 92) merken Lehrer_innen darüber hinaus Schwierigkeiten bei der Integration verhaltensauffälliger, geistig behinderter und antriebsschwacher Schüler_innen an. Ebenso thematisiert werden Probleme in der Zusammenarbeit der Lehrer_innen innerhalb des Teams sowie deren Schulungsbedürfnisse und der Wunsch nach Material- und Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Im Bereich „Belastung der Lehrer“ führen die Befragten den zeit- und nervenaufreibenden Mehraufwand, den Druck des Nachweises eines guten Leistungsniveaus in Integrationsklassen sowie mangelndes Verständnis bzw. Uninformiertheit seitens Kolleginnen/Kollegen, Schulbehörden, Eltern und Bevölkerung an.

Die Empfehlungen der Versuchslehrer_innen für die „Fortführung des integrativen Unterrichts in höheren Schulstufen bzw. in den Schulen der Zehn- bis Fünfzehnjährigen“ (Gruber/Petri 1989, S.93) umfassen neben materiellen und baulichen Anforderungen, die individuelle Förderung mittels Individualisierung und Binnendifferenzierung, die Aufhebung der Leistungsgruppen in den Hauptschulen sowie die zusätzliche Betreuung durch eine/n als Sonderschullehrer_in ausgebildete/n Zweitlehrer_in. Ebenso erachten die Befragten aber auch eine kurzzeitige räumliche Trennung der Gruppen ab der 3. Schulstufe für notwendig, da „in



- 18 % treten für die Integration aller behinderten Kinder ein.
- 60 % der befragten Versuchslehrer_innen meinen, aufgrund der Art und des Grades der Behinderung können manche behinderten Kinder nicht in integrativen Grundschulklassen unterrichtet werden.
- 22 % zeigen sich diesbezüglich unentschieden.

Deutsch [...] keine sinnvolle Integration mehr möglich [ist]“ (ebd., S. 95) und sehen ab der 5. Schulstufe nur mehr die Möglichkeit eines

getrennten Unterrichts in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Gewünscht werden eine entsprechende Vorbereitungszeit vor der Aufnahme der Tätigkeit als Versuchslehrer_in, spezifische Fortbildungsangebote und die Betreuung und wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche. Von der wissenschaftlichen Betreuung erwarten sich Versuchslehrer_innen wesentliche Unterstützung in den Bereichen Unterrichtsbeobachtung und daraus folgende Konsequenzen für die weitere Arbeit, Beratung in individuellen Fällen, eine didaktisch-methodische Unterstützung, regelmäßige Gespräche (Supervision), die Förderung des Informationsflusses zwischen den Versuchsklassen sowie Hilfe bei der Öffentlichkeitsarbeit und Unterstützung bei Organisationsproblemen (vgl. ebd., S. 93 - 101).

Die von Gruber/Petri (1989, S. 101f) vermuteten Gründe der Ablehnung integrativen Unterrichts lassen sich unter den Oberbegriffen Ängste bzw. Ideologie subsumieren und mit Informationsmangel erklären. Menschen empfinden aufgrund mangelnder persönlicher Erfahrungen Behinderter gegenüber Unbehagen.

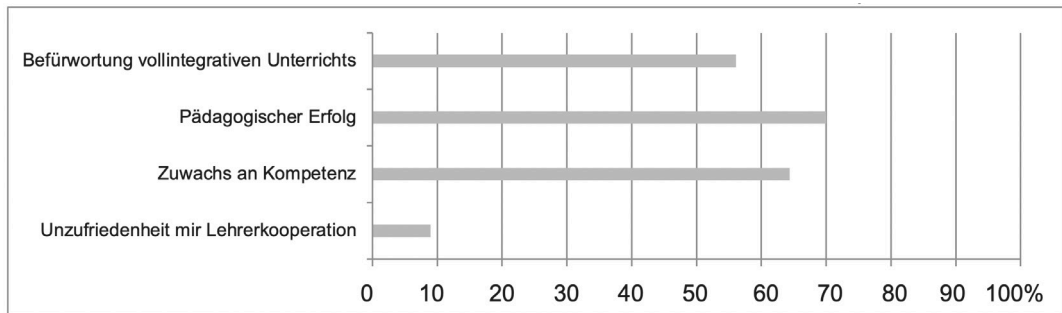
Eltern nichtbehinderter Kinder befürchten nachteilige Auswirkungen auf ihre Kinder im kognitiven, psychischen und körperlichen Bereich. Lehrer_innen ängstigt das Unbekannte mit einem scheinbar völlig offenen Prozessverlauf. Sonderschullehrer_innen fürchten um ihre Existenz und wännen bisherige Leistungen nicht gewürdigt.

2.2. Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. (1991)

Die von Specht (1993) ab Frühjahr 1991 durchgeführte Vollerhebung aller zum Untersuchungszeitpunkt in Versuchsklassen tätigen Lehrer_innen

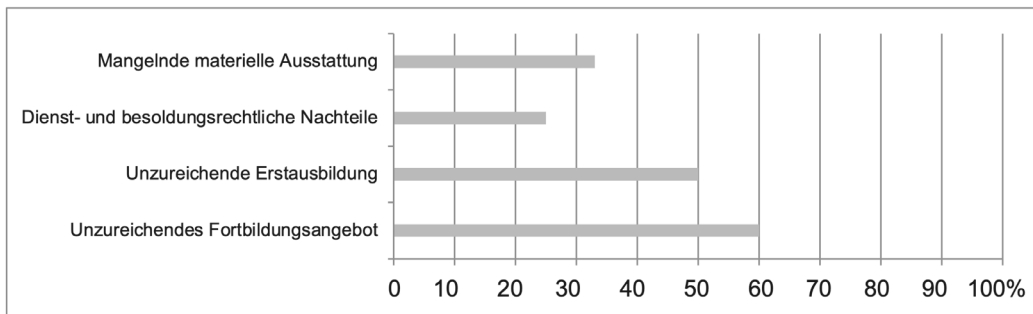
(406 Klassen aus allen Bundesländern, 1684 versandte Fragebögen) geht der Frage nach der inneren Organisation integrativer Schulen und Klassen sowie den gegenwärtigen und künftigen Problemen der Aus- und Fortbildung von Lehrer_innen nach. Ein 20-seitiger Fragebogen erfasst die Rahmenbedingungen, fördernde und einschränkende Umweltbedingungen sowie Indikatoren der Qualität der Versuchsarbeit. Parallel dazu werden Daten aller zum Zeitpunkt der Untersuchung integrativ betreuten behinderten Kinder erhoben. Lernbehinderte stellen die zahlenmäßig größte Gruppe dar, gefolgt von sprachgestörten, verhaltensauffälligen, geistig behinderten und körperbehinderten Kindern (vgl. Specht 1993, S. 16 - 31).

Die Grundstimmung der Lehrer_innen im Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder ist in mehreren Bereichen deutlich positiv.



56,1% der Lehrer_innen befürworten den vollintegrativen Unterricht aller behinderten Kinder in der Regelschule und fast 70% bewerten den pädagogischen Erfolg des Schulversuchs positiv. Einen Zuwachs an Sicherheit und Kompetenz nehmen 64,4% wahr, wodurch die Bewältigung der neuen Aufgaben erleichtert wird. Die Einschätzung der Zufriedenheit im Bereich der Lehrkooperation wird ebenfalls deutlich positiv beschrieben – nur 9% äußern diesbezüglich Unzufriedenheit. Trotz der mit der Tätigkeit im Schulversuch verbundenen Belastung schätzen die Lehrer_innen in diesem Zusammenhang die Bereicherung und Berufszufriedenheit höher ein. (vgl. ebd., S. 37 - 41)

Häufig sehr kritisch hingegen werden die Rahmenbedingungen des Schulversuchs beurteilt.

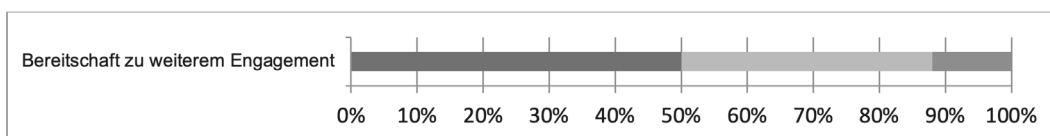


die deutlich positiven Ergebnisse in den Bereichen Förderung, Klima und Motivation sowie Lehrer_innen-Kooperation für die Variante „Integrative Klasse“.

Etwa ein Drittel der Befragten beklagt die ungenügende materielle Ausstattung der Schulen sowie das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien. 25% der Lehrer_innen nennen dienst- und besoldungsrechtliche⁴ Nachteile aufgrund ihrer Tätigkeit in den Integrationsklassen. Fast 50% der Sonder-, Volks- und Hauptschullehrer_innen attestieren der regulären Ausbildung keinerlei Vorbereitung auf die Aufgaben im Schulversuch und ein weiteres Drittel schätzt diese als unzulänglich ein. 60% der Versuchslehrer_innen sind mit der Qualität und Quantität der Angebote im Bereich der Lehrer_innenfortbildung unzufrieden und ebenso häufig wird die wissenschaftliche Betreuung und Begleitung kritisiert.

Versuchslehrer_innen der Variante „Stützlehrer_innen-Klasse“ schätzen die eben genannten Dimensionen höher ein als Vertreter_innen der teilintegrativen Modelle (Förder- oder Kleinklasse, Kooperative Klasse). In den Bereichen „Belastung und Befriedung“ äußern Lehrer/innen der Variante Integrative Klasse das höchste Belastungsausmaß gepaart mit der höchsten Zufriedenheit und Bereicherung aufgrund ihrer Tätigkeit. Lehrer_innen des Versuchsmodells Kooperative Klasse schätzen ihre Belastung besonders gering ein. Die Qualität der Lehrer_innen-Kooperation zeigt erhebliche modellspezifische Unterschiede zugunsten der Integrativen und Stützlehrer_innen-Klassen (vgl. ebd., S. 52 - 73).

Diese sehr kritisch beurteilten Rahmenbedingungen führen zu Einschränkungen in der Bereitschaft zu weiterem Engagement (vgl. ebd., S. 41 - 47).



- 50 % der Lehrer_innen stehen weiter uneingeschränkt zur Verfügung.
- 38 % sind unter veränderten Rahmenbedingungen zur Weiterarbeit bereit.
- 12 % möchten sich vom vollintegrativen Unterricht abwenden.

Specht (1993) kommt zur Schlussfolgerung, dass „die Modellvariante „Integrative Klasse“ jener organisatorische Rahmen für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder ist, der von den Lehrern, die hier unterrichten,

Bezüglich der Einschätzung von Erfolg und Misserfolg im Schulversuch zeigt der Modellvergleich⁵

die stärkste Zustimmung und Unterstützung erhält“ (ebd., S. 80), durch das „Stützlehrermodell [...] auch im ländlichen Bereich Integration „vor Ort“ realisiert werden kann [und] die ihm zugewiesenen Funktionen im allgemeinen recht gut erfüllt“ (ebd., S. 86). Im Modell Kooperative Klasse scheinen „trotz erheblichen organisatorischen Aufwands [...] die Förderungsmöglichkeiten vergleichsweise

4 Verdienst; Lohn

5 „Integrative Klasse“: Behinderte und nichtbehinderte Schüler/innen werden gemeinsam in einer Klasse von zwei Lehrerinnen/Lehrern nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet. „Stützlehrer/innen-Klasse“: Ein behindertes Kind wird gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern in der Regelschulklasse unterrichtet. Einige Stunden pro Woche arbeitet ein/e zweite/r Lehrer/in in dieser Klasse. „Kooperative Klasse“: Zwei eigenständige Klassen (Regel- und Sonderschulklasse) werden in weniger leistungsorientierten Fächern gemeinsam unterrichtet.

„Förder- oder Kleinklasse“: Schüler/innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten werden – mit dem Ziel der baldigen Rückführung in die Regelschulklasse – vorübergehend gesondert in Kleingruppen unterrichtet.

gering und die Herstellung eines befriedigenden Lernklimas für alle Schüler schwierig zu sein“ (ebd., S.92)

Die Situation der Aus- und Fortbildung wird von allen Versuchslehrer_innen sehr kritisch und der Fortbildungsbedarf in den Bereichen Sonderpädagogik sowie Methodik und Didaktik als hoch eingeschätzt. Je nach Lehramt werden unterschiedliche Fortbildungswünsche geäußert, die Gruppe der Sonderschullehrer_innen zeigt bei inhaltlich anderen Akzenten ein gleich ausgeprägtes Fortbildungsbedürfnis. Etwa die Hälfte der Versuchslehrer_innen erachtet Supervision als eine nützliche Form praxisbegleitender Fortbildung und die „vorhandenen Tendenzen deuten insgesamt darauf hin, daß [sic] Supervisionsgruppen für einen recht großen Teil der Lehrer (ca. 60%) wirksame soziale Stützsysteme darstellen (können)“ (ebd., S.167).

2.3. Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt (1993)

Das 1993 initiierte Projekt INTSEK soll die bisherigen Erfahrungen mit der Integration in den Schulen der Sekundarstufe I evaluieren und so Grundlage für die Weiterentwicklung der Schulversuche sowie für künftige rechtliche Regelungen zur Überführung der Schulversuche in das Regelschulwesen (19. SchOG-Novelle) sein. Erhoben werden Daten zur Situation der Integration in den Bundesländern und die wissenschaftlichen Betreuer_innen der Schulversuche berichten in den Fallstudien über ausgewählte Integrationsstandorte (vgl. Specht 1995).

Benannt und dokumentiert werden folgende Problembereiche: Inspektorinnen und Inspektoren sowie Schulleiter_innen, die die Schulversuche eher boykottieren, denn unterstützen, ein skeptisch bis ablehnendes Kollegium, ein ungünstiges Verhältnis von Arbeitsaufwand und -entschädigung, Elternklagen über unzureichende soziale Integration ihrer behinderten Kinder gepaart mit der Sorge um eine optimale Leistungsförderung von Eltern nichtbehinderter Kinder sowie eine völlig unzureichende bauliche und materielle Ausstattung der Versuchs-

schulen. „[...] da wird auch von Fällen berichtet, in denen [...] behinderte] Kinder [...] einfach auf den Eselbänken ihr tristes Dasein fristen.“ (Specht 1997, S. 9) Durch die systematische Auswahl der Schulklassen dokumentieren die Fallstudien jedoch hauptsächlich „Beispiele gelingender, gelungener Integrationsarbeit“ (ebd., S. 9). Deutlich wird, dass die Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe I gelingt, „wenn man nur will, und [...] wenn man sich darum bemüht.“ (ebd., S. 15) Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder/Jugendlicher stimuliert die Vielfalt schulischen Lebens und Unterrichtens und trägt zur Innovationsbereitschaft bei. Auch im Bereich der Sekundarstufe I ist für die Versuchsschullehrer/innen die Genugtuung aus ihrer pädagogischen Tätigkeit höher als die enorme Belastung. Den sozialen wie kognitiven Fördermöglichkeiten behinderter wie nichtbehinderter Kinder werden positive Ergebnisse attestiert. Im Sinne einer inklusiven Schule aufhorchen lässt die Feststellung „daß [sic] die Fördermöglichkeiten einzelner Sonderpädagogiken [...] offenbar so gering eingeschätzt werden, daß [sic] kaum jemand sie vermißt [sic].“ (ebd., S. 18)

2.4. Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1 (1996)

1996 untersucht Feyerer in sieben Hauptschulen (Burgenland, Oberösterreich, Steiermark, Tirol, Wien) und zwei Gymnasien (Steiermark, Wien) jeweils auf der achten Schulstufe die Auswirkung der Anwesenheit behinderter Kinder auf die Schulleistungen nichtbehinderter Mitschüler/innen. Zusätzlich fließen Bedingungsfaktoren wie „Merkmale der Schülerpersönlichkeit, Einflußgrößen [sic] der familialen Umgebung, Einstellungen und Werte in der Peergruppe sowie Bedingungsfaktoren der Schule“ (Feyerer o.J.) ein.

Die Effekte integrativen Unterrichts bezogen auf die „Auswirkungen auf die Schulleistung“ (Feyerer 1998, S. 128) zeigen gleiche Schulleistungen in den Integrations- und (nicht integrativ geführten) Parallelklassen bei gleichzeitig breiterer Streuung der Begabung in Integrationsklassen. In den Integrationsklassen befinden sich 4,6% mehr Schü-

ler_innen in der Gruppe der gut begabten (IQ \geq 117) und 1,2% mehr in der Gruppe der schwachbegabten Schüler_innen (IQ \leq 95). In den Parallelklassen (Kontrollgruppe) ist ein höherer Anteil der Schüler_innen im mittleren Begabungsbereich (95 < IQ < 117) zu finden. Nichtbehinderte Schüler_innen - einschließlich der darunter vorhandenen gut begabten Schüler/innen - werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert, wie in den Parallelklassen, es zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede bezogen auf die Schulleistungsmittelwerte (vgl. ebd., S. 128 - 136, S. 176 - 182).

Laut Feyerer „darf sich eine Aussage über Schulqualität nie alleine auf die meßbare [sic] Schulleistung beziehen. Zumindest die Variablen Wohlbefinden und Selbstkonzept müssen berücksichtigt werden“ (Feyerer o.J.). Die Überprüfung des Selbstkonzepts zeigt ein signifikant positiveres Leistungsselbstkonzept und ein deutlich besseres allgemeines Selbstwertgefühl der nichtbehinderten Schüler_innen in den Integrationsklassen im Vergleich mit den Schülerinnen_Schülern der Parallelklassen. Die Ergebnisse der Dimension soziales Selbstkonzept weist keine markanten Unterschiede auf. Zur Analyse des Wohlbefindens (Schulfreude, Schulzufriedenheit, Schul- und Prüfungsangst, psychische Belastungen) wird zusätzlich der Schulangstfragebogen (SAF) von Jacobs & Strittmater herangezogen. Nichtbehinderte Schüler/innen der Versuchsgruppe zeigen eine wesentlich höhere Schulfreude und -zufriedenheit mit dem Unterricht insgesamt, den Lehrerinnen_Lehrern sowie dem Fächer- und Lernangebot, fühlen sich aber gleich belastet wie die Schüler_innen der Kontrollgruppe (vgl. Feyerer 1998, S. 136 - 140, S. 176 - 182).

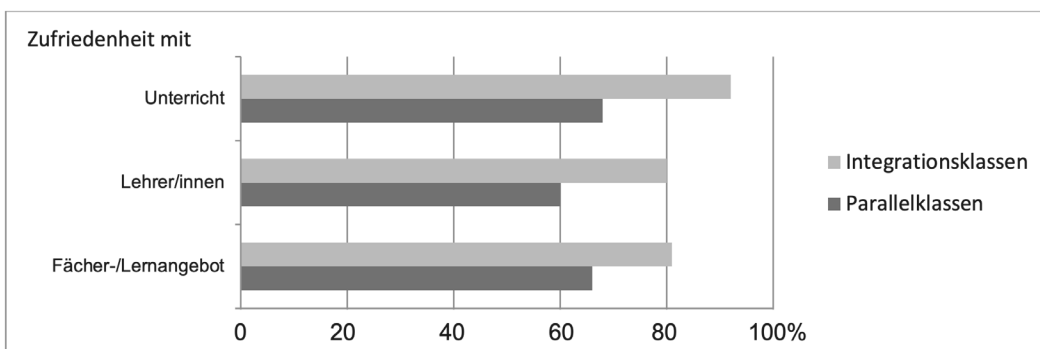
2.5. Qualität in der Sonderpädagogik (QSP).

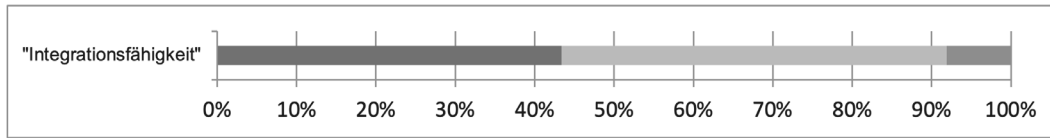
Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt (2004 - 2006)

Eine umfassende Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in Österreich liefert das QSP-Projekt (2004 - 2006), welches aufbauend auf einer Literaturanalyse u.a. eine Längsschnittanalyse⁶ der österreichischen Schulstatistik sowie die Auswertung einer Expertinnen und Expertenbefragung darlegt. 160 retournierte Fragebögen stellen die Grundlage für die empirische Auswertung der Aussagen der Lehrkräfte, Leiter_innen, Angehörigen der Landesvertretung, Schulaufsicht, Schulverwaltung, Bildungspolitik, außerschulischen Expertinnen und Experten sowie Elternschaft, Initiativgruppen, Behindertenorganisationen dar (vgl. Specht et.al. 2006, S. 11 - 21).

Hinsichtlich der Bewährung der integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zeigt sich, dass das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts grundsätzlich kaum mehr angezweifelt wird. Eine deutliche Mehrheit (knapp 60%) befürwortet die Beibehaltung der beiden pädagogischen Systeme (Integrationsklasse und Sonderschule) mit der Begründung, dadurch Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Behinderung/Beeinträchtigung optimal gerecht zu werden.

⁶ Erfassung und Betrachtung von Daten über längere Zeiträume





- 43,4 % der Befragten halten die Integration aller Schüler_innen mit SPF - unabhängig vom Grad der Behinderung/Beeinträchtigung - für möglich, während
- 48,5 % dies ablehnen und
- 8,1 % sich unentschieden zeigen. (vgl. Specht et.al. 2006, S. 30 – 33).

Hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden folgende Kritikpunkte angemerkt: „Defizite in der Transparenz und Objektivität des Verfahrens; [...]

Dominanz der klassifizierenden Funktion der Feststellung gegenüber jener der Förderplanung; [...] Widersprüchlichkeit zwischen der individuellen Verankerung des SPF am einzelnen Kind einerseits und der ressourcensteuernden Funktion des SPF im System sonderpädagogischer Förderung.“ (ebd., S. 47) (vgl. ebd., S.23 - 47; Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008).

Zur Frage nach qualitätsfördernden Veränderungen im Schulrecht äußert sich die überwiegende Mehrheit der Befragten sehr kritisch und wünscht sich eine größere Rechtssicherheit und Verbindlichkeit in den Bereichen „Klassenschülerhöchstzahlen, Höchstzahlen der Kinder/Jugendlichen mit SPF in Integrationsklassen, Integration im Bereich der Sekundarstufe II, Gewährleistung des Einsatzes qualifizierter Lehrpersonen, TherapeutInnen und Betreuungspersonen [sowie die] Sicherstellung ausreichender Finanzierung des sonderpädagogischen Bereichs.“ (ebd., S. 37) Teamarbeit, insbesondere das Zwei-Lehrer_innen-Modell wird von den Befragten als wesentliche Gelingesbedingung integrativen Unterrichts angesehen.

3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung aller dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigt sich ein deutlicher Wandel hinsichtlich der Einstellung der Lehrer_innen zur Frage der Zweckmäßigkeit vollintegrativer Beschulung aller Schüler_innen von einer eher skeptischen Einstellung hin zu weit- aus weniger vorhandenen Zweifeln am Prinzip des gemeinsamen Unterrichts (1989 befürworteten 18 % der Lehrer_innen die Integration aller behinderten Kinder während 2004 dies bereits 43 % für möglich halten).

Das vorgegebene Berechnungsmodell für die Zuschreibung der Ressourcen an die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler via SPF-Feststellung wird meist als nicht ausreichend erlebt. Von den eingelangten Stellungnahmen bezogen auf die Frage „Standards für die Sonderpädagogik“ sprechen sich mehr als zwei Drittel für Prozessstandards (Anforderungen an Unterrichtsgestaltung bzw. Schulführung), etwa ein Drittel für Produktstandards (Standards für Lernergebnisse) aus.

Obwohl Lehrer_innen integrativer/inklusiver Klassen den Bereich der Förderung aller Schüler/innen grundsätzlich durchwegs positiv einschätzen, fühlen sie sich durch den Druck des Nachweises eines guten Leistungsniveaus in Integrationsklassen belastet. Ergänzend zu den bereits aufgezeigten Untersuchungsergebnissen bezüglich der Schulleistungen nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen (Feyerer 1998) stellt Hattie (2013, S.114) für Lernende mit Lernstörungen oder geistiger Behinderung geringe, aber positive Effekte einer inklusiven Beschulung im Vergleich zur Beschulung in Sonderschulklassen in den Bereichen Lernleistung sowie soziale/persönliche Entwicklung dar.

Im Bereich „Mehr Qualität durch neue Lehrpläne?“ sehen jeweils rund 20% keinen dringenden Reformbedarf bzw. Defizite und Probleme in Verbindung mit Lehrplänen und knapp 60% schlagen konkrete Verbesserungsmaßnahmen vor. Am häufigsten wird die Einführung eines gemeinsamen Lehrplans für alle Schüler_innen eines Jahrgangs gewünscht oder zumindest die Angleichung der Sonderschullehrpläne an die Lehrpläne der allgemeinen Schulen. Diese teilweise Angleichung der Lehrpläne erfolgt im Jahr 2008 mit dem Inkrafttreten einen neuen Lehrplans für Allgemeine Sonderschulen.

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der PISA-Studien spricht sich auch Robeck (2012, S. 188 - 196) gegen Aussonderung und für die Unterstützung des individuellen Lernens und der individuellen Entwicklung aller Schüler_innen aus, da dies, ihrer Ansicht nach, die Erfolgsbotschaft der internationalen PISA-Gewinner ist. Während nach Hattie (ebd., 234 ff.) Individualisierung kaum effektiver ist, als der traditionelle Klassenunterricht, beschreibt Meijer (2005, S. 20f) binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung als effektiv und hält fest, dass alle Schüler/innen in integrativ geführten Klassen „verbesserte Schulleistungen [zeigen], wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird.“ (ebd. S. 22) Alternative Lehr- und Lernmethoden sowie die Übertragung der Verantwortung für den eigenen Lernprozess auf den Lernenden werden als Erfolg versprechende Strategien integrativen Unterrichts angesehen (vgl. ebd. S. 26 f). Markowitz (2004) sieht Individualisierung und Differenzierung als Grundlage einer allgemeinen (Integrations-)Pädagogik, da ein Höchstmaß an „solitär-exklusiven⁷ Lernsituationen“ (ebd. S. 171) für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Aussonderung gleichzusetzen ist und sich somit als Selektionskriterium erweist.

Damit Integration/Inklusion gelingt „wenn man nur will, und [...] wenn man sich darum bemüht“ (Specht 1997/Band 1, S. 15), ist die Berücksichtigung allgemeiner Qualitätskriterien einer inklusiven Pädagogik und Didaktik unabdingbar. Die von Feyerer (2012, o.S.) dargestellten Erkenntnisse stehen zumindest teilweise im Einklang mit den skizzierten Untersuchungsergebnissen und zeigen mögliche Entwicklungsprozesse hinsichtlich einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auf. Inklusion gelingt, wenn Heterogenität als Chance und Bereicherung und somit wertschätzendes Miteinander anstelle selektiven Gegeneinanders die grundlegende Haltung der Lehrpersonen prägt. Innere Differenzierung, in Form von Team-, Gruppen- und Projektarbeit stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und trägt so zur Förderung aller Schüler_innen in einer neuen Schule für alle bei.

Wie sehr der Eingangssatz „Schulische Inklusion in Österreich: Ein bildungspolitisches Lehrstück über viele Jahre.“ nach wie vor aktuell ist, zeigen Erkenntnisse einer bundesländerübergreifenden Studie, welche 2021 durchgeführt und 2022/23 in nationalen und internationalen Journalen veröffentlicht werden wird. Ohne vorzugreifen, darf festgehalten werden, was das Forschungsprojekt VIPS (Volkschulen realisieren Inklusion: Strukturen und Praktiken) aufzeigte. Vor vielen Jahren Beforschtes hat nach wie vor Gültigkeit und wird aktuell von Schulleitungen und Lehrpersonen thematisiert.

Nachdem der von der Lebenshilfe Wien vorgelegte Stufenplan zur schrittweisen Einführung einer inklusiven Schule verbunden mit der Abschaffung von Sonderschulen bis 2020 nicht zur Gänze umgesetzt werden konnte, formulierte die UNESCO-Kommission mit der Bildungsagenda 2030 anzustrebende Ziele für eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle“. (Bildungsagenda 2030, 2017, S. 2) In dieser globalen Nachhaltigkeitsagenda wird die Verpflichtung zur Bereitstellung inklusiver und chancengerechter Bildung auf allen Ebenen erneut festgeschrieben. Es sollen Bildungseinrichtungen geschaffen oder bereits vorhandene verbessert werden, welche u.a. sensibel gegenüber Behinderungen sind und eine inklusive Lernumgebung für alle gewährleisten (vgl. Bildungsagenda. Aktionsrahmen, 2017. S. 14).

Literatur:

Allgemeine Schulordnung 1774. http://austriaforum.org/af/AEIOU/Allgemeine_Schulordnung. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Anlanger, O. (1993). Behindertenintegration. Geschichte eines Erfolges. Wien: Dokumentation. Schulheft 70/1993.

BGBL. Nr. 134/1963. Bundesgesetz vom 28. Juni 1963. Verordnung: Lehrpläne der Volks-, Haupt- und Sonderschulen. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgBlPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

⁷ abgesondert; getrennt

BGBl. Nr. 323/1975. Bundesgesetz vom 29. April 1975, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (5. Schulorganisationsgesetz-Novelle) https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_323_0/1975_323_0.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

BGBl. Nr. 512/1993. Bundesgesetz vom 30. Juli 1993, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird (15. Schulorganisationsgesetz-Novelle) https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_512_0/1993_512_0.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

BGBl. Nr. 766/1996. 766. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz geändert wird. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_766_0/1996_766_0.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung. Letzter Zugriff: 30.04.2022.

bm:ukk und BM.W_F (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. https://www.bmbf.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?4dtiae. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Böhnel, E. (1990). Glöckels Konzept der Pflichtschullehrerausbildung – eine pädagogische Vision? Dissertation Universität Wien. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGO).

Der Standard (2021). <https://www.derstandard.at/story/2000129672790/schulische-inklusion-in-oesterreich-ein-bildungspolitisches-lehrstueck-ueber-viele-jahre> (20.04.2022/11.30h)

Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte?. Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion*, [S.1.], Dez. 2012. ISSN 1862-5088. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51>. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Feyerer, E. (n.d.). Standardisierte Schulleistungstests - ein sinnvolles Instrument zur Schulevaluation? <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/TAGUNG/ABSTRACTS/Feyerer.html>. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Gruber, H. (1990). Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder im österreichischen Schulwesen: Entwicklung, Stand und Ausblicke. In: Anhell, F. (Hrsg.) (1990): *Symposium Chancen und Grenzen der Integration*. Religionspädagogisches Institut. Wien. S. 54-67)

Gruber, H./Petri G. (1989). *Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Abteilung II, Arbeitsbericht II/21.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hilscher, K. (1930). *Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule*. Wien und Leipzig: ÖBV für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Hurban, K. & Sauer, B.J. (1994). *Sonderschule von Separation zur Integration*. In: *heilpädagogik*. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreichs. 37. Jahrgang, Heft 2. S. 20-27.

Lebenshilfe Österreich (2010). *Gemeinsam lernen – Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule*. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich. Wien.

Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. (2008). http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_1.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Markowetz, R. (2004). *Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik*. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.) (2004): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbronn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt. S. 167-186.

Meijer, Cor J.W. (Hrsg.) (2005). Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Reichmann-Rohr, E. (1990). Formen der Ausgrenzung aus historischer Sicht. In: Eberwein, H. (Hrsg.) (1990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 24-30.

Robeck, J. (2012). Von der Segregation zur Integration aus psychologisch-pädagogischer Sicht. Neckenmarkt: Vindobona Verlag.

Specht, W. (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.

Specht, W. (1995). Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In: Gruber, H./Specht, W.(Hrsg.) (1995): Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, Arbeitsbericht II/24. S. 14-35.

Specht, W. (Hrsg.) (1997). Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. 4 Bände, Nummer 23 – 26. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich II.

Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich.

Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich.

Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem

Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen.

Specht, W./Gross-Pirchegger, L./Seel, A./Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Graz. <http://qsp.or.at>. Letzter Zugriff: 10.09.2007.

Statistik Austria (Hrsg.) (2008). Bildung in Zahlen. Tabellenband. Verlag Österreich GmbH. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2014). Bildung in Zahlen. Tabellenband. Verlag Österreich GmbH. Wien.

Statistik Austria (2021). https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029658. Letzter Zugriff: 29.03.2022.

Stenographisches Protokoll (gescanntes Original). (1975). 144. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XIII. Gesetzgebungsperiode. Dienstag, 29. April 1975. http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XIII/NRSITZ/NRSITZ_00144/imfname_101576.pdf. Letzter Zugriff: 13.07.2014.

Wolf, W. (2004). Grundzüge der Entwicklung der Volksschullehrpläne. In: Wolf, Wilhelm (Hg.) (2004): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Wien: öbv & hpt Verlags GmbH. & Co. KG.

Eva Maria Krojer

Der Index für Inklusion im Einsatz als Forschungsinstrument – Eine Untersuchung zu Sichtweisen und den gemeinsamen inklusiven Werten von Studierenden

1. Einleitung und Fragestellung

Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, der UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK), neben über 170 weiteren Staaten im Oktober 2008 dazu verpflichtet, die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen voranzutreiben. Das gemeinsame Ziel des inklusiven Bildungsweges bedeutet für die Vertragsstaaten viel mehr als barrierefreie Zugänge für Menschen mit Behinderung zu schaffen, ist doch der inklusive Anspruch ein weit aus älterer. Er fand bereits mit der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) Anerkennung auf internationaler Ebene. Diese Perspektive versteht das Konzept der Inklusion als humanistisch orientierten Entwicklungsprozess, der sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und die Gleichstellung aller Menschen anstrebt. Demnach werden in einer inklusiven Gesellschaft alle Dimensionen von Vielfalt als selbstverständliche Gegebenheit im Zusammenleben betrachtet und wertgeschätzt. Jeder Mensch ist akzeptiert und hat gleichberechtigt sowie selbstbestimmt Teilhabe an der Gesellschaft. Demzufolge steht jeder_jedem das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung, uneingeschränkter Zugang zu sämtlichen Bildungseinrichtungen wie auch die soziale Teilhabe, ungeachtet der persönlichen Unterstützungsbedürfnisse, zu (Hinz 2006).

Zahlreiche nationale und internationale Initiativen, wie z.B. die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994), der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 - 2020“ (2012), die Novellierungen des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz bzw. § 56 Schulunter-

richtsgesetz oder der Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform (2016) wurden im Laufe der Zeit, im Sinne einer inklusiven Qualitätsentwicklung, ins Leben gerufen. Letztgenannter fordert die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule auf, als gemeinsamer Bildungsraum zu agieren, um dadurch durchgängige Entwicklungs- und Bildungswege sowie faire Bildungschancen für alle Kinder zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Österreich sich 2015 ebenso zur schrittweisen Umsetzung der Bildungsagenda 2030, dem aktuellen Aktionsprogramm der UNO, verpflichtet hat. Die Agenda baut auf den Prinzipien von Menschenrechten und -würde, sozialer Gerechtigkeit, Frieden, Inklusion und Schutz, kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt sowie gemeinsamer Verantwortung auf und folgt dem erklärten Ziel bis 2030 für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen (UNESCO 2017). Durch dementsprechende Initiativen, die fortlaufende Diskussion von Ansätzen zur Umsetzung des inklusiven Konzeptes sowie die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Qualitätskriterien und Instrumentarien, wie z.B. der „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2019; Boban & Hinz 2003), die dem inklusiven Qualitätsentwicklungsprozess auf vielen gesellschaftlichen Ebenen dienen, nahm die Bedeutung der Inklusion als wichtiges Forschungsfeld vor allem im Laufe der letzten Jahre zu. In unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens beleuchten Expert_innen das vielschichtige Konzept der Inklusion, so beispielsweise in der Elementarpädagogik (z.B. Prengel 2010), in der Schulpädagogik (z.B. Booth & Ainscow, 2000; Boban & Hinz 2011; Reich 2014) oder im tertiären Bildungssektor (z.B. Boban & Hinz 2016; Klein 2016), wo sich die inklusive Qualitätsentwicklung

noch eher in ihren Anfängen befindet (Knauf 2013; Klein 2016). Insgesamt lassen sich in den einzelnen Lebens- bzw. Bildungsbereichen unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten beobachten. Das ist darauf zurückzuführen, dass hinter jeder Gemeinschaft, jeder Institution oder Organisation einzelne Menschen mit unterschiedlichen Biografien stehen. Diese schaffen ihren eignen Denk- bzw. Handlungsansätzen und Visionen entsprechend, im Miteinanderwirken eigene Geschichten, Strukturen und Kulturen (Brokamp 2016). Laut der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011) entstehen dadurch für alle Akteur*innen in sämtlichen Lebens- bzw. Arbeitsbereichen, vielseitige Möglichkeiten, ein inklusives Zusammenleben mitzugestalten. Als Möglichkeit zur Mitgestaltung wurde an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPHB) im Sommersemester 2021 die Durchführung einer Untersuchung zu Sichtweisen und den gemeinsamen inklusiven Werten von Studierenden wahrgenommen.

Diese im vorliegenden Beitrag vorgestellte Studie wurde an der PPHB gemeinsam mit Studierenden des Schwerpunktes Inklusive Pädagogik im Rahmen der Lehrveranstaltung „Qualität und Qualitätsentwicklung in einer inklusiven Bildungslandschaft“ durchgeführt und gibt ein Beispiel dafür, wie der Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019) in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet werden kann. Die Herangehensweise im Rahmen der Untersuchung diente einerseits im Sinne der im Curriculum definierten, zu erreichenden Kompetenzen als Möglichkeit für Studierende, sich z.B. als Mitglieder einer lernenden Organisation und professionellen Lerngemeinschaft zu verstehen und Instrumentarien für eine inklusive Qualitätsentwicklung kennenzulernen. Andererseits war es das Anliegen der Studie Sichtweisen von Studierenden empirisch zu explorieren, um eine inklusive Weiterentwicklung auf individueller und institutioneller Ebene zu unterstützen. Der Index für Inklusion diente der Untersuchung als Bezugsrahmen für die wissenschaftliche Fragestellung nach dem subjektiven Verständnis von Inklusion bzw. den gemeinsamen inklusiven Werten in der Gruppe der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PPHB. Diese Untersuchung erhebt keinen

Anspruch auf Repräsentativität. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Impuls für weitergehende Untersuchungen und kann einem inklusiven Dialog auf breiterer Ebene dienen.

2. Darstellung der Forschungsmethoden

Die hier vorgestellte Untersuchung greift, unter Berücksichtigung der vorhandenen Rahmenbedingungen, auf qualitative und quantitative Forschungsmethoden zurück, wobei die quantitativen Methoden als Ergänzung betrachtet werden und zur Unterstützung der qualitativen Forschung dienen (Bryman 1988, 1992). Die Datenerhebung erfolgte im März bzw. im April 2021 mittels teilstrukturierter Leitfadeninterviews und einer Online-Befragung. Als Bezugsrahmen zur Erstellung der Erhebungsinstrumente diente der Index für Inklusion (2019) mit Dimension A „Inklusive Kulturen schaffen“ daraus konkret der Bereich A2 „Inklusive Werte verankern“ bzw. der Indikator A2.4 „Inklusion wird als Möglichkeit gesehen, die Teilhabe aller zu entwickeln“. Die dort angeführten Impulsfragen a), f), h), j), l), m) und q) wurden als Basis-Fragenset für die Erstellung der Untersuchungsinstrumente verwendet:

- a) Wird Inklusion als kontinuierlicher Prozess zur Entwicklung der Teilhabe für alle verstanden?
- f) Geht es bei Inklusion um alle, und nicht nur um Schüler_innen mit Beeinträchtigungen oder um Schüler_innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf?
- h) Wird gesehen, dass jede_r auf Barrieren für Lernen und Teilhabe stoßen kann?
- j) Werden Barrieren für Lernen und Teilhabe als etwas gesehen, das alle Aspekte einer Schule betreffen kann – ihre Kulturen, Strukturen, Gebäude, Curricula und Ansätze für Lehren und Lernen?
- l) Wird eine „inklusive Schule“ als Schule verstanden, die auf dem Weg zur Inklusion ist, und nicht als eine, die bereits am Ziel angekommen ist?

- m) Besteht Einigkeit darüber, dass es zu inklusiven Entwicklungen gehört, gegen Ausgrenzungen und Diskriminierung vorzugehen?
- q) Wird Vielfalt wertgeschätzt und als Ressource für das Lernen gesehen – und nicht als Problem? (Booth & Ainscow 2019)

Der Fragebogen zur Datenerhebung in der Online-Befragung wurde von sieben Studierenden gemeinsam in drei Arbeitstreffen erstellt, wobei die Erhebung relevanter biografischer Grundinformationen im ersten Abschnitt des Fragebogens mittels geschlossener Fragen durchgeführt wurde. Im zweiten und dritten Abschnitt wurden geschlossene Fragen, mit vorwiegend dichotomem Antwortformat und offene Fragen zum Verständnis von Inklusion und inklusiven Werten gestellt. Im vierten Abschnitt wurden drei geschlossene Fragen und eine offene zu den subjektiven Einschätzungen zum inklusiven Miteinander an der PHB formuliert. Die Einschätzungen der Teilnehmer_innen wurden in diesem Abschnitt auf einer 4-Punkt-Skala dokumentiert. Nach einer Pretest-Phase wurde der Fragebogen am 09. April 2021 über ph-online an die Gruppe der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (260 Personen) verschickt. Die Auswertung erfolgte mittels SPSS 26. Da sich nicht die gesamte Gruppe der Studierenden an der Umfrage beteiligt hat, wird das Ergebnis nicht auf die Gesamtheit der Studierenden, sondern auf die Interferenzpopulation bezogen (Döring & Bortz 2016). Die Bruttorecklaufquote beträgt 29 %. Vier Bögen wurden im Vorfeld aufgrund nicht eindeutiger Angaben aussortiert. Somit beträgt die Nettorücklaufquote mit einer Anzahl von 73 Fragebögen 28%. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung werden vornehmlich deskriptiv interpretiert. Der Vollständigkeit halber wurden für Gruppenvergleiche Verfahren verwendet, welche Signifikanzen ausweisen, auf deren Interpretation im inferenzstatistischen Sinne jedoch verzichtet wird.

Im Zeitfenster vom 24. März 2021 bis 16. April 2021 führten fünf Studierende jeweils ein Interview mit Mitstudierenden des 2., 4. oder 6. Semesters. Die Leitfaden-Interviews wurden entsprechend den einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2013) transkribiert. Die Datenanalyse erfolgte

nach den methodischen Vorgaben der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel (2009). Die Erstellung eines Kategoriensystems (Suchraster) ist bei diesem Vorgehen von zentraler Bedeutung. Das Verfahren erlaubt im Umgang mit dem Kategoriensystem, im Vergleich zu anderen, eine größere und durchgehende Offenheit. Insgesamt fanden drei Materialdurchgänge statt, wobei der erste Materialdurchgang gemeinsam mit den Studierenden der Lehrveranstaltung durchgeführt wurde und zwei weitere von der Untersuchungsleiterin vorgenommen wurden.

3. Ergebnisse

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse orientiert sich an den genannten im Index für Inklusion angeführten Impulsfragen a), f), h), j), l), m) und q) der Dimension A „Inklusive Kulturen schaffen“, konkret aus dem Bereich A2 „Inklusive Werte verankern“ bzw. dem Indikator A2.4 „Inklusion wird als Möglichkeit gesehen, die Teilhabe aller zu entwickeln“.

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung (Abb. 1) wie auch jenen der qualitativen Erhebung zeigen, dass die Studierendengruppe folgende drei **inkluisiven Werte** (Booth & Ainscow 2019) in der subjektiven Einschätzung als wichtigste nennt: Gemeinschaft (53,2%), Gleichberechtigung (51,9%) und Toleranz (36,4%). Dass das Thema Inklusion für die Studierenden persönlich von großer Bedeutung ist, beschrieben alle Gesprächspartner_innen im Rahmen der Interviews, allerdings zeigen die Interviewergebnisse ebenso, dass die Studierenden sich der Tragweite des inklusiven Konzeptes nicht zur Gänze bewusst sind. So verwendeten die Gesprächspartner_innen z.B. den Begriff Inklusion zum Teil als Synonym für Integration. Festgestellt wurde in diesem Zusammenhang ebenso, dass die Interviewten genannte Unsicherheiten reflektierten. Gleichzeitig formulierten alle Befragten den Wunsch nach mehr Information zum Thema. Ähnliche Tendenz zeigen die Ergebnisse aus den offenen Antworten der Online-Umfrage.

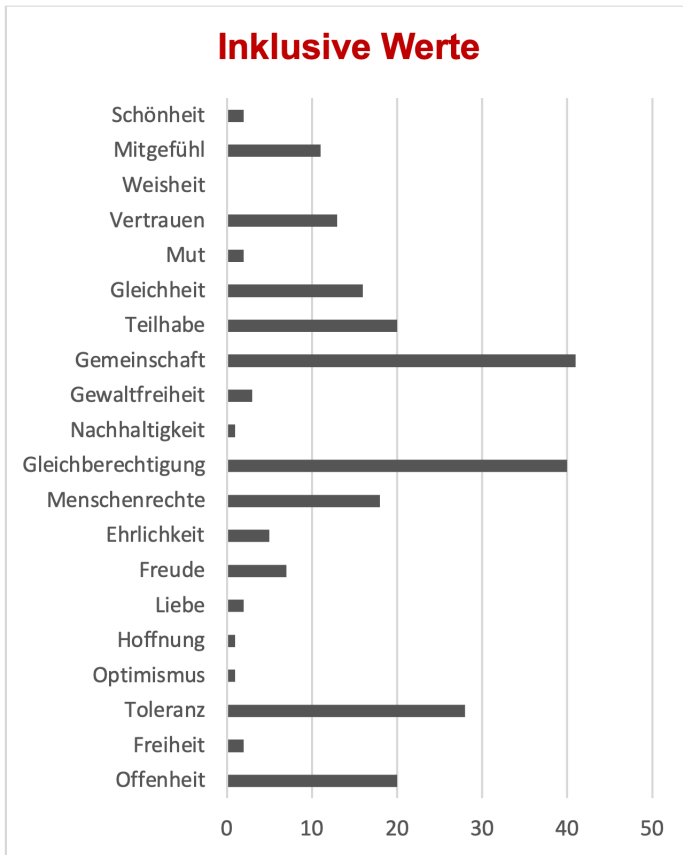


Abb. 1: Gemeinsame inklusive Werte

Inklusive Entwicklungsmöglichkeiten sehen die Studierenden vor allem dann, wenn jeder Mensch, als Teil der Gemeinschaft seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend, Verantwortung im inklusiven Entwicklungsprozess übernimmt. Weiters ist es für die Befragten von hoher Bedeutung, inklusive Inhalte verstärkt in allen Ausbildungsschwerpunkten zu verankern, was bei zukünftig angestrebten Überarbeitungen relevanter Curricula von Bedeutung sein könnte. Die **Wertschätzung von Vielfalt** und deren **Betrachtung als Ressource** wird als wesentliche Voraussetzung gesehen, um gesellschaftlichen Ausschluss zu vermeiden. Das kann als Hinweis für ein hohes Maß der Anerkennung aller Diversitätsdimensionen unter den Befragten verstanden

werden. Die Ergebnisse zeigen weiters, dass der Einsatz vielfältiger Methoden für die Studierenden selbstverständlich ist und als wichtige Basis für die pädagogische Arbeit im inklusiven Lernsetting verstanden wird. Ebenso betrachten die Studierenden den Dialog mit allen relevanten Bezugsgruppen als wichtige Säule in einer inklusiven Qualitätsentwicklung, was als Impuls für inklusive Entwicklungsvorhaben innerhalb der Hochschulgemeinschaft verstanden werden kann. Die Interviewpartner_innen meinen, dass **jede_r in seinem Leben auf Barrieren für Lernen und Teilhabe stoßen kann**, eine Tatsache, die durch das Ergebnis der Online-Umfrage unterstrichen wird. Alle Befragten bestätigten weiters, dass es für sie wichtig ist **gegen Diskriminierung und Ausgrenzung** vorzugehen. Jedoch gibt hier im Vergleich nur ein geringerer Teil der Studierenden an, selbst im Anlassfall gegen Ausgrenzung bzw. Diskriminierung vorgegangen zu sein. Hier lässt sich ein Widerspruch in Bezug auf die formulierten inklusiven Handlungserwartungen an das Umfeld und die subjektiven Handlungswege feststellen.

Folgendes ist zu den Ergebnissen aus den Aussagen der Befragtengruppe, dass **Barrieren für Lernen und Teilhabe als etwas gesehen werden, das alle Aspekte betreffen kann – z.B. Kulturen, Strukturen, Gebäude, Curricula oder Ansätze für Lehren**

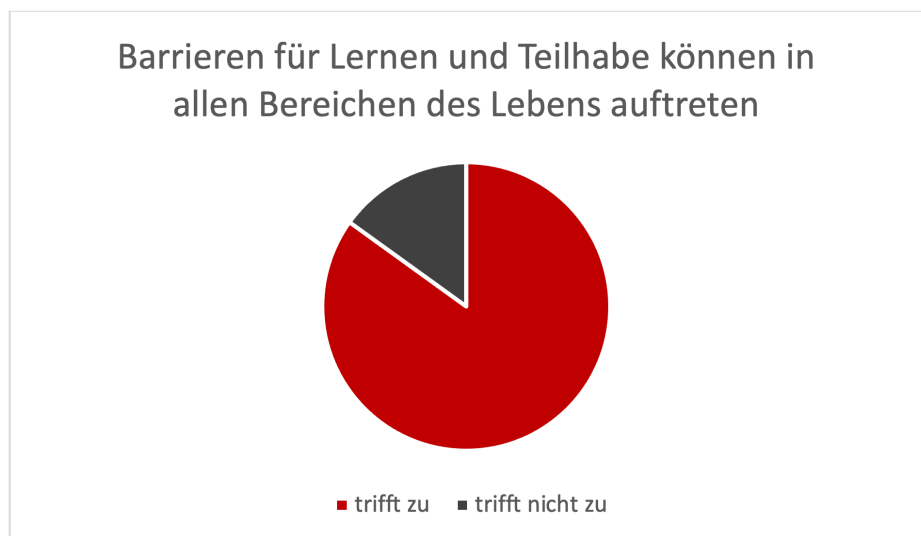


Abb. 2: Barrieren für Lernen und Teilhabe – alle Bereiche

und Lernen, anzumerken. Das Ergebnis der vollen Zustimmung aus den Interviews unterscheidet sich vom Ergebnis der Online-Umfrage insofern, dass in diesem Fall 84,9 Prozent der Studierenden dieser Feststellung zustimmen und 15,1% der Fälle der Aussage nicht zustimmen (Abb. 2). Hier scheint es lohnenswert in eine breitere Diskussion über diverse Barrieren für Lernen und Teilhabe einzutreten, um unterschiedlichen Aspekte, wie beispielsweise bauliche Strukturen, Ansätze für Lehren und Lernen sowie Strukturen auf institutioneller Ebene (z.B. Schule bzw. Hochschule) zu beleuchten. In Bezug auf die **Limitationen** der Untersuchungsergebnisse lassen sich folgende Feststellungen treffen: Die Untersuchung wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchgeführt und die Studierenden hatten dadurch die Möglichkeit sich als Mitglieder einer lernenden Organisation und professionellen Lerngemeinschaft zu verstehen sowie Instrumentarien für eine inklusive Qualitätsentwicklung kennenzulernen. Demnach wurden sowohl die Erhebungsinstrumente von den Studierenden, gleichzeitig in der Rolle der Lernenden wie auch in der Rolle der Forschenden, entwickelt. Gleiches gilt für die Durchführung der Leitfadeninterviews, was in beiden Fällen zu Begrenzungen führen könnte. Weiters ist erwähnenswert, dass ausschließlich Studierende im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe befragt wurden. Dies entsprach den gegebenen Rahmenbedingungen, dadurch nimmt die Untersuchung allerdings nur einen eingeschränkten Kreis der Studierendengruppe an der PPHB in den Blick. Wie erwähnt, erhebt diese Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität und versteht sich als Beitrag in einem inklusiven Qualitätsentwicklungsprozess. Sie steht damit als Impuls für weitergehende Untersuchungen bzw. für den inklusiven Dialog auf breiterer Ebene zur Verfügung.

4. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Frage nach dem subjektiven Verständnis von Inklusion bzw. den gemeinsamen inklusiven Werten in der Gruppe der Studierenden im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Der Indikator A

2.4 aus dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019) diente im Rahmen der Untersuchung sowohl bei der Erstellung der qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente wie auch bei der Datenanalyse als Orientierungsleitfaden. Die Ergebnisse zeigen, dass die große Mehrheit der beschriebenen Studierendengruppe Inklusion als Möglichkeit sieht, die Teilhabe aller zu entwickeln. Inklusion wird als Prozess und nicht als Ziel verstanden und man geht davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens auf Barrieren für Lernen und Teilhabe stoßen kann. Die befragte Personengruppe erhebt einen hohen Anspruch, in Bezug auf das Vorgehen gegen Diskriminierung und Ausgrenzung. Dem gegenüber steht das Ergebnis, dass ein wesentlich geringerer Teil der Befragten angibt, in Situationen der Diskriminierung und Ausgrenzung selbst dagegen vorgegangen zu sein. Zur Beantwortung der Frage nach den inklusiven Werten stand den Studierenden ein Antwortset mit 20 im Index für Inklusion (2019) verankerten Werten zur Verfügung. Die Werte „Gemeinschaft“ (53,2%), „Gleichberechtigung“ (51,9%) und „Toleranz“ (36,4%) wurden von der Gruppe der Studierenden als drei wichtigste inklusiven Werte genannt. Im Sinne der inklusive Qualitätsentwicklung auf tertiärer Ebene, wo diese sich laut Knauf (2013) und Klein (2016), noch eher in ihren Anfängen befindet, lohnt es sich weitere Studien auf unterschiedlichen Ebenen und vor allem unter Einbeziehung aller relevanten Akteur_innen durchzuführen.

5. Literaturverzeichnis

BGBL. Nr. 56/2016 (2016). Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bundesgesetz über Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern, das Pflichtschülerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 9/2012, das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 38/2015, das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge, das Hochschulgesetz 2005, das Schulpflichtgesetz 1985, das Privatschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das Prüfungstaxengesetz – Schulen/Pädagogische Hochschulen, das Unterrichtspraktikumgesetz, das Lehrbeauftragten-gesetz

und das Forstgesetz 1975 geändert werden (Schulrechtsänderungsgesetz 2016). Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2015/242/20150831>. Letzter Zugriff: 12.07.2017.

BOBAN, I. & HINZ, A. (2015). Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BOBAN, I. & HINZ, A. (2016). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BOGNAR, D. & MARING, B. (2014). Inklusion an Schulen. Köln: Carl Link, Köln.

BOOTH, T., AINSCOW, M. & KINGSTON, D. (2006). Index für Inklusion. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

BOOTH, T., AINSCOW, M. (2019). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. (2. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BOSSE, D., DAUBER, H., DÖRING-SEIPEL, E. & NOLLE, T. (2012). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BROKAMP, B. (2015). Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und Lehrerinnen und Lehrerbildung. In: Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BRYMAN, A. (1988). Quantity and Quality in Social Research. London: Unwin Hyman.

BRYMAN, A. (1992). Quantity and Quality in Social Research: Further Reflections on their Integration. In: BRANNEN, J. (ed.). Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research. Aldershot: Avebury.

DÖRING, N. & BORTZ, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.

DRESING, T. & PEHL, T. (2013). Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. (5. Auflage). Quelle: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf. Letzter Zugriff: 10.04.2021.

FEUSER, G. (2017). Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes. Gießen: Psychosozial-Verlag.

FLICK, U. (2008). Triangulation – Eine Einführung (2. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

GLÄSER, J. and LAUDEL, G. (2010). Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. (2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

HEIMLICH, U. & KAHLERT, J. (Hrsg.). (2014). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HINZ, A. (2006): Inklusion. In: ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis (2. erweiterte Ausgabe). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

HINZ, A., KINNE, T., KRUSCHEL, R. & WINTER, S. (2016). Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

INFORMATIONSPLATTFORM HUMANRIGHTS.CH. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948, abrufbar unter: <https://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/aemr/>. Letzter Zugriff: 21.05.21.

KLEIN, U. (2016). Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

KNAUF, H. (2016). Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. Quelle: https://www.researchgate.net/publication/271214470_Inklusion_und_Hochschule_-_Perspektiven_des_Konzepts_Inklusion_als_Strategie_fur_den_Umgang_mit_Heterogenitat_an_Hochschulen. Letzter Zugriff: 18.05.2021.

METZGER, K. & WEIGL, E. (2013). Inklusion - eine Schule für alle (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT, BONN (Hrsg.) (2011). Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch. Bonn: Montag Stiftung.

NUDING, A. & STANISLOWSKI, M. (2013). Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

PRENGEL, A. (2014). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: HÄCKER, T. & WALM, M. (Hrsg.). Inklusion in Schule und Lehrerinnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

REICH, K. (Hrsg.). (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

REICH, K. (2014). Inklusive Didaktik: Grundlagen. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SOZIALMINISTERIUM (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.

ULRICH, I. (2016). Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden: Springer.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. In Deutsch hgg. v. d. Deutschen UNESCO Kommission e.V., der Österreichischen UNESCO-Kommission und der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Quelle: http://www.unesco.at/bildung/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_InternationaleVersion.pdf. Letzter Zugriff: 24.04.2021.

Martin A. Hainz

Inklusion

Motto: I Want to Break Free (Queen)

Inklusion ist gut, sie dient der Gerechtigkeit, sie dient der Menschlichkeit und sie dient der Performativität einer Gesellschaft. Sie darf aber nicht ausgeweitet werden, bis sie nicht mehr zu leisten ist und stattdessen als Schlagwort verschleiert, dass Exklusion gemeint ist: der Inkludierten von jenen Chancen für alle Geeigneten, was ein wesentlicher Punkt der inklusiven Maßnahmen gewesen wäre.

1. Inklusion ist fraglos gut

Inklusion ist gut, keine Frage. Wer wollte bestreiten, dass eine Gesellschaft, die exkludiert und diskriminiert, nicht moralisch problematisch ist – und zudem ineffizient, dysfunktional? Vieles spricht dafür, das zu vermeiden, um des Seelenheils willen, aber auch, weil die Beseitigung solcher Ausschlüsse etwas ist, das „das System performativer macht“ (Lyotard 1994, S. 181).

Aber was ist schon einfach gut, wo meint das nicht, dass man entweder ein Übel nicht wahrgenommen oder ein Mindestmaß des Übels akzeptiert hat? Gewalt – sicherlich ein Übel, vielleicht das schlechteste – zeichnet aus, dass sie in all ihren Formen schweigt, das Verbergen dessen, was sie ist, ist ihr erstes und letztes Wesen. (Liebsch 2014) Und die Theodizee als die Frage nach dem als notwendig schließlich hinzunehmenden Bösen in der Welt ist nie befriedigend gelöst worden. Wo ist also nicht eher das Problematische das, was zumindest aufs Gute zielt, während das Fraglose früher oder später statt des Guten einem nur mehr die Probleme beschert? Günther Anders notiert: „Gutsein macht stupid. Stupidsein schlecht.“ (Anders 1993, S. 16)

Wenn also nichts einfach gut ist – vielleicht muss man darum auch fragen, wann bzw. unter welchen Umständen welche Art von Inklusion inwiefern gut ist, damit Inklusion gut gerate.

2. Inklusion: worin?

Zuallererst ist da wohl zu fragen, worin ein Mensch denn inkludiert werde. Konkret ist das im Folgenden die Schule, sie ist aber ferner auch dazu bestimmt, Menschen in die Gesellschaft zu integrieren – und sie inkludiert repräsentativ, so, wie es in der Schule ist, jedenfalls, wenn sie inklusiv ist, so solle es auch auf Erden sein, so der Subtext. Dabei ist es natürlich wesentlich auch umgekehrt. Schule repräsentiert immer jene, die sie einrichtet – also ein Segment der Gesellschaft oder, wenn die Inklusion denn ernstgenommen wird, diese Gesellschaft (wie abstrakt es auch klingen mag) selbst.

Schule stellt damit aber eine Frage, und zwar, wie das beschaffen sein muss, worin ein Mensch mit der Schule – und durch sie – integriert ist beziehungsweise wird. Dabei sind gewisse Differenzen nicht zu übersehen. Schüler_innen sind in der Gesellschaft, so ist zu wünschen, gut aufgehoben, sie bestimmen aber noch nicht so, worin sie da aufgehoben sind, wie es Erwachsene tun. Kinder können und dürfen das nicht. Kinder müssen, um es auf die klassische Unterrichtssituation zu beziehen, noch antworten, und zwar so, wie sie es gelernt haben; das Vorrecht der Infragestellung wird ihnen gewährt, wo es um Verständnisfragen geht, aber in der Regel nicht so, dass jede Unterrichtseinheit explizit (!) die Schüler_innenfrage beantwortet, wozu denn dieses oder jenes Wissen gut sei.

Insofern können die Heranwachsenden auch erst langsam in die fragende Haltung bezüglich dessen

eingeführt werden, was man denn in der Wissenschaft mache. Wissenschaft in der Schule müsste sonst den Lernenden zubilligen, das Wozu zu übernehmen – man tut wissenschaftstheoretisch (und sehr vereinfacht) formuliert ja A, damit es zum auswertenden Respons B kommt. Lernende haben allerdings ein Sensorium dafür, wenn Fragen nur in einer bestimmten Weise, sie sei wie immer begründet, gestellt werden dürfen, schon Adorno bemerkt, „daß man, wenn man dann den Studenten Gelegenheit gibt, Fragen zu stellen, und versucht, den Vorlesungsbetrieb dem Seminar anzunähern, dabei selbst heute im allgemeinen wenig Gegenliebe findet“ (Adorno 2003, Bd 10-2, S. 663).

Wenn Schule inkludiert, aber nur solcherart, dann muss begründet sein, worin da dennoch eine glaubwürdige Inklusion jedenfalls liegen könne. Und die Antwort ist eine, die auf die Gesellschaft ihr Licht wirft, Schule bereitet auf diese als dann in der Tat vielleicht inklusive vor. Sie reagiert darauf, dass Schüler_innen nicht alles fragen und für sich beantworten dürfen, weil sie es nicht können, indem sie sie zu diesem Vermögen führt.

Das ist ein schwierigerer Pfad als jene Phantasien vom *empowerment*, die ungeachtet der Kunst der Fragestellung Kinder darin bestätigen, ihren Impulsen nachzugeben, samt jenem, auch einmal Demokratie zu spielen, etwa im Ethik-Unterricht darüber abzustimmen, wen ein von einer künstlichen Intelligenz gelenktes Auto denn nun umfahren solle, oder mittels App jene Personen auch einmal zu beurteilen, denen das sonst in Bezug auf die Kinder zukommt. Wenn die Kinder und Jugendlichen nicht verstehen, dass ein Auto, das die Lizenz zum Töten hat, an sich inakzeptabel ist, wenn sie nicht begreifen, dass sie auch im durchdachtsten 360°-Feedback dennoch Kompetenzen überprüfen, die nicht sie erdachten und die nicht zwingend in ihrem Interesse sind – die Beantwortung der Frage, *wer* evaluiert, ist nicht identisch mit jener, *wozu* dieser Personenkreis das tut (Schratz 1993, S. 233 u. passim) –, so ist das nicht demokratisch, fast demokratischer wäre es manchmal, zu den Heranwachsenden dann zu sagen: „Schüler sollten das nicht entscheiden.“ (Schirlbauer 2015)

Übrigens entscheiden sich, das aber nur am Rande, Schüler_innen mitunter jedenfalls nicht für solche Demokratiesimulationen, sondern den lebensnahen Ernst der Schule, der diese nämlich bei aller Müße, der sie den Namen verdankt – *scholé* –, auszeichnet:

„Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass sich die Schüler, die am Vormittag mit Selbstlernmethoden traktiert werden, zu Hause den gekonnten Vortrag eines YouTube-Lehrers gönnen, der die Sachverhalte so anschaulich erklärt, dass der Groschen schließlich fällt. Diese Abstimmung per Mausclick für den viel gescholtenen Frontalunterricht sollte den Fortschrittsfreunden zu denken geben.“ (Werner 2019)

Die Lernenden wissen offenbar, dass die Progressiven die *scholé* invertieren. Dies sei aber eben nur am Rande erwähnt.

3. Inklusion: wie nicht?

Die Auskunft, dass Schüler_innen manches nicht entscheiden sollen, könnte anders als eine scheinbare Lebensnähe Anstoß zu dem sein, was in Demokratiesimulationen mit gutem Grund seltsam bleibt: Hier wird die Frage stellbar, *wieso* Schüler_innen etwas nicht entscheiden sollten – und dann wird der Unterricht nicht explizit zur Beantwortung der Frage nach seinem Sinn, idealerweise aber implizit.

Dann wird nicht nach Kompetenzen der Lehrkräfte gefragt, die wiederum kompetente Bürger_innen züchten, wie es beim 360°-Feedback geschehen könnte – diese Vorstellung, dass Freiheit wäre, wenn jeder jeden perlustriert, ist zwar seltsam, aber verbreitet und attraktiv genug, um daraus in einem Thriller zuletzt ein seltsames Loblied auf eine imaginäre Firma, in der Google, Facebook und Apple zusammengeschlossen sind, zu stricken, weil deren Mitarbeiter_innen diese übernehmen, um größtmögliche Freiheit verstanden als totale Transparenz durch Überwachung aller herzustellen. Das ist eine Dystopie, aber in der Verfilmung des Stoffs wird daraus fast schon so etwas wie eine – trügerische –

Hoffnung. (*The Circle*. US 2017. D & S: James Pon-soldt)

Dahinter steht ein seltsamer Glaube ans Management, das mit der Autorität nun unter anderem auch aufräume. Allerdings könnte es auch die neue Autorität sein, das anders – und nicht besser – wieder etablieren, womit es aufräumte:

„Kein Krankenhaus ohne Pflegemanagement, keine Theatergruppe ohne Kultur-, keine Hochschule ohne Bildungs- und keine Volkshochschule ohne Weiterbildungsmanagement; selbst die militärische Fortsetzung der Außenpolitik firmiert nicht als Krieg, sondern als Krisen- oder Konfliktmanagement ... mit Management verbinden sich positiv besetzte Assoziationen wie Klarheit, Unkompliziertheit, Sachlichkeit, Kompetenz und Effizienz. Management präsentiert sich als Kategorie des kalkulierten Fortschritts und ist als solche nicht nur der Legitimationspflicht enthoben, sondern verfügt selbst über ein beachtliches Legitimationspotential“

schreibt Ulrich Bröckling (zit. nach Schirlbauer s.a., S. 2), der auch zum Panopticon der 360°-Überwachung einiges zu sagen hat. (Bröckling 2003)

Jeder überwacht jeden, doch – es wurde angedeutet – nicht im Dienste aller, da die eine Stimme, die bestimmen könnte, was einzuhalten sei, nicht existiert. Am Ende steht so etwas wie eben jenes Management. Und die Autorität des Managements ist dann in der Schule nicht mehr jene derer, die etwas verstehen und beherrschen – und damit an Herrschaft partizipieren können –, also eine Autorität, die fluide und nur im Moment des Unterrichts geklärt ist, sondern eine, die dauerhaft dem Management zugeschrieben ist:

„Ins Auge gefasst werden also v.a. die »Überwindung des Prinzips der offiziellen Gleichheit aller Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehrerautonomie im Klassenzimmer«, inner-schulische Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer und Lehrerinnen in eine »Art mittleren Managements«. Dafür sollen Schulen auch (ihrer Größe entsprechend) spezielle Ressourcen erhalten. Auf lange Sicht geht es natürlich

darum, das bestehende Gehaltsschema auf-zubrechen und Leistungslöhne und andere incentive-Systeme einzuführen. Mit der gewerkschaftlichen Geschlossenheit der Lehrerschaft wird es dann ein Ende haben. Das Ende der Pragmatisierung ergänzt das Programm im Sinne einer optimalen Steuerbarkeit des Systems.“ (Schirlbauer s.a., S. 3)

Ich beschreibe und zitiere hier nur etwas, ich enthalte mich einer Wertung.

4. Inklusion: wie?

Wie aber ginge das, was so vielleicht nicht geht? Schule muss Diskursfähigkeit vermitteln, ein Verständnis für den Widerstreit von Haltungen, die aus verschiedenen Methoden der Wissensgenerierung herrühren können, aber auch aus verschiedenen Interessen, über die diktatorisch zu sagen, welches Interesse Recht bekommen sollte, jedenfalls problematisch wäre. Dieses Moment ist nicht zur Gänze auszuräumen, irgendwann muss eine Gesellschaft so etwas wie einen Souverän sich konstituieren lassen, vielleicht etwa den *demos*, doch muss man dann wissen, dass Souveränität immer auch skandalös ist; im Anschluss an Carl Schmitt schreibt Jean-Luc Nancy, dass „das Ungeheuer [...] im Souverän stets wieder auftauchen“ (Nancy 2017, S. 23) kann – vielleicht muss es das sogar, man hüte sich jedenfalls...

Hier wiederholt sich eindringlich die Frage, wer denn aber mit welchem Recht hierüber wachen sollte, bekannt ist der Einspruch, „sed quis custodiet ipsos/ custodes“ (Juvenal 2017, S. 212) – und diese (Meta-)Wächter_innen müssen so urteilen, wie es ihrer Diskursivierung der Situation je entspricht, die sich dann weiteren Diskursen auch stellte. Dieses permanente Sich-Hüten, und zwar auch vor sich selbst, ist die Geburtsstunde der Partizipation, zu der Schule hinführt und einlädt. Schule bringt Bürger_innen hervor, die durch ihre Entscheidungen – unter anderem bei Wahlen – dafür Sorge tragen, dass sie und eben auch jene Wachsamkeit in dem Staat hinreichend repräsentiert ist.

Diese Repräsentation, und das wird zur Schule zurückführen, ist zwar demokratischer, nicht aber zwingend demographischer Natur. Repräsentiert wird eben jener *demos*, der sich artikuliert, der seine Sorge vorträgt, der dabei sich auch um jene sorgt, die für ihre Repräsentation nicht selbst sorgen können. Diesen Unterschied macht bereits Kant:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.“ (Kant 1993, S. 53)

Die so angedeutete Schwelle kann nicht jede_r überschreiten. Es gibt hier ein Moment der *Diskrimination*, das aber unerlässlich ist, will man nicht das bagatellisieren, was Mündigkeit ist – im Gegensatz zu mit fragwürdiger Legitimation vererbten Privilegien und derlei. Will man immerhin manche, möglichst viele, an etwas teilhaben lassen, das nicht mit solchen Vorrechten zu beschreiben ist, so müssen die Abschlüsse, die dorthin führen – wenn nämlich der *demos* sich auch in allen Institutionen und deren Positionen sowie dafür vorgesehenen Qualifikationen realisiert –, etwas bedeuten. Das verkennt nicht, dass so wie später in der Gesellschaft Ungehorsame auch in der Schule Widerspenstige nicht nur ein Problem, sondern ebenso eine Ressource sind, also nicht bloß aus Menschenliebe doch wertzuschätzen; bloß ist es vielleicht bedenkenswert, dass Dieter Thomäs Lob auf den Störenfried – *Puer robustus* – von ihm mittlerweile mit einem Epilog ergänzt wurde: zu Donald Trump. (Thomä 2018)

Dies ist die Crux der Schule, die alle aufnimmt und von jedem absolviert wird, bis man Maturierte hat, denen ihre eigene Matura gar nicht auffiel. Sie ist freundlich, aber sie ist keine Schule, sie hat die Fähigkeit, jede Transition zu erleichtern, zur Unfähigkeit der Heranwachsenden perfektioniert, in Hinblick sich Fragen zu stellen oder zu beantworten, die nicht *pädagogisch* so präformiert sind, dass die eingeübten Kompetenzen ausreichen. „Schwellen-

kunde“ (Benjamin 1998, S. 147), hier schuldig geblieben, weil man die Schwellen stets abgeschafft hat, wiese emanzipatorische Dynamiken und so etwas wie Zukünftigkeit auf, eine Schule, die Heranwachsende dort abholt, wo sie sind, und dann eben dort aufbewahrt, ist dagegen wesentlich eine Kapitulation: vor Schüler_innen und denen, die es sich aufgrund von sinistren Vorrechten ohne Curriculum richten; und vom Kauf von Abschlüssen sei hier gar nicht angefangen.

Dagegen also steht Qualifikation und deren Autorität; und dagegen steht Maturität, als allgemeine Idee einer Reife sowie als nicht zu bagatellisierende Schwelle zwischen Schüler_innen- und Studierenden-Dasein.

Mit der Maturität, wie immer sie formal definiert ist, wird man also zum Mitglied des *demos*, der dann seine Realisierung – sozusagen die Gesellschaft – befragt, Gesellschaftskritik übt. Möglich ist ja, dass das Konstrukt, worin man Platz gefunden hat und, inklusiv verstanden, jede_r Platz zu finden habe, gar nicht so überzeugend ist. Wenn beispielsweise das Sozialsystem der USA unter Inklusion versteht, dass jede_r Bürger_in Steuern zahlt, ohne, dass daraus Staatsbürgerschaft oder auch nur ein Bleiberecht sich irgendwann ergäbe, bis selbst in den USA Geborene, wenn es nach dem erwähnten Donald Trump geht, nicht mehr die *birthright citizenship* haben, wenn deren Eltern sich einst nicht rechtmäßig in den USA aufhielten, ein Rückfall hinter 1868, dann ist die Inklusion eine in einen betriebsamen Arbeiter_innenstand, aus dem es keinen leichten Ausweg gibt. Die, die oft aufgrund von Krankheit und unleistbaren Versicherungen aus diesem Stand fallen, fallen tief, da, sobald sie nicht Steuern zu zahlen vermögen und vielleicht sogar in die Kriminalität abrutschen, irgendwann müssen sie wohl feststellen, dass der Strafvollzug das Sozialsystem nicht ergänzt, sondern es schon fast ist (und zwar ein sehr teures). Dann wird also der Mensch, der schon zuvor von den Umständen gegängelt war, im Gefängnis inkludiert – wörtlich eingeschlossen. Und die Glücklicheren? Sie wännen sich privilegiert, indem sie *sich* einschließen, in *gated communities*. Sie sind die gehüteten Schäfchen ihrer selbst. Man darf vielleicht skeptisch sein, ob dieses *all inclusive*-Angebot gut ist.

Besser sieht es auch in anderen Weltregionen schwerlich aus. Das, worin man inkludiert würde, muss also gerade darum sich konfrontieren lassen, nicht evaluieren, sondern diskutieren.

5. Inklusion und Widerstreit

Inklusion darf, man ahnt es, nicht bedeuten, dass sie die Aufgenommenen aufzehrt. Sie impliziert paradoxerweise, dass man sich ihr entziehen darf. Wird man, wo man sich sträubt, dennoch integriert, bis zur Immersion, ist Inklusion die *Einschließung*, die einen aus dem Wort sowieso als Drohung seiner Etymologie anblickt. „In matters of thought and conduct, to be independent is to be abnormal“, schreibt Bierce (1967, S. 4) in seinem maliziösen Wörterbuch. Wozu wird Inklusion, wenn sie fraglos alle inkludiert? Sie kann dann keine freiwillige sein, kein Angebot, nichts, worin man *sich* integriert.

Sie löge, wo sie behauptete, dass das, was Inklusion meinen kann, total zu leisten ist, ohne eine Hölle zu schaffen – sie scheitert eben an der Unstimmigkeit, dass Repräsentation nicht völlige Inklusion ist, sie scheitert am Geschöpf, wenn man mit der Hölle einen Blick auf die Theologie wagt. Dieses gottgewollte Geschöpf will sich nicht immer und kann sich nicht immer zu dem Ideal entwickeln, das Kant als mündig beschreibt, doch es müsste dies können und wollen, um nicht in fragilen Repräsentationsprozessen interpretiert zu werden. Marian Heitger erinnert daran, dass es um diesen gewissermaßen unverhandelbaren Kern immer wieder geht: „Der Mensch muss sich selbst zu dem machen, der er sein soll.“ (Heitger 2011, S. 11) Noch knapper formuliert er: „Bildung ist Selbstbestimmung.“ (Ibid., S. 12)

Diese Aussagen trifft Heitger selbst schon vor dem Hintergrund, „dass Bildung ohne Religion nicht möglich“ (Ibid., S. 13) sein mag – und das gibt nun nicht nur ein (vages) Ziel vor, sondern auch eine Grenze des pädagogischen Bemühens: Die *Apokatastasis panton*, die Allauferstehung, ist der Traum, alle Gottesgeschöpfe seien irgendwann im Himmel inkludiert. Theolog_innen sehen, dass selbst Gott da Grenzen überschritte, die mit dem zu tun haben, was ein Geschöpf, ein Gotteskind, das zur Freiheit

begnadet ist, ausmachen; die Allauferstehung nähme etwas von dem zurück, was Schöpfung ist. Inklusion ist selbst hier nicht mehr als ein Angebot an zu hier Begabte. Letztlich sei zwar die Hoffnung als begründet anzusehen, „daß Gott sich beim Tod eines Menschen unwiderruflich für diesen entscheidet“ (Vorgrimler 2000, S. 190), doch bedarf es selbst da des Menschen, der an sich leidend sich zu Gott dann hinwendet:

„Die Rettung durch Gott träfe dann in der Vielschichtigkeit des Menschen auf Widerstände, die durch frühere Fehlentscheidungen aufgebaut wurden. Die »Erfahrung« dieses Widerstands bedeutet Leiden, das nicht auf ein Strafdekret zurückgeführt [...] werden muß.“ (Ibid.)

„Christus [,] geht in die Hölle und leidet sie leer; aber er behandelt die Menschen nicht als unmündige Wesen, die letztlich ihr eigenes Geschick nicht verantworten können, sondern sein Himmel beruht auf der Freiheit, die auch dem Verdammten das Recht läßt, seine Verdammnis zu wollen“ (Auer, Ratzinger 1977, S. 177f.),

beschreiben Auer und Ratzinger das, was aus dieser Vielschichtigkeit folgt: Sie legt nahe, dass sich der Mensch auch selbst der Inklusion Gottes verwehren kann, die besagte *Apokatastasis panton*, die das ignoriert – das Leiden und/als Schule ignoriert – „untergräbt die Dignität der Person“ (Volk 1976, S. 115) und verkennt, dass der Mensch „diese Dimension hat, sich selbst durchgreifend zu bestimmen.“ (Ibid.; cf. Balthasar 1999)

Wenn Gott an der Inklusion, wo sie total ist, scheitert (nicht ohne Grund gibt es die bescheidenere Formel *peri pollôn*), dann ist die Pädagogik womöglich gut beraten, es nicht dennoch besser machen zu wollen und dabei viel schlechter zu machen. Inklusion wird oft als unbedingte Herstellung von Beschulbarkeit (und irgendwann Schulabschluss im Sinne einer Reife) verstanden, ist aber die *Feststellung derselben* und *dessen, was man tun könne*, um *möglichst* dorthin zu gelangen (Basendowski 2017, S. 10), samt Transparentmachung dessen, was dazu an Wissen und Verständnis als Voraussetzung

vonnöten, aber oft nur bildungsbürgerlichem Nachwuchs geläufig ist. (Schrammel 2015, S. 62) Das zu leisten ist schwierig; doch nie ist dabei zuletzt ein Automatismus gegeben; auch wer – immerhin – erziehbar ist, ist vielleicht trotzdem nie gebildet, in welchem Sinne auch immer.

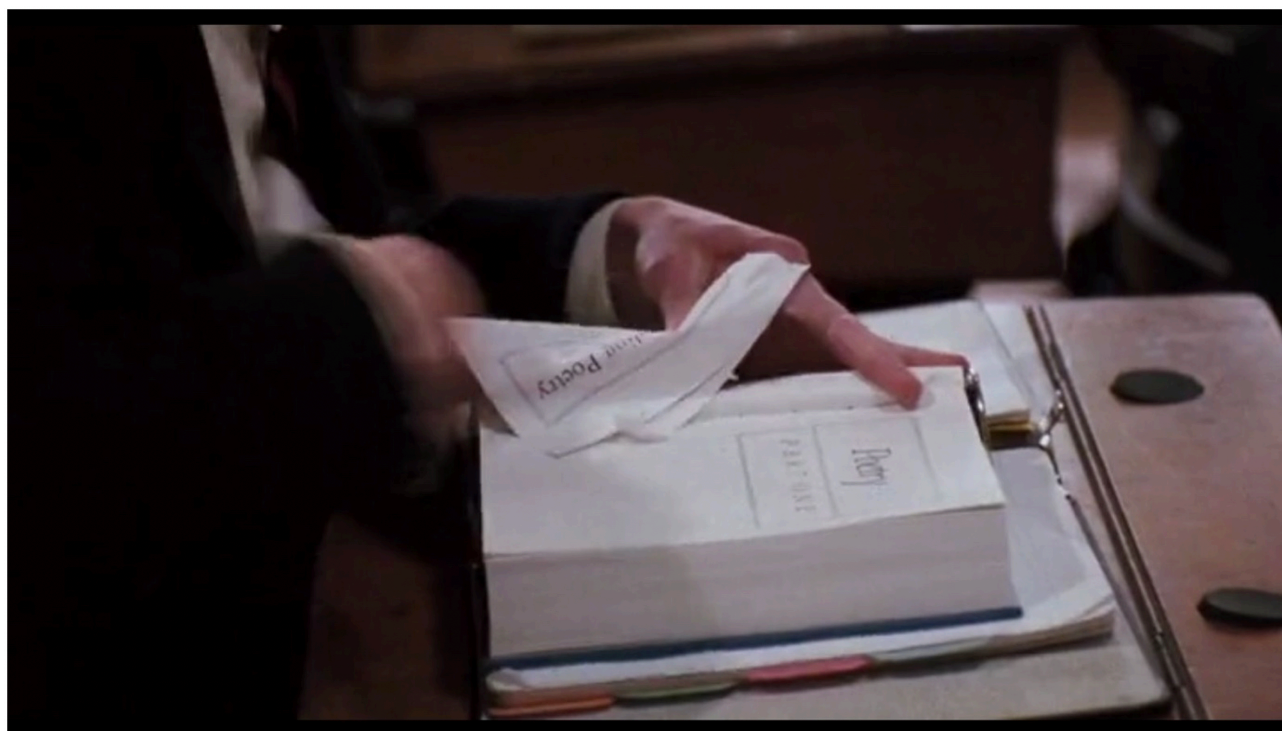
Man stelle sich eine Lehrkraft vor, die dagegen alle inkludierte, indem sie allen alles gestattete, denn das allein wäre völlige Inklusion. Irgendwann, und zwar bald, wäre diese Lehrkraft in einem beliebigen Kontext, der mit Schule wenig zu tun hätte, selbst wieder Kind – vielleicht: Klassenrabauke. Das mag auf der Folie allzu rigider Disziplinierung kurz fast sympathisch erscheinen, aber wenn man sich einen solchen Fall genauer ansieht, am auf den ersten Blick sympathischen Englischlehrer John Keating in *Dead Poets Society*, dann ist schrecklich – und folgerichtig schrecklich –, was geschieht: Keating duldet zwar nun jedes Betragen, wird dazu aber bloß auf eine einnehmendere und dann besonders vereinnahmende Weise zum neuen *Führer*, der auch prompt zwar nicht Bücher verbrennt, aber Seiten, die die Lernenden zuvor nicht gelesen haben, aus Büchern reißen lässt. Natürlich kann und muss jeder Kanon *entrümpelt* werden, aber nicht, indem

Ungelesenes, noch ehe es missfallen und auch dann vielleicht noch immerhin produktiv irritieren kann, barbarisch zerstört: Diese kurzschlüssige Schul- und Kulturverachtung erscheint vielmehr in mehreren Szenen nur mehr faschistoid.

Zuletzt muss dieser Lehrer gehen. Und das geschieht rechtens, denn Freiheit ist nicht, dass man Alterität, wo es nicht narzisstisch die (angeblich) eigene ist, nicht duldet und sich seinem charismatischen *Captain* im Geheimbund unterordnet.

Anders und schroffer formuliert ist das Motto mancher Schule, man möge sich entschieden haben, ehe man in sie eintritt, nämlich nun und fortan lernen oder sich entfernen, „disce aut discede“, was leitmotivisch in der Emanzipationsgeschichte *The Man Without a Face* (US 1993, D: M. Gibson, S: M. MacRury) ist.

Man könne lernen oder sich entfernen – man müsse es, wenn man hier nichts mehr lerne. Das Motto stellt auf diese Weise nicht nur die Frage, ob Schüler_innen der Schule genügen, sondern auch umgekehrt. Ressentiments sind der Formel nicht abzulesen, dafür die Ermutigung, sich nicht für



<Abb.: Dead Poets Society (US 1989, D: P. Weir, S: T. Schulman), 24:00>



<Abb.: Royal College, Colombo (wikipedia)>

ohnehin inkludiert zu halten. Man müsse vielmehr immer neu beginnen, denn die „Massen werden durch zahllose Kanäle mit Bildungsgütern beliefert“ (Adorno 2003, S. 100), doch Bildung ist nie dort, wohin sie *geliefert* werden musste. Bildung ist nie dort, wo es ihrer genug gibt – sie ist nie, wo man integriert bis zur Immersion Witze über die macht, die es bei aller Inklusion eben doch auch noch gibt, *außerhalb*.

„Die bestialischen Witze über Emporkömmlinge, welche Fremdwörter verwechseln, sind darum so zählebig, weil sie mit dem Ausdruck jenes Mechanismus alle die, welche darüber lachen, im Glauben bestärken, die Identifikation wäre ihnen geglückt.“ (Ibid., S. 103)

Witz ist das Gegenteil dieser Witze. Er ist das Denken und die Sprache, die sich noch nicht genügen, er ist „Reflexions-Witz“ (Knobloch 2014, S. 43) ... Frage, Selbstbefragung.

6. Fraglos ist Inklusion schlecht

Kultur ist ihre Fraglichkeit. Inklusion stellt im Rahmen dieser Fraglichkeit sehr genaue Fragen an jene, die versuchen, andere – im schulischen Bereich vor allem wohl Kinder und Jugendliche – miteinzuschließen. Diese Fragen sind vielleicht nie ganz richtig gestellt und sicher nie völlig richtig beantwortet. Die Fragen und die Antworten sind so falsch, wie eine Kultur es immer noch ist, die aber eben das Immer-noch-Falsche bekümmert.

Bleiben die Fragen, weil man doch (*natürlich* statt *kultürlich*) wisse, was gut sei, dagegen aus, so bleibt diese Ambition aus, ohne welche Inklusion den eher Betroffenen denn Umsorgten es nur vorgaukelt, dass ihre Aufnahme beziehungsweise Einschließung um ihretwillen geschieht, in einem Sinn, der sich einst erschließen werde.

Optimismus sei die Doktrin oder der Glaube, so schreibt Bierce, „that everything is beautiful, including what is ugly, everything good, especially the bad, and everything right that is wrong.“ (Bierce 1967, S. 209) Pädagogik kommt vielleicht nicht ganz ohne in etwa diesen Optimismus aus, doch sollten es jedenfalls nicht die Kinder und Jugendlichen sein, die heute oder in Zukunft für das eintreten, was inklusive Pädagogik allzu *bona fide* mitunter anrichtet.

Literatur

Adorno, Th. W. (2003). Gesammelte Schriften. Bd 8, ed. R. Tiedemann et al., Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1701-20).

Anders, G. (²1993). Philosophische Stenogramme. München: C.H. Beck (=Beck'sche Reihe 36).

Auer, J. & Ratzinger, J. (²1977). Kleine Katholische Dogmatik. Bd IX: Eschatologie – Tod und ewiges Leben. Regensburg: Friedrich Pustet.

Balthasar, H. U. v. (³1999). Kleiner Diskurs über die Hölle. Apokatastasis. Einsiedeln, Freiburg: Johannes Verlag (=Neue Kriterien 1).

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. (²1998). Gesammelte Schriften, ed. R. Tiedemann et al., vol. V: Das Passagen-Werk. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 935).

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

Bröckling, U. (2003). Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, ed. A. Honneth & M. Saar. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1617), S. 77-93.

Heitger, M. (2011). Ist Bildung ohne Religion möglich? In: ph publico, Heft 1, September 2011, S. 11-18.

Juvenal (2017). *Satiren. Saturae. Lateinisch-deutsch*, trad. & ed. S. Lorenz. Berlin, Boston: Walter de Gruyter (Sammlung Tusculum).

Kant, I. (¹⁰1993). *Werkausgabe in 12 Bänden*, ed. W. Weischedel. Bd XI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 192).

Knobloch, Ph. D. Th. (2014). Zum Witz. Zur Bedeutung der Bildungstheorie Jean Pauls für die gegenwärtige Pädagogik. In: ph publico 6, Juni 2014, S. 41-52.

Liesch, B. (2014). Was (nicht) als Gewalt *zählt*. Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute. In: *Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht*, ed. Michael Staudigl. Paderborn: Fink (=Übergänge 65), S. 355-381.

Lyotard, J.-F. (³1994). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, trad. O. Pfersmann. Wien: Passagen Verlag (=Edition Passagen 7).

Nancy, J.-L. (2017). *Was tun?* Trad. Martine Héniessart & Thomas Laugstien. Zürich, Berlin: diaphanes (TransPositionen).

Schirlbauer, A. (2015). »Gymnasium ist die Paradeinstitution«. In: *Die Presse*, 7.7.2015 – http://diepresse.com/home/bildung/schule/4772024/Bildungsforscher_Gymnasium-ist-die-Paradeinstitution (Stand: 10.7.2015).

Schirlbauer, A. (s.a.). *Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement*. In: http://www.pull-ug.at/docs/pdfs/qum_sch.pdf (Stand: 7.2.2020), S. 1-4.

Schrammel, S. (2015). Die Neue Lernkultur als »Antwort« auf die Problematik Bildungsungleichheit? Über etwaige Risiken der Neuen Lernkultur für nichtprivilegierte Schüler/innen und daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung. In: ph publico 8, Juni 2015, S. 59-65.

Schratz, M. (1993). Wer ist die Schönste im ganzen Land? – Evaluation an Universitäten. In: *Uni im Aufbruch? Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion um die Universitätsreform*, ed. R. Forster & R. Richter. Wien: Passagen Verlag (Passagen Wissenschaft und Bildung), S. 221-249.

Thomä, D. (²2018): *Puer robustus. Eine Philosophie des Störfrieds*. Mit einem neuen Nachwort über Donald Trump und den Populismus. Berlin: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2275).

Volk, H. (1976). *Zum Lob seiner Herrlichkeit. Drei Ansprachen*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag (=Topos-Taschenbücher, Bd 54).

Vorgrimler, H. (³2000). *Neues Theologisches Wörterbuch mit CD-ROM*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

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).

Lukas Pallitsch

Religionspädagogik: zu Konvivenz befähigen*

Geopolitische Krisen stellen nicht nur vor Herausforderungen, sie treiben auch Risse in das gesellschaftliche, pädagogische und religiöse Gefüge: Wie gehen wir mit dem Eigenen um? Wie mit dem Fremden? Wie mit der bzw. dem Anderen? Wie mit dem Fremden angesichts des Eigenen? Wie zusammenleben? Da die religiöse Landschaft in Österreich vielfältiger und bunter wird, scheint ein Rückzug auf das Eigene kaum angemessen – vielmehr verlangt religiöses Denken heute mehr denn je interreligiöse Kompetenz.

1. Verortung

Kaum ein Beitrag zu den anstehenden Bildungsaufgaben kommt gänzlich ohne Hinweis darauf aus, wie schulische Bildung mit Vielfalt und Heterogenität umgehen kann. Damit ist eine zentrale Herausforderung angesprochen, die angesichts der Kriegszustände in der Ukraine und den damit zusammenhängenden Fluchtbewegungen nicht geringer geworden ist. Nicht erst mit dieser Krise auf der weltpolitischen Landkarte schreitet die Pluralisierung innerhalb der europäischen Gesellschaft voran, die auch an der Zusammensetzung von Schüler_innen in den Klassenräumen abzulesen ist. Spätestens seit *Nine Eleven* (11.9.2001) ist interreligiöses Lernen als Desiderat erkannt worden und verstärkt ins Blickfeld von Religionspädagogik und Gesellschaft gerückt, wobei sich die Perspektivik mindestens zweigesichtig darstellt: „Die Verständigung zwischen den Religionen wird sowohl aus der Perspektive der Politik und der Kultur als auch innerhalb der Religionen selbst als eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit bezeichnet.“ (Langenhorst 2015, S. 89) Entlang geopolitischer Krisen kann ein verstärktes Ertönen der Forderungen nach Differenzkompetenz, interkultureller sowie interreligiöser Kompetenz bei den pädagogischen Akteur_innen ausgemacht werden (vgl. Auernheimer 2010).

Sofern blinder Hass zu Gewalt im Namen der Religion anspornt, schwanken öffentliche Stellungen zwischen Solidarität und Negierung aller religiösen Formen im öffentlichen Raum. Als am

7.1.2015 durch den terroristischen Anschlag zweier islamischer Attentäter auf die Redaktion des Pariser Satiremagazins *Charlie Hebdo* elf Menschen ums Leben kamen, löste das öffentliche Betroffenheit aus. Nur wenige Tage später tötete ein Attentäter in einem koscheren Supermarkt vier jüdische Menschen. Der Aufschrei wurde etwa ein Monat (14.2.2015) später nochmals lauter, als in Kopenhagen erneut ein islamistischer Anschlag verübt wurde, der einer Diskussionsveranstaltung zum Thema Kunst und Meinungsfreiheit galt, bei welcher der kontroverse Karikaturist Lars Vilks teilnahm. Lediglich einen Tag später kam es zu einem Anschlag auf die Kopenhagener Synagoge, bei dem ein Mensch getötet wurde.

Bei einem Rückblick auf die Chronologie dieser Ereignisse bleibt angesichts von Wut, Trauer und Empörung möglicherweise unbeachtet, dass sich einerseits zahlreiche muslimische Organisationen von den Attentaten distanzierten und diese aufs Schärfste verurteilten und dass andererseits Vertreter_innen von Judentum, Christentum und Islam gemeinsam das *Manifest: Drei Religionen für den Frieden* veröffentlichten. Angesichts von Terrorakten und Gewalt im Namen von Religion rückten die drei monotheistischen Weltreligionen enger zusammen und setzen bis heute einen Akzent für Verständigung sowie auf gemeinsame Werte wie Toleranz und Nächstenliebe. Weil „religiös sein heute“, wie nie zuvor impliziert, auch „interreligiös zu sein“ (Gellner 2008, S. 9) – oder zumindest *interreligiös kompetent* zu sein –, wird die Frage virulent, wie ei-

ander Religionen begegnen können. Insofern hat sich die Religionspädagogik der Frage ausgesetzt, wie sich zwischen der Skylla konfessioneller Abschottung und der Charybdis eines grassierenden Religionspessimismus dialogisch-kooperative Akzente setzen lassen. Wie können Religionen nicht nur *über-* und *von-*, sondern gar *miteinander* lernen?

2. Alterität nicht nivellieren

Über Jahrhunderte hinweg sah sich das Christentum in religiöser Hinsicht in einer gewissen Monopolstellung, die sich in einem Überlegenheitsgefühl und in der Relativierung nichtchristlicher Wahrheitsansprüche ausdrückte. Doch das enge Zusammenleben von Menschen verschiedener Konfessionen verlangt unausweichlich eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen: „Als ständiger Horizont des Nachdenkens über den eigenen Glauben bilden die anderen Religionen eine Herausforderung wie nie zuvor. Die religionskundliche Erschließung nichtchristlicher Religionen, so wichtig und unerlässlich sie auch ist, genügt dieser Herausforderung keineswegs.“ (Gellner 2008, S. 10) In dem Maße, wie ein sachlich distanzierter Zugang (*learning about religion*) die Religionslandschaft hinsichtlich heterogener Glaubensüberzeugungen kartographieren kann, stößt eine ‚Versachkundlichung‘ aber dort an die Grenzen, wo es darum geht, das Andere in seiner Andersheit zu verstehen. Gleichwohl ist jener Verstehensprozess, bei dem sich Lernende ein konkretes Wissen aneignen, die Voraussetzung dafür, das Andere zu verstehen. Dabei die Alterität des Anderen durch Würdigung und Wertschätzung wahrzunehmen, wäre bereits ein nächster Schritt, der zur Anerkennung beiträgt (vgl. Jäggle/ Krobath 2013; Jäggle 2015, S. 127ff). Einen solchen Prozess, bei dem die bzw. der Andere die Dignität wahrt und Alterität nicht nivelliert wird, beschreibt Klaus von Stoch mit *Freundschaft*:

„Ziel des interreligiösen Dialogs [...] sei Freundschaft, also eine Form der Liebe, die am anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt. [...] Durch Freundschaft werde die fremde Religion eine

lebendige Realität, sie bekomme ein Gesicht, und man könne sich ihr leichter und gerechter zuwenden.“ (von Stoch 2012, S. 150)

Vielleicht ist mit ‚Freundschaft‘ bereits zu viel gesagt, doch der Begriff bietet sich als Richtungsvektor an, um sowohl die Zielbestimmung als auch die Zielperspektive religiösen Lernens zu konturieren. Eine personale Begegnung, bei der Alterität nicht nur gewahrt, sondern auch geschätzt wird, ermöglicht es, sich dem Gegenüber solidarisch zu zeigen. Sich mit dem Fremden anzufreunden, kann nur schwer als didaktische Maßgabe angelegt werden, da ein solcher Prozess weit über schulische Lernprozesse hinausreicht (vgl. Woppowa 2015, S. 18).

3. Konvivenz

Ins Zentrum rückt damit eine Dialog- und Urteilskompetenz, bei der es ausdrücklich nicht darum geht, religiöse Unterschiede zu befrieden, sondern religiös Andersglaubende auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wahr- und ernst zu nehmen. Insofern geht es keineswegs um ein Gleichbügeln der Differenzen, sondern um deren Anerkennung. Auf diese Weise kann das Eigene im Lichte des Fremden und umgekehrt das Andere im Lichtstrahl des Eigenen zu einer Selbst- und Fremdbeunruhigung werden (vgl. Waldenfels 2006). Vor dem Hintergrund einer bleibenden Vielfalt ist es niemals zielführend, den Anderen zu instrumentalisieren, denn das wäre ein Verfehlen echter Begegnung und damit im Sinne Bubers eine *Vergegnung*; echte *Begegnung* (vgl. Buber 1979) ist hingegen auf eine unbedingte Würdigung der Alterität ausgerichtet, sodass die Traditionsbestände und Fragen des Anderen den Blick auf das Eigene neu justieren. Ein solches Lernen ist dann nicht mehr nur auf die Positionierung des Eigenen hin zentriert, sondern dialogisch offen und solidarisch universell. Es meint ferner, sich persönlich herausfordern zu lassen und einer anderen Glaubensrichtung so auszusetzen, dass der Blick auf das eigene Glaubensverständnis einer Veränderung unterliegen kann. Schließlich kann es bedeuten, dass man den eigenen Glauben neu verstehen lernt.

Bei aller Offenheit und Empathie für das Andere ist die Verbundenheit für den je eigenen Glauben entscheidend, ohne dabei den Glauben Anderer zu schmälern. Für den Dialog sind gerade „klare Standpunkte und eine gewisse Treue zu der eigenen Tradition“ (von Stoch 2012, S. 157) unabdingbar, um inhaltliche Differenzen und unterschiedliche Wahrheitsansprüche benennen und argumentativ ausführen zu können. In deutlicher Distanz zum Versuch, andere Menschen missionieren oder gar bekehren zu wollen, versucht interreligiöses Lernen *Konvivenz* (vgl. Sundermaier 1995; Sajak 2005) zu realisieren, bei der es um ein gelingendes Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Überzeugungen geht. Auf einer gesellschaftlichen Ebene denkt Ivan Illich eine konviviale Gemeinschaft an, die als Kontrastbild zu einer Gesellschaft fungiert, die von industrieller Massenproduktion und technischem Kontrollstreben geprägt ist. In einer konvivalen Gesellschaft wird Fortschritt nicht am Wachstum von Waren und Dienstleistungen gemessen, sondern an der Fähigkeit zur Selbstsorge innerhalb der Gemeinschaft und an einer entsprechenden Vielfalt schöpferischer Subsistenzstrategien. Weil eine dementsprechende Freiheit von den Dingen eine Freiheit *für* die Wahrnehmung des Anderen gewährleistet, verwirklicht sich eine solche Freiheit in leiblich personaler Interdependenz. (Illich 2014, 28ff)

In einem stärker religiösen Sinn, verstanden als Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft, hebt Konvivenz keineswegs auf ein Ablegen der religiösen Tradition ab, sondern vielmehr auf ein empathisches Einlassen fremder Bedeutungsfelder sowie eine Einbettung in eine größere Gemeinschaft des geteilten Lebens.

Illich bringt ein Gedeihen von Freundschaft mit einem Zurückdrängen technokratisch, instrumenteller Zweckrationalität in Verbindung, die er als Empfänglichkeit für „ein Leben der Umsonstigkeit“ (Illich 2006, 253) bezeichnet: „Umsonstigkeit [ist] etwas, das erst aus mir fließen kann, wenn es durch dich eröffnet und herausgefordert wird“ (Ebd.). Religionspädagogisch rückt bei konvivalen Prozessen ein Kennenlernen fremder Religions- und Weltanschauungen in den Vordergrund, eine Begegnung

des Du in seiner Umsonstigkeit als eigentliches *telos*, auf deren Basis dann das Glaubensverständnis gemeinsam be- und hinterfragt wird, um das Selbstverständnis sowohl in affirmativer als auch in abgrenzender Bezogenheit auszuprägen. Einander zu helfen, voneinander zu lernen und miteinander zu feiern kann unmöglich in Form eines Exklusivismus stattfinden, sondern setzt den Dialog als Grundhaltung voraus, um in einer pluralen Gesellschaft angemessen zu handeln.

4. Praktische Umsetzungen: „Ich könnte ihm dann erzählen, dass auch bei uns ...“

Das Eigene im Lichte des Fremden besser verstehen und differenzierter betrachten zu lernen, klingt nach einem ansprechenden Lernziel (vgl. Schambeck 2013, S. 159-171). Ein Blick auf die Praxis religiösen Lernens verdeutlicht hingegen mit großem Nachdruck, dass selbst das christliche Konfessionelle hierzulande bereits zu einer Art Fremdreigion geworden ist (vgl. Dressler 2005, S. 96), sodass Voraussetzungen für Gelingensprozesse neu zu schaffen sind.

In der Arbeit mit Studierenden wurde die Empathie für das Andere in einer Art geistigem Gedankenpiel mit einer Rückbindung auf das Eigene diskursiv erprobt. Vor dem Hintergrund einer positionellen Verortung hinsichtlich eines Rituals, eines Festes oder einer biblischen Figur sollten Studierende Gedanken zu einer religiös-komparativen Realisierung anstellen, wobei sowohl die bleibende Alterität gewahrt und respektiert als auch Versuchsformen erprobt werden sollten.

Im Rahmen eines Seminars stellte eine Studentin Überlegungen zum Brauch des Fastens im Christentum und Islam an, um auf Basis der Kenntnis der herausgearbeiteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten „in einen wertschätzenden, demütigen Dialog [zu treten], der einerseits den eigenen Wahrheitsansprüchen gerecht werden soll, andererseits aber auch Verständnis, Empathie und Gastfreundschaft als Grundlage hat“ (Sailer-Prenner 2022). Nach einer Analyse von Zeitdauer, Inhalt und Form muslimischer und christlicher Praktiken merkt die

Studierende auf der Folie der strengen muslimischen Praktiken an: „Auf Gott – so scheint mir – wird in der Fastenzeit der Christen oftmals vergessen, wenn man seinen Blick ‚oberflächlich über die Gesellschaft schweifen lässt‘. Es geht um Vieles, aber nicht unbedingt immer um die eigene Beziehung zu Gott.“ (Sailer-Prenner 2022) Am Ende ihres Essays kommt die Studierende zum Schluss:

„Was beide Religionen gemeinsam haben: Nach der Fastenzeit wird gefeiert, wird in der Gemeinschaft ein Fest begangen, wird der Glaube hochgehalten. Nimmt man die Fastenzeit ernst, so startet man danach von Neuem, innerlich gereinigt. Ein bewusster Umgang mit sich selbst und der Gemeinschaft wird gefördert und führt letztlich zur Umkehr und zu Verständnis. Zur Ruhe kommen, sich mit seinem Glauben intensiv auseinandersetzen – das ist Ziel beider Religionen.“ (Sailer-Prenner 2022)

Sich auf eine andere Religion einzulassen, impliziert folgerichtig, sich von anderen Perspektiven befremden zu lassen, zugleich aber die Blickwinkel derart zu weiten, um von einem *learning about religion* zu einem *learning from religion* zu gelangen.

Eine andere Studierende hat in einem Essay eine Verhältnisbestimmung von Christentum und Judentum vorgenommen und dabei die unterschiedlichen religiösen Zeugnisse zu Pessach und Ostern ausgearbeitet sowie entsprechend gedeutet. Ausgehend vom Exodus über die zeitliche Verortung leitet die Studentin über, dass „auch *der Jude Jesus* dieses Fest feierte“: „Wie es damals traditionell üblich war, zog er mit seinen Jüngern nach Jerusalem zum Tempel, um dort mit ihnen das Pessachfest als eines der drei jüdischen Wallfahrtsfeste zu feiern.“ (Wetzberger 2022) Der weitere inhaltliche Bogen des Essays führt über Abendmahl, Kreuzigung und Auferstehung hin zu sowohl zeitlichen Differenzen als auch zur Stagnation eines dialogischen Brückenschlags angesichts der „christologischen Umdeutung“ (Wetzberger 2022) des Festes. Begegnung wird jedoch möglich auf Basis der Prämisse, dass sich der Mensch aus jenen Verstrickungen zu lösen vermag, die ihn in Knechtschaft halten.

Die auf dem inhaltlichen Feld bestechende Gedankenführung führt bei aller Anerkennung tatsächlich von der Wahrnehmung über die Deutung hin zur bleibenden Fremdheit. Was noch fehlen würde, ist jene existenzielle Auseinandersetzung, in die sich Subjekte verwickeln lassen (vgl. Leimgruber 2012, S. 108-110).

Einige Tage nach Abgabe des Essays schrieb die Studentin, dass sie das Thema nicht mehr loslasse. War der Ausgangspunkt ihrer Arbeit ursprünglich noch der von Yaakov Cohen artikuliertem pädagogischen Imperativ „*educate to freedom*“, so folgte in einer weiterführenden Ausarbeitung des Essays ein persönliches Addendum:

„Tel Aviv: Sommer 1995

„That doesn't go together!“ Sichtlich aufgebracht, mit feuerrotem Kopf zog der Busfahrer an den beiden Anhängern meiner goldenen Kette: einem Kreuzanhänger und einem Davidstern, beide golden. Ersterer war das Geschenk meiner Großtante zur Taufe, den Davidstern, den hatte ich erst kürzlich zum 16. Geburtstag von meinem Vater bekommen. Mein Herz schlug mir bis zum Hals, ich begann noch mehr zu schwitzen und stürzte mit Sack und Pack aus dem überfüllten Autobus.

Dieses Erlebnis vor 27 Jahren hat sich bei mir eingebrannt und mich einiges überdenken lassen. Es war von mir eigentlich eine bewusste Entscheidung diese zwei religiösen Symbole damals an einer Kette zu tragen. Ich war geprägt von den Bestrebungen meines damaligen Pfarrers, sich auf die jüdischen Wurzeln von uns Christen zu besinnen und in einen Dialog mit Juden zu treten. Mein 16jähriges Ich wollte, aus heutiger Sicht ein wenig naiv, diese Dialogbereitschaft mit meinen zwei Anhängern für alle gut sichtbar zum Ausdruck bringen.“ (Wetzberger 2022)

Nach dieser Ausgangsschilderung, die für eine_n Leser_in sowohl im faktualen wie fiktiven Bereich verortet sein kann, holt die Studierende zu einem Gedankenexperiment aus, das nur wenig mit ei-

nem geistigen Glasperlenspiel zu tun hat, um das, was zuvor religionskundlich erschlossen wurde, ins praktische Feld zu führen:

„Dazu könnte ich meinen begegnungswilligen, jüdischen Gast, nennen wir ihn Schlomo, einladen. Vielleicht würde er bei unserem Osteressen sogar manch eine Parallele zu seinem Passahfest und dem Sederabend entdecken und mir davon erzählen. Erzählen, dass es auch bei ihm zu Pessach Eier und Kren gibt. Dass [...]“ (Wetzelsberger 2022)

Obschon die Darstellung im fiktiven Bereich angesiedelt ist, werden Perspektiven auf Basis eines komparativen Vorgehens und kraft des Einfühlens mit einer unbefangenen Offenheit aufgezeigt. Auf diese Weise kommt es zu einer Verständigung, die religiöse und kulturelle Grenzen überbrückt. Das Einfühlen in die Position des Anderen zeigt sich in dessen Antworten, weshalb das fiktive Ich gelegentlich erwidert: „Ich könnte ihm dann erzählen, dass auch bei uns ...“

Daran schließlich wird ein Doppeltes kenntlich, denn einerseits verweist die Fokuspartikel („dass auch bei uns“) auf den inklusiven Charakter der Aussage, andererseits öffnet die Aussage in der ersten Person Plural („auch bei uns“) dem Anderen ein Angebot, sich bei aller Differenz auf Gemeinschaftliches einzulassen, ohne das Eigene ablegen zu müssen. Fest und Tischgemeinschaft eignen sich dafür in besonderer Weise: „Unser Gespräch sollte immer in der Gewissheit geführt werden, dass da noch jemand anderer ist, der an die Tür klopfen wird, und die Kerze steht für ihn oder sie. Das ist eine beständige Mahnung, dass die Gemeinschaft nie geschlossen ist.“ (Illich 2006, S. 177)

Literatur:

Auernheimer, G. (Hg.) (2010). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS.

Buber, M. (1979). Ich und Du. In: Ebd. Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider, S. 7-136.

Burricher, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.) (2015). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh.

Dressler, B. (2005). Religiöse Bildung und Schule. In: Elsenbast, V., Schreiner P., Sieg, U. (Hg.). Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus, S. 85-100.

Gellner, C. (2008). Der Glaube der Anderen. Christsein inmitten der Weltreligionen. Düsseldorf: Patmos.

Illich, I. (2006). In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley. Übers. v. Sebastian Trapp. München: C.H. Beck.

Illich, I. (2014). Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. München: C.H. Beck.

Jäggle, M./ Krobath, T. (2013). Kultur der Anerkennung. Eine Einführung. In: Jäggle, M. u.a (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde - Gerechtigkeit - Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11-34

Jäggle, M. (2015). Auf dem Weg zu einer Kultur der Anerkennung, in: Rupp H. F./Schwarz S. (Hg.): Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 6, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 127-145.

Langenhorst, G. (2015). Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik, in: Burricher, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh, S. 89-110.

Leimgruber, S. (2012). Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag.

Sailer-Prenner, L. (2022). Fasten im Christentum und im Islam. (= SE-Arbeit an der PPH Burgenland)

Sajak, C. P. (2005). Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell 9). Münster: LIT.

Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UTB 3856). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sundermeier, T (1995). Konvivenz und Differenz. Studien zu einer verstehenden Missionswissenschaft. Erlangen: Verl. d. Ev.-Luther. Mission.

Von Stoch, K. (2012). Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen. (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6). Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wetzelberger, A. (2022). Essay zum Thema Beziehung Christentum und Judentum mit der thematischen Ausrichtung entlang des christlichen Osterfestes und des jüdischen Pessachfestes. (= SE-Arbeit an der PPH Burgenland)

Woppowa, J. (2015). Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In: Burrichter, R., Langenhorst, G., von Stoch, K. (Hg.). Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn: Schöningh, 15-30.

Ena Sinanović

Die Macht der Selbstzerstörung:

Die filmische Inszenierung des Körpers in Darren Aronofskys *The Wrestler* und *Black Swan*

Der vorliegende Beitrag untersucht die narrative Inszenierung verzerrter Körperbilder in Darren Aronofskys Filmproduktionen *The Wrestler* und *Black Swan*. In diesen werden die Sportprofessionen zweier unterschiedlicher Figuren, Nina Sayers und Randy Robinson, aufgezeigt. Als Balletttänzerin und Wrestler inszenieren sie ihren Körper jeweils zu Unterhaltungszwecken und beglücken damit ein breites Publikum. Charakteristisch für die genannten Sportarten sind einstudierte Bewegungen, Schmerz sowie anstrengende Alltags- und Vorbereitungsroutrinen. Die Opfer, die sie für ihre Passion erbringen und erdulden müssen, verleiten sie dazu, selbstdestruktiv zu agieren, woran sie letztendlich zugrunde gehen. Art und Ausmaß der selbstzerstörerischen Tendenzen der weiblichen Figur divergieren von denen der männlichen und werden im Folgenden diskutiert.

Die frühen 2000er Jahre sahen durch die Produktionen des arrivierten Regisseurs und Drehbuchautors Darren Aronofsky eine Wiederbelebung der sogenannten ‚Body-Horror‘-Szene. Die Filme *Black Swan* und *The Wrestler*, die unter der Regie Aronofskys entstanden, können auf den ersten Blick nicht unterschiedlicher sein: *Black Swan* stellt die Prima ballerina Nina Sayers, deren künstlerische Darbietungen Körperbeherrschung, Anmut und Grazie zeigen, ins Zentrum des Geschehens. Ihr Weg zum Erfolg sowie dessen Schattenseiten werden im Laufe der Handlung offenbart. Im Gegensatz dazu werden Zuschauerinnen und Zuschauer in *The Wrestler* mit einem männlichen Protagonisten konfrontiert, dessen Profession sich primär durch exzessive Stunts und blutige Showelemente auszeichnet. Die auf den ersten Blick wahrgenommenen Andersartigkeiten überschatten zunächst jegliche Parallelen, die im Verlauf der Handlungen hervortreten.

Eine nähere Betrachtung der beiden Filme zeigt, dass das im Jahr 2010 erschienene Stück *Black Swan* als Pendant zum Vorgängerfilm *The Wrestler* fungiert. Im Folgenden wird zunächst (I) die filmische Inszenierung des Körpers in der Body-Horror-Welt erläutert, bevor der Fokus auf (II) die in den Filmen thematisierten Sportarten verlagert wird. An-

schließend wird eine Auseinandersetzung mit (III) den selbstzerstörerischen Tendenzen der beiden Figuren angestrebt, um schließlich drei Arten der Selbstdestruktion und ihre Auswirkungen auf die Körperbilder der Protagonisten zu erörtern.

I. Körperbilder in der Body-Horror-Welt

Im Body-Horror – auch ‚biological horror‘ oder ‚Körperhorror‘ genannt – geht es vorrangig um die Transformation des menschlichen Körpers, wobei andere Spezies von dieser Definition nicht ausgeschlossen sind (vgl. Ramm 2022). Der ‚Körperhorror‘ grenzt sich von dem ab, was der Mensch im anatomischen Kontext als ‚normal‘ empfindet. Veränderungen des Körpers, die zur Kategorie des Body-Horrors gehören, sind dementsprechend von ungewöhnlicher Natur. Das Resultat ist stets ein regelwidriger Körper, der sich dem Normalzustand widersetzt (vgl. Lopez Cruz 2012, S. 161). Formen des Body-Horrors inkludieren Metamorphosen, Mutationen, Deformationen und parasitäre Überfälle. Ein Blick in die Geschichte des Body-Horrors zeigt, dass es sich hierbei keineswegs um eine neuartige Erscheinung handelt. Erstmalig wurde der Begriff im Zusammenhang mit den Horrorfilmen

des kanadischen Filmregisseurs David Cronenberg verwendet (vgl. Ramm 2022). Der Ursprung des Terminus lässt sich daher ungefähr auf die 1970er und 1980er Jahre datieren (vgl. Lopez Cruz 2012, S. 161).

Die Frage, ob es sich beim Body-Horror um ein eigenes Genre oder eine Subkategorie eines Genres handelt, wird kontrovers diskutiert. Literatur über das Phänomen des Body-Horrors ist nur begrenzt verfügbar. Selbst Lexika, die sich der Definition und Erklärung wesentlicher Bereiche innerhalb der Filmgeschichte widmen, verzichten auf die Aufnahme dieses Begriffs. Auch das Lexikon der Filmbe-griffe, das von der Universität Kiel betrieben wird, hinterfragt den Status des Body-Horrors als eigenes Genre, indem es den Begriff als „eine Bezeichnung, mit der eher eine Dramaturgie der Inszenierung als ein eigenes Genre bezeichnet wird“ (Ramm 2022), beschreibt. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob ‚Genre‘ in diesem Kontext auf die Produktions- oder Rezeptionsebene verweist. Für Letztere sind vor allem die Erwartungen zentral, die Rezipierende an ein Genre stellen. Auf der Produktions-ebene hingegen finden die Vorstellungen der Rezipient_innen bei der Produktion von Genres wenig Beachtung. Dennoch gelingt es dem Publikum, das jeweilige Genre zu erkennen, indem es die ihm zu-grunde liegenden Konventionen nach eigenem Verständnis deutet. Das Berücksichtigen der einen und das simultane Ausblenden der anderen Ebene hat jedoch ein verkürztes und verzerrtes Genreverständnis zur Folge, denn die intensive Verflochtenheit beider Komponenten ist im Genrediskurs als ausschlaggebend zu werten (vgl. Schmid 2014, S. 41-42). Die Tatsache, dass bislang keine Merkmale des Body-Horrors identifiziert wurden, bekräftigt



Abb. 1: Black Swan. US 2010. D_Darren Aronofsky, S_Mark Heyman, Andrés Heinz, John McLaughlin, 0:32:47

jedoch das Argument, dass es sich hierbei nicht um ein Genre handelt, das als deskriptive Kategorie gebraucht wird. Letzteres würde das Vorhandensein konkreter Charakteristika voraussetzen, die eine bestimmte Gruppe fiktiver Filme beschreiben (vgl. Grob 2012, S. 15-16).

Zahlreiche Narben und Wunden, die sowohl eigen- als auch fremdverschuldet sind, zieren den Körper des Protagonisten Randy ‚The Ram‘ Robinson in Aronofskys *The Wrestler*. Obwohl die Wunden durch Stacheldrähte, Glasscherben, Rasierklingen sowie Tackermaschinen zugefügt und blutig inszeniert werden, entspricht dies nicht der obigen Definition des Body-Horrors, da der verletzte Körper eine entstellte, aber keine unmenschliche Form annimmt. Anders sieht es beim Film *Black Swan* aus: Je härter Nina um die perfekte Inszenierung des schwarzen Schwanes kämpft und dabei an ihre Grenzen stößt, desto mehr offenbaren sich Körpermodifikationen, die der vorläufigen Definition des Body-Horrors gerecht werden. Von ihrer Verwandlung sind vor allem ihre Bein-, Rücken- und Arm-gegend betroffen. Die Szene, in der Nina vor einem breiten Publikum zur Primarballerina ernannt wird und aus Nervosität in eine naheliegende Toilette flüchtet, zeigt eine derartige Verwandlung (vgl. Vög-le 2014, S. 122). Nina trennt beim Händewaschen ein Stück Haut vom Nagelbett ab. Getrieben von ihren Halluzinationen, entfernt die Protagonistin ein weiteres Stück, was eine größere, blutige Wunde zur Folge hat (siehe Abbildung 1), deren Auftreten flüchtig ist. Um die Verwandlung zum Schwan zu vollenden, wachsen ihr schließlich schwarze Federn aus dem Rücken und ihre Haut erhält eine neue, der Haut eines Schwanes ähnliche Textur (vgl. ebd.).



Abb. 2: Black Swan. US 2010. D_Darren Aronofsky, S_Mark Heyman, Andrés Heinz, John McLaughlin, 1:24:38

II. Wrestling und Ballett: Die Dichotomie zwischen Hoch- und Trivialkultur

„[...] Später, wenn sie älter werden, haben sie oft mit Leiden zu kämpfen, die auf ihre Karriere zurückgehen. In einem gewissen Sinn ist es ein Kampf gegen den Tod, weil es etwas so Künstliches ist.“ (Wiseman, zit. nach Ranze 2011, S. 11) Obwohl sich die Worte des amerikanischen Regisseurs Frederick Wiseman ursprünglich nur auf Tanzsportarten beziehen, beschreiben sie in diesem Kontext sowohl das Schicksal der Primaballerina Nina als auch das des Wrestlers Randy Robinson. Was beide Sportarten auf den ersten Blick miteinander verbindet, ist der Schmerz. Engagierte Sportlerinnen und Sportler nehmen diesen zugunsten von Leistungszuwachs und Erfolg in Kauf (vgl. Degele 2006, S. 142), wie dies in beiden Filmen von Aronofsky geschildert wird. Problematisch erscheint jedoch vor allem diejenige Art von Schmerz, die Athletinnen und Athleten nicht nur auf sich nehmen, sondern sich selbst zufügen, um ihr Bedürfnis danach zu stillen. Diese selbstinduzierte Form des Schmerzes geht bereits in den zu behandelnden, pathologischen Bereich über (vgl. ebd., S. 146).

Eine weitere Parallele zwischen den beiden Sportarten zeigt sich in den auffälligen Alltagsroutinen der beiden Protagonisten. Randys Alltag wird vollständig von seiner Profession bestimmt: Wann er seiner Teilzeitbeschäftigung als Fleischthekenverkäufer nachgeht, ist abhängig von seinen Kämpfen. Zudem sind die Vorbereitungen, die sicherstellen, dass Leistung und Äußerliches einem bestimmten Standard entsprechen, exzessiv (vgl. Goldmann 2016, S. 80). Auch Nina pflegt aufgrund ihrer Leidenschaft für das Ballett eine Routine, die sie über das normale Maß ihrer Arbeitszeit hinaus bis in ihr Privatleben beschäftigt und belastet (vgl. ebd.). Ihr Training setzt sie zu Hause vor ihren Spiegeln fort, um den hohen Ansprüchen, die sie an sich selbst stellt, gerecht zu werden. Auch ihre Ernährungsgewohnheiten leiden unter dieser Routine (vgl. ebd.). Eine Gegenüberstellung der Figuren zeigt letztendlich, dass in beiden Fällen erheblicher körperlicher Aufwand und Willensstärke erforderlich sind (vgl. Ranze 2011, S. 11).

Bemerkenswert ist die Konstellation des Publikums, das sich an einem Ballettstück oder einer Wrestlingshow ergötzt. Der Besuch einer Ballettin-szenierung ist mit hohem Prestige verbunden und als anspruchsvolles Kulturangebot wahrzunehmen, während das Wrestling als eine niedrigere Form der Trivialkultur bezeichnet wird (vgl. Goldmann 2016, S. 1). Auch der Regisseur Darren Aronofsky äußert sich diesbezüglich in einem Interview und betont die Unterschiede der beiden Sportdisziplinen sowie die Tatsache, dass beide Figuren als ‚Performer‘ auftreten:

„I’ve always considered the two films companion pieces. [...] It’s funny, because wrestling some consider the lowest art – if they would even call it art — and ballet some people consider the highest art. But what was amazing to me was how similar the performers in both of these worlds are. They both make incredible use of their bodies to express themselves. They’re both performers.“ (Ditzian 2010)

Robert Gugutzer (2015) bietet in Anlehnung an Pierre Bourdieus Werk ‚Die feinen Unterschiede‘ eine Begründung für die divergierenden Milieus. Demzufolge werden Sportarten wie Ringen oder Wrestling, die sich durch Gewalt, Kampf, Körperinsatz sowie einen starken Körperbau auszeichnen, von der Arbeiterklasse bevorzugt. Diese pflegt eine ‚instrumentelle‘ Beziehung zum Körper, während Angehörige der Mittel- und Oberschicht ein ganzheitliches Verhältnis präferieren. Sport wird in diesem Sinne zum Selbstzweck und sollte vernünftig sein. Angehörige dieser Klassen widmen sich daher unterschiedlichen körperlichen Tätigkeiten im Bereich Wellness, Fitness und Gesundheit (vgl. Gugutzer 2015, S. 75-76).

III. Selbstzerstörung im kreativen Schaffensprozess

Der Umgang mit dem eigenen Körper beeinflusst das seelische Wohlbefinden des Menschen, zumal Körper und Psyche eng miteinander verwoben sind. Um förderliche Verhaltensweisen, die Unbehagen vorbeugen, in den Alltag einzubinden, müssen un-



Abb. 3: The Wrestler. US 2008. D_Darren Aronofsky, S_Robert Siegel, 1:40:19

terschiedliche Tätigkeiten wie körperliche Aktivität, Körperübung und -pflege zur Gewohnheit werden (vgl. Hirsch 2000, S. VII). Aber es gibt auch hier eine Kehrseite: Das Anwenden der genannten Wohlfühlmechanismen kann in einem bestimmten Ausmaß nicht nur Schaden zufügen, sondern ein Leben kosten. Anstatt den Körper zu würdigen, wird dieser oftmals Misshandlungen ausgesetzt; dabei wird die Absicht verfolgt, ihn von innen oder außen zu verletzen (vgl. ebd.). Warum Charaktere wie Nina oder Randy, die ein Abbild realer Menschen darstellen, auf solche Verfahren zurückgreifen, ist schwer nachvollziehbar, zumal ihr Bedürfnis nach Schmerz im Gegensatz zum Grundbedürfnis des Menschen steht. Im Normalfall sollte das Individuum so agieren, dass Schmerzen vermieden werden (vgl. Paar 2021, S. 53). Jegliche Form der bewussten Selbstbeschädigung lässt sich prinzipiell auf den Kontakt zur ersten Bezugsperson zurückführen (vgl. Hirsch 2000, S. VIII). Fehlender Kontakt zur Mutter sowie eine Überstimulierung seitens dieser können eine Zusammenführung des ‚Körpers‘ und des ‚Selbst‘ verhindern. Die daraus resultierende Aufspaltung der beiden Komponenten führt dazu, dass das Individuum den Körper als separates Objekt wahrnimmt und als solches behandelt (vgl. ebd.). Um für die misslungene Integration des ‚Körpers‘ sowie des ‚Selbst‘ aufzukommen, tendieren Personen, die eine derartige Prozedur versäumt haben, dazu, im Erwachsenenalter auf destruktive und ausgleichende Mechanismen zurückzugreifen (vgl. ebd.). Fraglich ist, ob das selbstverletzende Handeln, das als Bewältigungs- und Abwehrmechanismus eingesetzt wird (vgl. Paar 2021, S. 54), auch in einem Zusammenhang mit dem kreativen Schaffen der beiden Protagonisten steht. Die selbstzerstörerischen Tendenzen, die über das übliche Leid eines Sportlers oder



Abb. 4: Black Swan. US 2010. D_Darren Aronofsky, S_Mark Heyman, Andrés Heinz, John McLaughlin, 1:41:57

einer Sportlerin hinausgehen, haben mitunter eine kreative sowie selbsterhaltende Wirkung, die das Individuum vor einer Desintegration schützen soll (vgl. Paar 2021, S. 63). Trotz der vermeintlichen Abwehrfunktion ihrer Handlungen stoßen Randy und Nina letztendlich an ihre Grenzen. Das Konzept der „Selbstverletzung als Selbsterhalt“ (Paar 2021, S. 63) wird ihnen zum Verhängnis und hat ihren frühzeitigen Untergang zur Folge. Die Geschichten von Nina und Randy enden jeweils mit einem Sprung. Obwohl es sich hierbei um ein offenes Ende handelt, wird des Öfteren suggeriert, dass diese Szenen den Tod der beiden Charaktere darstellen.

Selbstdestruktion durch eine dysfunktionale Beziehung zur Nahrung

Dass Nina an einer Essstörung wie ‚Anorexia nervosa‘ oder ‚Bulimia nervosa‘ leidet, wird zwar nicht explizit im Film thematisiert, ist jedoch aufgrund zahlreicher Szenen, die als Indiz dafür gelten, unverkennbar: Sie ernährt sich morgens ausschließlich von Früchten, verzichtet auf das feierliche Stück Torte ihrer Mutter und übergibt sich mehrmals im Laufe des Filmes (siehe Abbildung 5). Obwohl es sich bei ihrer Essstörung um eine indirekte Form der Selbstdestruktion handelt, ist sie dennoch von Relevanz. Dabei konzentriert sich dieser Beitrag auf jene zur Dysfunktion beitragenden Faktoren, die im Film thematisiert werden. Zunächst sind die Sportart an sich sowie die damit einhergehenden von der Gesellschaft propagierten Körperideale als Ursache zu nennen. Tanzsportarten wie das Ballett, die vor einem breiten Publikum aufgeführt werden, beanspruchen eine völlige Hingabe der Tänzerin oder des Tänzers (vgl. Goldmann 2016, S. 92). Dies um-



Abb. 5: Black Swan. US 2010. D_Darren Aronofsky, S_Mark Heyman, Andrés Heinz, John McLaughlin, 0:15:08

fasst auch strikte Essgewohnheiten, da der Körper stets in einer schlanken, nahezu abgemagerten Form auftreten muss. Dass die Schönheit einer weiblichen Person vermehrt mit Schlankheit in Verbindung gebracht wird, ist unumstritten. Das Bedürfnis und Verlangen nach gesellschaftlicher Akzeptanz führen letztendlich dazu, dass Frauen versuchen, dem gesellschaftlichen Ideal zu entsprechen, indem sie ihren Körper nach diesem ausrichten; und zwar selbst dann, wenn es eine Krankheit zur Folge hat (vgl. ebd., S. 47). Eine weitere mögliche Ursache, die mit der zuvor genannten zusammenhängt, ist ein bestimmtes Ausmaß an Körpernarzissmus. Berufe wie derjenige der Primaballerina bedürfen eines hohen Grades an Körperwahrnehmung und Identitätsbildung sowie -stiftung (vgl. Stirn 2021, S. 230). Abgesehen von Ursachen, die das Äußerliche der Ballerina in den Fokus rücken, ist auch das Vorhandensein eines schwerwiegenden inneren Konfliktes zu nennen, der sich aufgrund eines gestörten Mutter-Tochter-Verhältnisses etabliert hat. Der Umgang mit Nahrung steht in einem engen Verhältnis zur Psyche und dient demnach der Abbildung von Konflikten, die sich im Inneren des Individuums abspielen (vgl. Böhme-Bloem 2021, S. 94). Wie zuvor erwähnt, sind selbstdestruktive Im-



Abb. 6: The Wrestler. US 2008. D_Darren Aronofsky, S_Robert Siegel, 0:24:47

pulse meist an die Mutter als erste Bezugsperson gekoppelt (vgl. Hirsch 2000, S. VIII). Die Mütter von Personen, deren Intention es ist, sich selbst Schaden zuzufügen, treten ihren Kindern häufig feindselig gegenüber (vgl. Paar 2021, S. 61). Diese Einstellung der Mutter gegenüber ihrer Tochter ist teilweise auch im Film vorhanden. Ninas Mutter bewacht sie ständig, unter dem Vorwand, ihr Bestes zu wollen. Zudem fällt auf, dass sie versucht, ihre eigene Karriere, die sie zugunsten einer Schwangerschaft abrupt aufgegeben musste, durch Nina weiterhin auszuleben (vgl. Goldmann 2016, S. 71). Es stellt sich heraus, dass ihre anfängliche Fürsorge nicht mit Liebe und Zuneigung, sondern mit Missgunst und Eifersucht gepaart ist (vgl. Vögle 2014, S. 118). Der strenge Umgang mit ihrer Tochter lässt daher auf eine unterschwellige Feindseligkeit zwischen den beiden schließen.

Selbstdestruktion durch Körpermodifikation

Der Protagonist im Film *The Wrestler* nimmt im Ring seine Bühnenpersönlichkeit ‚The Ram‘ an. Um dieser gerecht zu werden, unterzieht sich Randy regelmäßigen Behandlungen, die seinen Körper auf künftige Auftritte vorbereiten sollen (vgl. Goldmann 2016, S. 84). Im Gegensatz zur weiblichen Figur in *Black Swan* schätzt er vor allem Körpermodifikationen, die durch das Trainieren im Fitnessstudio, das Bleichen seiner Haare, das Einnehmen anaboler Steroide sowie das Bräunen im Sonnenstudio entstehen. Die beschriebenen Tätigkeiten fügen zwar keinen unmittelbaren Schmerz zu, haben aber auf Dauer eine schädliche Wirkung. Auch Piercings und Tattoos zählen zu dieser Art der Körpermodifikation. Durch das Tätowieren entsteht letztendlich

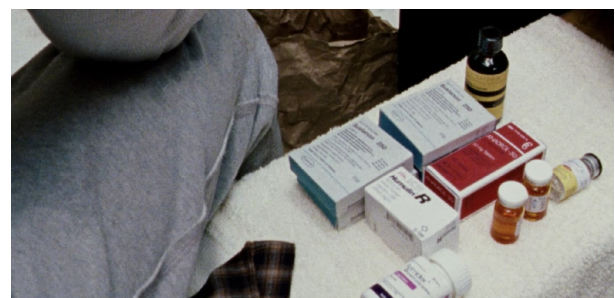


Abb. 7: The Wrestler. US 2008. D_Darren Aronofsky, S_Robert Siegel, 0:22:17

ein neuer, dekoriertes Körper, der sich zunächst aber von einer qualvollen Prozedur erholen muss (vgl. Stirn 2021, S. 229). Warum sich Menschen einem derartigen Verfahren aussetzen, kann aus zweierlei Blickwinkeln betrachtet werden: Einerseits kann es dabei um das Aussehen des Menschen gehen; in diesem Fall ist die Tätowierung Körperschmuck oder -dekoration. Andererseits kann der Schmerz, der beim ständigen Eindringen der Nadel entsteht, verlockend sein (vgl. ebd., S. 235). Ob sich Randy seine Tattoos aus ästhetischen Gründen oder Schmerzlust stechen lässt, bleibt unklar.

Selbstdestruktion durch offene Selbstbeschädigungen

Die beiden Charaktere praktizieren ihre Selbstbeschädigung auf unterschiedliche Weise: Während Ninas Essstörung eine indirekte Selbstverletzung repräsentiert, handelt es sich bei Randys Modifikationen um die direkte Form. Offene Selbstbeschädigungen sind Verletzungen, die eigenverschuldet sind (vgl. Paar 2021, S. 54). Diese Art ist als krankhaft einzustufen, da der Zwang besteht, sich selbst Schaden zuzufügen. Bei dieser Art der Selbstbeschädigung gelingt es dem Individuum, seine eigene Haut zu verbrennen, verätzen, verbrühen oder zu ritzen. Das zugrunde liegende Krankheitsbild ist umso schwerwiegender, je mehr sichtbare und tiefe Wunden vorhanden sind (vgl. ebd.). Ninas Selbstverletzungen sind aufgrund ihrer zunehmenden Halluzinationen sowohl Einbildung als auch Realität. Die Szene, in der Nina ihr Nagelbett aufreißt, erscheint zunächst real. Als sich daraus eine größere und schmerzhaftere Wunde ergibt, erfahren Zuschauerinnen und Zuschauer, dass es sich hierbei um eine Halluzination handelt. Was jedoch nicht auf ihren Wahn zurückzuführen ist, sind die Kratzspuren und Wunden, die Nina auf ihrem Rücken entdeckt. Sowohl das Kratzen als auch das Aufreißen des Nagelbetts bieten Entlastung und sind zugleich eine Art Coping-Mechanismus für Nina, die versucht, ihrer stressreichen Lebens- und Arbeitssituation zu entkommen (vgl. Vögle 2014, S. 119). Darüber hinaus werden derartige Verletzungsmuster häufig mit Krankheiten wie der Borderline-Persönlichkeitsstörung in Verbindung gebracht (vgl.

ebd.). Im Gegensatz zu Nina versucht Randy nicht, seine Wunden zu verstecken. Stattdessen präsentiert er sie, ihren Ursprung und auch seine Männlichkeit mit Stolz. Diese Einstellung steht jedoch eher im Zusammenhang mit dem Milieu, in dem diese Sportart angesiedelt ist (vgl. Goldmann 2016, S. 83). Randy pflegt eine eher ambivalente Beziehung zu seinem Körper: Einerseits stellt er sicher, dass er ihn widerstandsfähig und für das Publikum anschaulich macht, andererseits trägt er wesentlich zur Destruktion seines Körpers bei, indem er sich selbst, trotz Warnung des Arztes, im Kampf exzessive Wunden zufügt.

Fazit

Auf der narrativen Filmebene lassen sich sowohl Andersartigkeiten als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Protagonisten in Aronofskys Filmen *The Wrestler* und *Black Swan* feststellen. Obwohl die genannten Sportdisziplinen oft als unterschiedlich, wenn nicht sogar gegensätzlich wahrgenommen werden, weisen sie bedeutende Ähnlichkeiten auf, die sich auf das Verhalten und die Körperbilder der Charaktere negativ auswirken. Das individuelle Streben nach Anerkennung und Erfolg und die damit einhergehenden selbstdestruktiven Tendenzen der Figuren lösen letztendlich in beiden Fällen das Auftreten unterschiedlicher progredienter Krankheitsbilder sowie -symptome aus, die ein frühzeitiges Ende zur Folge haben. Bei Nina manifestiert sich dies in einer Essstörung, die auf ihre Profession, das Anpassen an gesellschaftliche Ideale, Körpernarzissmus sowie eine dysfunktionale Beziehung zu ihrer Mutter zurückzuführen ist. Randy hingegen betreibt eine direktere Form der Selbstverletzung, indem er seinen Körper durch Tattoos, Anabolika, Bleichen, Bräunen und Trainieren modifiziert, um sein alter ego ‚The Ram‘ zu kreieren. Während sich Randy im Kampf stets unterschiedliche schmerzhafteste Verletzungen freiwillig zufügt und diese mit Stolz präsentiert, muss Nina ihre Wunden verstecken.

Literatur

- Black Swan (2010). Aronofsky, D. (Regie), Heyman, M., Heinz, A., & McLaughlin, J. (Drehbuch), 108 Minuten, USA: Fox Searchlight Pictures.
- Böhme-Bloem, C. (2021). „Der Mensch ist, was er isst“ – Essstörung als Ausdruck gestörter Identität und mangelnder Symbolbildung. In: Hirsch, M. (Hrsg.). *Der eigene Körper als Symbol? Der Körper in der Psychoanalyse* (2. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 93–114.
- Degele, N. (2006). Sportives Schmerznormalisieren. Zur Begegnung von Körper- und Sportsoziologie. In: Gugutzer, R. (Hrsg.). *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141–161.
- Ditzian, E. (2010). 'Black Swan' Director Darren Aronofsky on Ballet, Natalie Portman and Lesbian Kisses. Quelle: <http://www.mtv.com/news/1646763/black-swan-director-darren-aronofsky-on-ballet-natalie-portman-and-lesbian-kisses/>. Letzter Zugriff: 02.09.2021.
- Goldmann, J. E. (2016). Film und die feinen Unterschiede. Die Inszenierung von Klasse, Körper und Geschlecht bei Darren Aronofsky. Wien: Lit Verlag (Medien- und Geschlechterforschung, Bd. 14).
- Grob, N. (2012). Einleitung. Kino der Verdammnis. In: Grob, N. (Hrsg.). *Filmgenres. Film noir*. Stuttgart: Reclam, S. 8-55.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers. Soziologische Themen. Themen der Soziologie* (5. vollst. überarb. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hirsch, M. (2000). Vorwort. In: Hirsch, M. (Hrsg.). *Der eigene Körper als Objekt. Zur Psychodynamik selbstdestruktiven Körpereragierens* (3. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. VII–X.
- Lopez Cruz, R. A. (2012). Mutations and Metamorphoses: Body Horror is Biological Horror. In: *Journal of Popular Film and Television*, Bd. 40, H. 4, S. 160–168.
- Paar, G. (2021). Selbstverletzung als Selbsterhaltung. In: Hirsch, M. (Hrsg.). *Der eigene Körper als Symbol? Der Körper in der Psychoanalyse* (2. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 53–72.
- Ramm, M. (2022). Body-Horror (1). Quelle: <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/b:bodyhorror1-8895> (09.03.2022). Letzter Zugriff: 27.08.2021.
- Ranze, M. (2011). Verwandlung. Black Swan von Darren Aronofsky. In: *Filmbulletin: Zeitschrift für Film und Kino*, Bd. 53, H. 312, S. 11–13.
- Schmid, S. (2014). Im Netz der Filmgenres. »The Lord of the Rings« und die Geschichtsschreibung des Fantasygenres. Marburg: Tectum Verlag (Reihe Medienwissenschaften, Bd. 27).
- Stirn, A. (2021). Körpermagie, Körpernarzissmus und der Wunsch, Zeichen zu setzen: Eine Psychologie von Tattoo und Piercing. In: Hirsch, M. (Hrsg.). *Der eigene Körper als Symbol? Der Körper in der Psychoanalyse* (2. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 223–236.
- The Wrestler (2008). Aronofsky, D. (Regie), Siegel, R. (Drehbuch), 104 Minuten, USA: Fox Searchlight Pictures.
- Vögle, T. (2014). „It was perfect“. (Auto-)Destruction, dysfunktionale Beziehungen, Körperhorror in Hanekes Die Klavierspielerin und Aronofskys Black Swan. In: *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, Jg. 14, H. 1, S. 115–126.

Michael M. Hammer

Ein Projektbericht und fachdidaktische Überlegungen zu einer inklusiven (außer-)schulischen Erinnerungskultur

1. Einleitung: Gedenken in Güssing

An die einst große jüdische Gemeinde in Güssing erinnerte seit ihrer Vertreibung 1938 lange Zeit nichts,¹ ehe im Jahr 1997 eine Gedenktafel am Rathaus angebracht wurde, an dessen Platz sich bis zu seiner Entweihung anlässlich der Novemberpogrome im Jahr 1938 der jüdische Tempel befunden hat. Als Gedenk- und Mahnmahl dient auch der jüdische Friedhof in Güssing, der 2001 mit in Graz gefundenen jüdischen Grabsteinen neu errichtet wurde.² Bereits im Jahr 2019 hat sich die neu gegründete Güssinger Historische Gesellschaft der Vermittlung der lokalen jüdischen Geschichte sowie einer Belebung der Gedenkkultur in Güssing angenommen. Als Projektleiter habe ich gemeinsam mit der Gesellschaft die Organisation der Verlegung sogenannter „Stolpersteine“ übernommen. Schließlich wurde am 9. November 2021, anlässlich des 83. Jahrestages

der Reichspogromnacht, am Hauptplatz in Güssing eine feierliche Gedenkveranstaltung begangen. Im Zuge dieses Ereignisses wurden die ersten dieser Stolpersteine im Burgenland verlegt.

Der vorliegende Beitrag versteht sich einerseits als Bericht über Planung und Umsetzung der Verlegung, andererseits als Ideengeber für eine (schulische) Beschäftigung mit (lokaler) Erinnerungskultur. So wird zu Beginn das Projekt Stolpersteine kurz vorgestellt, um davon ausgehend die Hintergründe des durchgeführten Forschungs- und Unterrichtsprojekts zu präsentieren. Abschließend werden geschichts-/politikdidaktische Überlegungen zu einer *inklusiven* (außer-)schulischen Erinnerungskultur angestellt und Empfehlungen für die Beschäftigung mit dem Thema im Kontext der historisch-politischen Bildung gegeben.

2. Zum Kunst- und Gedenkprojekt „Stolpersteine“

Das mittlerweile seit den 1990er-Jahren bestehende Projekt „Stolpersteine“ wurde vom deutschen Künstler Gunter Demnig initiiert.³ Die von ihm angefertigten Messingwürfel, auf denen Lebensdaten und Informationen verfolgter Opfer der NS-Diktatur eingraviert und die an einem für die betreffende Person bedeutsamen Ort (z.B. dem letzten frei gewählten Wohn- oder Arbeitsort vor der Verfolgung) verlegt werden, gelten mittlerweile als das größte dezentrale Mahnmahl der Welt. Sie befinden sich vorwiegend im urbanen Raum in jenen europäischen Ländern, in denen Menschen durch das

1 Die ersten Spuren jüdischer Bewohnerinnen und Bewohner in Güssing datieren auf das Jahr 1735 mit einer Population von 35 Personen. Rund ein Jahrhundert später (1859) erlebte die jüdische Gemeinde in Güssing ihren quantitativen Höhepunkt mit insgesamt 766 Personen. Die Zahl nahm schließlich wieder ab, sodass sich die Anzahl der Jüdinnen und Juden im Jahr 1933 auf 140 und schließlich 1938 auf 75 belief. Vgl. hierzu Baumgartner, Gerhard (1995): Die jüdische Gemeinde zu Güssing. In: Spitzer, Schlomo (Hg.). Beiträge zur Geschichte der Juden im Burgenland. Studententagung Bar Ilan 1993. S. 95; Halper, Philipp (2012): Die jüdische Gemeinde in Güssing. Vertreibungen, „Arisierungen“ und Rückstellungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien. S. 13–15.

2 Dieser Gedenkort wurde an der Stelle des durch die Nationalsozialist_inn_en zerstörten historischen jüdischen Friedhofs neu angelegt. Vgl. Burgenländische Forschungsgesellschaft (Hg.): Jüdische Kulturwege im Burgenland. Rundgänge durch die „Sieben Gemeinden“ (Scheva Kehillot) und die Gemeinden des Südburgenlandes. S. 35. URL: https://www.erinnern.at/media/65857fa22f6750e03f7ee06414c121d0/routes_bgld.pdf [28.02.2022]; Fonds zur Instandsetzung der jüdischen Friedhöfe in Österreich (Hg.): Jüdischer Friedhof Güssing. URL: <https://www.friedhofsfonds.org/detailansicht/8> [28.02.2022].

3 Die Projektidee wurde in schriftlicher Form erstmals im Jahr 1993 von Gunter Demnig vorgestellt. Vgl. Demnig, Gunter (1993): Projekt Stolperstein. In: Lindinger, Gabriele; Schmid, Karlheinz (Hgg.): Größenwahn – Kunstprojekte für Europa. Regensburg: Lindinger und Schmid. S. 61; Hesse, Hans (2017): Stolpersteine. Idee. Künstler. Geschichte. Wirkung. Essen: Klartext-Verlag. S. 107f.

nationalsozialistische Regime verfolgt wurden. Der Innovationsgehalt des Projekts besteht bis heute darin, dass die Stolpersteine ein individuelles, persönliches Gedenken und Erinnern ermöglichen. Jeder Stein steht für ein Leben, das unter der Herrschaft des Nationalsozialismus leiden oder sterben musste. Die Verlegung der Steine an einem für die Person bedeutsamen Ort gilt nach wie vor als innovative Besonderheit; das Gedenken findet somit nicht „abseits“ oder an eigens dafür eingerichteten Plätzen (z.B. Denk- oder Mahnmale, Gedenkstätten), sondern am authentischen Ort statt.⁴

Dezentralisation, Partizipation sowie öffentliches, lokales und individuelles Gedenken gelten als konstitutiv für die Stolpersteine und grenzen sie somit von anderen, „klassischen“ Manifestationen von Gedenk- und Erinnerungskultur ab,⁵ ohne dabei gänzlich auf allgemeine, rituelle Symbolik zu verzichten.⁶ Bill Niven ordnet die Stolpersteine dem Typus Gedenkmal zu, da sie wesentlich von traditionellen Denkmälern abweichen.⁷ Seiner Einschätzung nach bilden die Stolpersteine in ihrer

4 Vgl. auch Schmid, Harald (2021): *Perpetuum mobile der Erinnerungskultur? Die Stolpersteine zwischen Innovation und Inflation*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 65f.

5 Vgl. Kavčič/Schaarschmidt/Warda/Zündorf (2021) S. 28. Der Frage, was das Besondere an den Stolpersteinen sei, geht auch Adachiara Zevi nach: Zevi, Adachiara (2021): *Irritationen im öffentlichen Raum. Stolpersteine in Italien*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 231–233.

6 So etwa das rituelle Säubern der Stolpersteine, z.B. am 9. November. Vgl. dazu auch das Osloer Beispiel bei Lenz, Claudia; Ebersson Degnaes, Marie (2021): *Ein norwegischer Sonderweg? Stolpersteine als Elemente norwegisch-jüdischer Erinnerung und Identitätsverhandlung*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 97.

7 Vgl. Niven, Bill (2021): *Im Wandel der Zeiten. Die Bedeutung der Stolpersteine heute*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 76f.

Gesamtheit eine Art transnationales Archiv für die vertriebenen Opfer.⁸ Dies sei dahingestellt, zumal die Funktion eines Archivs über jene der bloßen Dokumentation von normierten Datensätzen hinausgeht. Wohl aber bieten die Stolpersteine basale Informationen zu Einzelschicksalen, auf die andere Denkmäler mitunter verzichten, und können somit Ausgangspunkt für weitere Beschäftigungen sein – besonders im Schulunterricht.

Auch aufgrund dieser Eigenheiten ist das Gedenkprojekt Stolpersteine seit seiner Entstehung immer wieder Kritik ausgesetzt.⁹ Harald Schmid stellt vorsichtig den Begriff der „Inflation“ in den Raum, zu-

8 Vgl. Niven (2021) S. 80 sowie Dora Osborne, die im Verlegen von Stolpersteinen einen Akt des Archivierens sieht. Vgl. Osborne, Dora (2014): *Mal d'archive: On the Growth of Gunter Demnig's Stolperstein-Project*, in: *Paragraph*, Band 37, Nr. 3. S. 372–386; siehe auch Warda, Anna (2017): *Ein Kunstdenkmal wirft Fragen auf. Die „Stolpersteine“ zwischen Anerkennung und Kritik*, in: *Zeitgeschichte-online*. URL: <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/einkunstdenkmal-wirft-fragen-auf> [28.02.2022].

9 So wurde mitunter die Form des Gedenkens kritisiert, da man auf den Stolpersteinen „herumtrampeln“ könne. Vgl. Hesse (2017) S. 314–318; Schmid (2021) S. 67; Niven (2021) S. 80; Bijsterveld, Arnoud-Jan (2021): *Gunter Demnig's Stolpersteine in den Niederlanden*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 152–154; vgl. auch die kurze, vorwiegend auf den kritischen Diskurs abzielende Zusammenfassung bei Sturm, Hermann (2009): *Denkmal & Nachbild. Zur Kultur des Erinnerns*. Essen: Klartext-Verlag. S. 38f.

Für die Verlegung in Güssing waren die häufig in der Literatur genannten Hinweise wichtig, zumal bereits im Vorfeld geäußerte Bedenken und Unsicherheiten durch Gespräche aufgelöst werden konnten. Hierfür gilt mein Dank auch Frau Daniela Grabe vom Verein für Gedenkkultur Graz, der für die Steiermark Stolpersteinverlegungen organisiert, für die Unterstützung mit Rat und Tat. Besonders der Gefahr einer Stigmatisierung der gegenwärtigen Hausbesitzer_innen und -bewohner_innen sollte seitens der Initiatoren der Verlegung in Güssing abgeholfen werden. Ähnliche Bedenken wurden z.B. auch in Deutschland, den Niederlanden oder Ungarn geäußert, vgl. Hesse (2017) S. 336–338; Iványi, Zsuzsanna (2021): *Debrecziner Steine. Konflikte bei der Verlegung von Stolpersteinen in Ostungarn*. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 195f. Eine besonders gravierende Form des Vandalismus ist etwa für italienische Stolpersteine belegt und beweisen somit auch ihren Charakter als kritisch-mahnendes Kunstwerk, das wohl so schnell nicht Opfer einer gewissen Erinnerungsinflation werden dürfte. Vgl. Zevi (2021) S. 213–216.

mal bereits über 75.000 Steine von über 1.600 Initiativen weltweit verlegt wurden.¹⁰ Es darf durchaus gefragt werden, ob das einst kritische Projekt mit seiner quantitativen Expansion mittlerweile nicht an qualitativem Einfluss einbüßt. Doch, wie Schmid festhält, fehlt es hierfür an empirischer Forschung.¹¹ Vor diesem Hintergrund bedarf es auch vergleichender Untersuchungen, die zwischen Orten mit unterschiedlicher „Erinnerungs- und Gedenkdichte“ unterscheiden. Insofern ist zu hinterfragen, ob ein internationales, mittlerweile weit verbreitetes Phänomen wie die Stolpersteine einer inflationären Abwertung unterliegen können, da diese lokal wirken und somit immer wieder neue Gedenkorte schaffen: Zu den bereits erzählten Geschichten kommen neue hinzu, das Gedächtnis wird stetig gepflegt. Bei aller (früheren) Kritik am scheinbar inflationären Mega-Gedenkprojekt ist der Erfolg der Stolpersteine ungebrochen, oder, wie Schmid konstatiert: „Als popkulturelles Phänomen sind die Steine jedenfalls zur einflussreichen Größe der Konstruktion eines Geschichtsbewusstseins vom Nationalsozialismus geworden.“¹² Dieses Bewusstsein oder auch das Gedächtnis braucht seine Rituale, Denkmäler und nicht zuletzt Menschen, die es pflegen.¹³

10 Vgl. Swartzberg (2017), Terry: Individuals commemorate individuals: Gunter Demnig, Stolpersteine and the advent of a democracy of remembrance in Germany. In: Frese, Matthias; Weidner, Marcus (Hgg.): Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkortern nach 1945 (= Forschungen zur Regionalgeschichte 82). Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 235. Siehe auch Schmid (2021) S. 61–63.

11 Vgl. Schmid (2021) S. 63f., der jedoch auf vereinzelte Forschungen verweist, so etwa Gilowsky, Julia (2016): Stolpersteine im Diskurs – Beobachtungsstudie zum Verhalten beim Passieren von Stolpersteinen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Passau: Universität Passau; Gilowsky, Julia; Heinrich, Horst-Alfred (2020): Stolpersteine. Eine empirische Annäherung an die alltägliche Rezeption, in: Fröhlich, Claudia; Schmid, Harald: Jahrbuch für Politik und Geschichte 7 (2016–2019). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 121–140.

12 Schmid (2021) S. 71.

13 Hieran schließen die von Maurice Halbwachs geprägten Begriffe der *mémoire collective* (kollektives Gedächtnis), das einer *mémoire individuelle* gegenüberstehe. Vgl. Halbwachs, Maurice (1997): La mémoire collective, hg. v. Alexandre, Jeanne, kritische Edition von Namer, Gérard, in Zusammenarbeit mit Jaisson, Marie. Paris: Albin Michel. S. 99. Innerhalb dieses kulturellen Gedächtnisses führten Aleida und Jan Assmann wiederum die Unterscheidung zwischen einem sozialen und einem kommunikativen Gedächtnis ein, das

Während die Stolpersteine bereits „seit der Jahrtausendwende [...] im deutschen Mainstream des Gedenkens angekommen“¹⁴ sind, wurden im Burgenland durch das vorgestellte Projekt erst die ersten Schritte gesetzt bzw. Steine verlegt. Im Gegensatz zu anderen Standorten, stieß die Verlegung der Stolpersteine in der Gemeinde Güssing respektive im Burgenland auf keinen Widerstand, sondern wurde offen sowohl von Bürger_inne_n als auch von offiziellen Vertreter_inne_n der Gemeinde- und Landespolitik unterstützt. Dies mochte nicht zuletzt auch damit zusammenhängen, dass die Stolpersteine bereits aus anderen österreichischen Orten und Städten bekannt waren. Überdies wurde die Bevölkerung von Anfang an über das Vorhaben informiert und im größtmöglichen Rahmen eingebunden, um die Zustimmung sicherzustellen und allfällige Widerstände nicht erst entstehen zu lassen, wie sie anderswo, v.a. in kleinen Gemeinden, mitunter vorkommen.¹⁵

3. Zum vorbereitenden Forschungsprojekt

Im ersten Teil des Forschungsprojekts wurde eine Auswahl potentieller Personen vorgenommen, für die ein Stolperstein verlegt werden könnte. Er-schwert wurde dieses Vorhaben durch die Quellenlage: Die Menge an bereits erschlossenem Material bzw. biographischen Forschungen stellte sich als überschaubar heraus; umso unübersichtlicher gestaltete sich hingegen die Sammlung historischer Meldezettel, die in einem provisorischen Archiv der Stadtgemeinde Güssing aufbewahrt wurden. Dieses musste zunächst erschlossen werden, ehe eine Lis-

generationenübergreifend andauert und nicht zuletzt durch die institutionalisierte Geschichtsvermittlung in Schulen und manifeste Orte der Erinnerung und des Gedächtnisses – wie eben beispielsweise Denkmäler – geprägt wird. Vgl. Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage. Nördlingen: C. H. Beck. S. 48–59.

14 Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (2021): Das Kunstprojekt Stolpersteine aus deutscher und internationaler Perspektive. In: Dies. (Hgg.): Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropol Verlag. S. 23.

15 Vgl. ebda. S. 27.

te mit potentiellen Personen für die Stolpersteinverlegung erstellt werden konnte. Von besonderer Bedeutung war dabei eine andere, historische Auflistung jüdischer Bewohner_innen in Güssing, die 1938 von der neuen nationalsozialistischen Stadtverwaltung angelegt wurde.¹⁶ Diese Auflistung aller jüdischen Bewohner_innen, die sich im Jahr 1938 noch in Güssing befanden, konnte mit den historischen Meldezetteln abgeglichen werden. Dank der Forschungsressourcen des Dokumentationsarchivs des Österreichischen Widerstands (DÖW) sowie einschlägiger Publikationen zum Thema¹⁷ konnten erste stichhaltige Befunde erstellt werden, die als Ausgangslage für die Weiterarbeit dienen.

In einem nächsten Schritt wurde versucht, die letzten Wohnadressen der Personen zu eruieren, da die im Jahr 1938 angefertigte Liste auf eine Nennung derselben verzichtet. Für die Umsetzung der Stolpersteinverlegung ist, wie bereits erwähnt, die Kenntnis über den letzten Wohn- oder Arbeitsort der Person zwingend notwendig. Um diese zu rekonstruieren und dabei ein möglichst belastbares Ergebnis sicherzustellen, wurden zwei unterschiedliche, sich gegenseitig kontrollierende Methoden angewandt: Zunächst wurden die historischen Meldezettel¹⁸ gesichtet sowie die darauf genannten Wohnorte erhoben. Der Wert dieser Quellen ist insofern hoch, als es sich dabei um behördliche Dokumente handelt. Dieser Wert wird jedoch insofern gemindert, als die Meldezettel nur im Falle eines Umzugs oder einer Neugründung eines Wohnsitzes erstellt wurden; insofern sind nicht behördlich angezeigte Wohnsitzänderungen (z.B. durch Flucht) auch nicht erfasst. Zudem sind neben der unvollständigen Erfassung auch Lücken in der Überlieferung der Dokumente, v.a. aufgrund ihrer fehlenden systematischen Aufbewahrung in einem institutionalisierten Archivkörper, nicht auszuschließen. Zusätzlich wurden Daten aus dem Grundbuch herangezogen, um die Besitzverhältnisse zu klären, die sich spätestens ab dem Jahr 1938 gravierend geändert haben. Die Auswertung des Grundbuchs eignet sich für die Zuweisung von Wohnadressen aber nur bedingt, zumal nur

Besitz- und keine Mietverhältnisse grundbücherlich erfasst sind, sodass die historischen Meldezettel ergänzend herangezogen wurden.

Mithilfe dieser ersten Adresszuordnungen wurde eine engere Auswahl an Personen getroffen: Da für die erste Verlegung insgesamt nur zehn Stolpersteine von Gunter Demnig hergestellt werden konnten, entschied sich die Projektleitung auch aus logistischen Gründen dafür, die ersten Verlegeorte auf die Güssinger Innenstadt zu beschränken.¹⁹

Um die Belastbarkeit der erhobenen Daten zu erhöhen, wurden die Wohn- und Arbeitsorte in einem zweiten Schritt von einem Zeitzeugen, dem die historischen Meldezettel bzw. die vorangegangenen Wohnorte nicht bekannt gemacht wurden, bestätigt. Lediglich bei zwei Personen war eine eindeutige Zuordnung weder durch den Zeitzeugen noch durch die Auswertung der Meldezettel möglich, sodass diese aus dem potentiellen Kreis ausgeschlossen werden mussten.²⁰ Das Ergebnis der Zeitzeugenbefragung wurde mit jenem der Meldezettelauswertung verglichen, sodass der letzte Wohnort der meisten jüdischen Bewohner_innen bis 1938 mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit erhoben werden konnte.

Im dritten und letzten Schritt musste die Zahl der Personen auf zehn reduziert werden. Da die Stolpersteinverlegung in Güssing nicht nur als Gedenk-

19 Tatsächlich war die Innenstadt bevorzugtes Wohngebiet vieler jüdischer Bewohner_innen. Ansonsten sind noch vermehrte Wohnorte in der heutigen Grabenstraße sowie im ehemaligen „Judengebäude“ festzumachen, die für die erste Stolpersteinverlegung noch unberücksichtigt blieben.

20 Allgemein ist festzuhalten, dass die Recherchemöglichkeiten sowie die Quellen- und Forschungslage für manche Opfergruppen, v.a. für jene der Shoah, bessere sind als für andere, sodass sich dadurch eine quantitative Verzerrung ergibt. Vgl. dazu auch Kavčič/Schaarschmidt/Warda/Zündorf (2021) S. 37f.; Lange, Dirk (2006): Politische Bildung an historischen Orten. Vorüberlegungen für eine Didaktik des Erinnerens. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung an historischen Orten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 10. Für Güssing stellte tatsächlich die jüdische Bevölkerung die größte Opfergruppe dar. Innerhalb dieser Gruppe ergeben sich wiederum, auch aufgrund sozialer oder wirtschaftlicher Faktoren, Unterschiede hinsichtlich der Überlieferung von Quellen oder anderen Informationen zur Erforschung der Biographien. Für Güssing wurde darauf geachtet, sowohl bekannte als auch weniger bekannte Personen für die erste Stolpersteinverlegung auszuwählen.

16 Siehe Abb. 1 im Anhang.

17 Siehe etwa Halper (2012).

18 Für ein Beispiel siehe Abb. 2 im Anhang.

und Mahnmal, sondern vor allem auch als Lernort für Schüler_innen sowie Interessierte intendiert war, wurde die Auswahl der Biographien dergestalt vorgenommen, dass möglichst unterschiedliche Schicksale erfasst wurden. So gelang den meisten Personen die Flucht, andere wurden ins Niemandsland zwischen Österreich und Ungarn abgeschoben,²¹ wieder andere wurden verhaftet, deportiert und u.a. in Konzentrationslagern ermordet; nicht zuletzt ist das Schicksal einiger Opfer nach 1938 immer noch unbekannt. Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende drei Kategorien für die ausgewählten Güssinger Opfer: ‚Flucht‘, ‚Deportation/ Ermordung‘, ‚Schicksal unbekannt‘.

Eine weitere Vorgabe durch Gunter Demnig ist eine möglichst vollständige Erfassung aller Familienmitglieder, sofern diese am selben Ort gelebt haben. Dadurch fiel die Wahl auf möglichst kleine Familien, um mehrere Verlegeorte zu ermöglichen. Auf diese Weise wurden insgesamt fünf Familien/ Adressen für die erste Stolpersteinverlegung ausgewählt, darunter die folgenden Personen (inkl. Adresse²² in Güssing):

- Jakob und Ida GRÜNFELD (Hauptplatz 7)
- Anna LAGLER (Hauptstraße 1)
- Oskar und Piroska MAYER (Hauptstraße 4)
- Leopold und Helene LATZER, Aladar und Elsa LATZER (Pater Gratian Leser-Straße 4)
- Samuel LATZER (Pater Gratian Leser-Straße 6)

21 Die Vertriebenen mussten mitunter wochenlang an der Grenze verharren, ehe ihnen Einreisebewilligungen in die Tschechoslowakei oder nach Ungarn erteilt wurden. Vgl. Beispiele für Güssinger Opfer: Halper (2012) S. 47f. sowie für das Burgenland allgemein: Brettl, Herbert (2012): Nationalsozialismus im Burgenland. Opfer. Täter. Gegner. Innsbruck: Studienverlag. S. 301f.; Steiner, Herbert (1989): Das Schicksal der Juden, Kroaten und Zigeuner im Burgenland nach der nationalsozialistischen Annexion im März 1938. In: Burgenland 1938. Vorträge des Symposions „Die Auflösung des Burgenlandes vor 50 Jahren“ im Kulturzentrum Eisenstadt am 27. und 28. September 1988 (= Burgenländische Forschungen 73). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung. S. 112–118; vgl. für die Täter_innenseite: Mindler, Ursula (2006): Tobias Portschy. Biographie eines Nationalsozialisten. Die Jahre bis 1945 (= Burgenländische Forschungen 92). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung. S. 68–76.

22 Dabei handelt es sich um die heutigen Wohnadressen, die im Jahr der Stadterhebung 1973 die historischen Adressen, wie sie etwa noch auf den Meldezetteln erfasst sind, abgelöst haben.

4. Zum Vermittlungsprojekt „Stolpersteine für Güssing: Schüler_innen schreiben Geschichte“

4.1 Hintergründe des Projekts

Gunter Demnig sieht die Stolpersteine nicht nur als Kunstwerk, sondern mittlerweile vor allem auch als international erfolgreiches Erinnerungsprojekt. Das Besondere an ihnen ist die Möglichkeit, auf lokaler Ebene ein Zeichen zu setzen,²³ denn „der Holocaust begann nicht erst in den Vernichtungslagern“²⁴. Insofern lebt dieses Projekt auch von lokalen Interessierten, von Städten, Kommunen und Pat_inn_en.²⁵ Für die Stolpersteinverlegung in Güssing arbeiteten Personen aus Wissenschaft und Forschung mit Geschichtsinteressierten sowie Vertreter_inne_n der Gemeindepolitik zusammen.

Neben der Bevölkerung und der Politik adressiert das Projekt vor allem auch Schulen: Gunter Demnig hebt besonders das Interesse von Lehrer_inne_n und Schüler_inne_n hervor; die Beschäftigung mit den Stolpersteinen bzw. der Erinnerungskultur in der eigenen Nachbarschaft mache „Geschichte zu etwas Realem“, wodurch „einzelne Familienschicksale deutlich und greifbar“ würden.²⁶ Für die Stolpersteine in Güssing wurde ein eigenes Vermittlungsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Steiermark und dem Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing ins Leben gerufen, das auf das grundlegende Forschungsprojekt aufbaute und die Verlegung vorbereitete bzw. mitgestaltete.

23 Vgl. Kavčič/Schaarschmidt/Warda/Zündorf (2021) S. 27.

24 Niven (2021) S. 78.

25 Vgl. Demnig, Gunter (2021): Grußwort. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropol Verlag. S. 9; Kavčič/Schaarschmidt/Warda/Zündorf (2021) S. 27, Schmid (2021) S. 72; Niven (2021) S. 79.

26 Vgl. Demnig (2021) S. 9. Tatsächlich steckt die wissenschaftliche Erforschung des Themas noch im Stadium der Grundlagenforschung. Die bisherigen Forschungen kennzeichnet eine gewisse Nähe zum Projekt; der wissenschaftliche Diskurs leide unter einer fehlenden Distanz. Vgl. Schmid (2021) S. 58–60.

Im kritischen Diskurs um die Stolpersteine wurde nicht zuletzt auch der Frage nachgegangen, welche Motivationen und Gründe es für die (lokale) Beteiligung an Demnigs Projekt und an den Verlegungen gibt.²⁷ Im Falle der Güssinger Stolpersteine ging die Initiative von Historiker_inne_n und Interessierten aus, die die Geschichte der Güssinger jüdischen Gemeinde einer breiteren Öffentlichkeit zu vermitteln suchten. Bereits in den Jahren zuvor waren thematische Führungen für Interessierte und Schulklassen angeboten worden. Auch existieren wissenschaftliche Arbeiten, die einen Zugang zur Thematik ermöglichen.²⁸ Vor diesem Hintergrund und ausgehend von der Prämisse einer möglichst breiten lokalen Partizipation entstand das Forschungsprojekt „Stolpersteine für Güssing: Schüler_innen schreiben Geschichte“, das im Folgenden skizziert wird.

4.2 Didaktische Grundlagen des Projekts

Die Themen Gedenk- und Erinnerungskultur²⁹ fügen sich vornehmlich in den Lehrplan des Geschichts- und Politikunterrichts ein. Dabei steht jedoch nicht nur die bloße Vermittlung von Sachwissen, sondern die aktive Einbindung von Lernenden in einen (prototypischen) Forschungsprozess im Vordergrund. Das Forschungsprojekt sollte auf der einen Seite Schüler_innen an die historische

27 Vgl. Kavčič/Schaarschmidt/Warda/Zündorf (2021) S. 12f.

28 So z.B. Halper (2012), Hetfleisch, Michael (1973): Die Juden in Güssing. In: Stadtgemeinde Güssing (Hg.), Stadterhebung Güssing. Güssing: Eigenverlag. S. 215–216; Prickler, Harald (1993): Beiträge zur Geschichte der burgenländischen Judensiedlungen. In: Kropf, Rudolf (Hg.): Juden im Grenzraum. Geschichte, Kultur und Lebenswelt der Juden im burgenländisch-westungarischen Raum und in den angrenzenden Regionen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Symposium im Rahmen der „Schlaininger Gespräche“ vom 19.–23. September 1990 auf Burg Schlaining. Eisenstadt: WAB. S. 65–106.

29 Geschichtsdidaktische Abhandlungen kritisieren bisweilen zu Recht die fehlende Trennschärfe bei der Behandlung von ‚Gedenkkultur‘ und ‚Erinnerungskultur‘, heben jedoch die Relevanz der (kritischen) Beschäftigung mit Erinnerungskultur(en) für die historisch-politische Bildung hervor. Vgl. etwa Kühberger, Christoph (2010): Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 32. S. 39–42.

Forschung heranzuführen und auf der anderen Seite einen nachhaltigen Lernort schaffen, der die Stolpersteine als eine mögliche Manifestation von Gedenk- und Erinnerungskultur zum Thema hat.³⁰

Um die für das Projekt verfügbaren Zeitressourcen möglichst effizient zu nutzen und keinen außer-curricularen, „künstlichen“ Raum zu schaffen, wurde darauf geachtet, einen konkreten Konnex zum Lehrplan herzustellen. Hierzu eignet sich etwa das Modul 6 des österreichischen Lehrplans für den Unterricht für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der AHS-Oberstufe³¹:

Modul 6 (Historisch-politische Bildung): Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik

Kompetenzkonkretisierung:

- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen;
- Lokale und regionale Bezüge ableiten;

Thematische Konkretisierung:

- Die Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerungen (zB [sic] Geschichtspolitik, Habsburgermythos, Tourismus, Produktwerbung) analysieren;
- Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren;
- Öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie die historische [sic] und politische Darstellungen zum Opfermythos de-konstruieren.

30 Vgl. hierzu ein ähnliches Projekt bei Hesse, Sibylla (2013): Stolpersteine. Ein Geschichtsprojekt der Waldorfschule Potsdam. In: Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert (Hgg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 249–267.

31 Zit. n. BMBWF (Hg.): Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, AHS-Oberstufe. S. 74. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%3%a4ne%20%e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2011.12.2021.pdf> [28.02.2022].

Für die Durchführung des Projekts wurde daher eine siebte Klasse (11. Schulstufe) einer AHS-Oberstufe ausgewählt. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson waren von Anfang an in das Projekt involviert. Zu Beginn diente eine thematische Exkursion mit dem Güssinger Regionalhistoriker Karl Heinz Gober zur lokalen jüdischen Geschichte als Einstieg in das Thema sowie zur Sensibilisierung der Lernenden. In weiterer Folge wurden diese in den Forschungsprozess eingebunden, indem sie mit Hilfe von Quellen und Darstellungen die von der Projektleitung vorausgewählten Personen biographisch beforchten. Die Schüler_innen erhielten von der Projektleitung konkrete Arbeitsaufträge und wurden bei der Erfüllung durch die Lehrperson unterstützt. Als besonders herausfordernd erwiesen sich dabei für Forschende wohlbekannte Phänomene: Unsicherheiten bei wissenschaftlichen Befunden und ihrer Evidenz sowie Herausforderungen im Umgang mit Quellen und ihrer Sprache.³² Insofern stellte die Beschäftigung mit archivischen bzw. historischen Primärquellen und einschlägigen Darstellungen eine zusätzliche Qualität des Forschungsprojekts dar, die durch eine entsprechende pädagogisch-didaktische Betreuung gesichert wurde.

Als konkrete lehrplangestützte Unterrichtsprinzipien, die dem Projekt zugrunde lagen, können etwa die Wissenschaftsorientierung (Didaktisches Prinzip) und die Reflexion über das Zustandekommen von historischem Wissen (Basiskonzept) genannt werden. Hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzen, wie sie der Lehrplan gemäß dem FURER-Modell in die (historische) Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz unterteilt, lag der Projektschwerpunkt auf der Historischen Frage- und der Historischen Methodenkompetenz. Die den Schüler_innen zur Verfügung gestellten Quellen und Darstellungen sollten primär Antworten auf einheitliche, vorformulierte Fragen geben, warfen sekundär jedoch wiederum Fragen auf; überdies wurde ein kritisch-fragender Zugang provoziert, da

32 Wiewohl Quellen fixer Bestandteil in einem modernen Geschichtsunterricht sind und auch das Medium Schulbuch nicht auf einschlägiges Material verzichtet, wirken Schulbuchquellen mitunter „steril“ und sind auf den praktischen Gebrauch „zurechtgestutzt“, somit nicht selten gekürzt und i.d.R. transkribiert und übersetzt.

Quellen und Darstellungen mitunter im Widerspruch zu einander standen (Fragekompetenz). Diese augenscheinlichen Widersprüche verlangten den Schüler_innen eine kritische Haltung ab, was nicht zuletzt zu einer Dekonstruktion sowohl der Quellen als auch der Darstellungen führte: Das zur Verfügung stehende Wissen wurde auf seinen Wert hin überprüft, Quellen und Darstellungen kritisch miteinander verglichen und schließlich eigenes, aus einem prototypischen Forschungsprozess resultierendes Wissen konstruiert (Methodenkompetenz).

Am Ende des Projekts verfassten die Schüler_innen in Arbeitsgruppen Kurzbiographien zu den zehn jüdischen Personen, und reicherten die Texte durch Quellenfaksimiles und historisches Bildmaterial an. Diese Texte wurden anlässlich der Gedenkveranstaltung von den am Vermittlungsprojekt beteiligten Schüler_innen vorgestellt und anschließend in gekürzter Version auf der Website der Güssinger Historischen Gesellschaft veröffentlicht.³³

5. Die Stolpersteine in der historisch-politischen Bildung: didaktische Überlegungen

5.1 Erinnern als Akt der Inklusion?

Während der aktuelle geschichtsdidaktische Diskurs zu inklusivem Geschichtsunterricht vorwiegend auf die methodische Umsetzung fokussiert,³⁴ soll im Folgenden die Inklusion als Inhalt historischer Vermittlung diskutiert werden.

Inklusion wird heute allgemein als Einbindung von diversen Bevölkerungs- oder Personengruppen mit unterschiedlichen persönlichen Bedürfnissen auf Augenhöhe verstanden, ohne dass aus diesen ein Nachteil entstünde. Dies ist vor allem im Kontext einer pluralistischen Einwanderungsgesellschaft

33 <https://www.g-h-g.at/stolpersteine> [28.02.2022] bzw. <https://www.g-h-g.at/kurzgeschichten> [28.02.2022].

34 Vgl. hierzu etwa Bormuth, Heike; Körber, Andreas; Seidl, Patrizia; Witt, Dirk (2019): Inklusive Diagnostik. Ein Werkzeug zur Planung inklusiven (Geschichts-)Unterrichts. In: Barsch, Sebastian; Degner, Bettina; Kühberger, Christoph; Lücke, Martin (Hgg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 338–349.

von immer größer werdender Bedeutung; pluralistische Geschichtsbilder und historisch determinierte Identität(en) lösen seit Längerem die vorwiegend vom institutionalisierten Geschichtsunterricht des letzten Jahrhunderts intendierte *eine* Geschichte, nämlich die nationalstaatliche, ab. Inklusiver Geschichtsunterricht bedeutet also nicht nur, Menschen mit Beeinträchtigungen angepasste Lernangebote zu bieten, sondern auch, diverse kulturelle Hintergründe der Lernenden zu berücksichtigen.³⁵ Ein moderner Geschichtsunterricht lebt vom Diskurs und fördert das Geschichtsbewusstsein der Schüler_innen.

Wie kann nun Inklusion vor diesem Hintergrund als Inhalt der historisch-politischen Bildung verstanden werden? Im Hinblick auf ihre zugrunde gelegte pluralistische, multiperspektivische Ausrichtung kann sich insbesondere die Politische Bildung auf ihre Leitideen, Grundsätzen und ihr (Selbst-)Verständnis stützen. Menschenrechtsbildung ist eng verknüpft mit der Frage, wer wem Rechte zugesteht – und auch entziehen kann, wenn eine Demokratie schwächelt. Bereits davor, aber verstärkt ab den 1930er-Jahren, waren Teile Europas geprägt von einer Schwächung der Demokratie, die nicht zuletzt auch von ihrem institutionellen Zentrum, dem Parlament, ausging – quasi eine Aushöhlung von Innen. Der damit wachsende Faschismus warf rasch inklusive Tendenzen in Form von Minderheitenrechten oder religiöser/ethnischer Toleranz über Bord: Von den Anfängen systematischer Ausgrenzung bis hin zur Massenvernichtung vergingen nur wenige Jahre. Der Holocaust kann als die Antithese zur Inklusion verstanden werden: Was mit systematischer Hetze begann, förderte die Diskriminierung und Ausgrenzung, um schließlich mit der „Euthanasie“ von „unwertem“ Leben zu enden. Die millionenfache Auslöschung von Andersdenkenden, Andershandelnden und scheinbar Anders-Seienden steht als krasses Gegenbeispiel den aktuellen Bemühungen moderner westlicher Demokratien

35 Vgl. hierzu auch Kersten Reich, der den ersten von fünf „Standards der Inklusion“ darin sieht, „ethnokulturelle Gerechtigkeit aus[zu]üben und Antirassismus [zu] stärken“, womit sich eine weitere Schnittstelle zur historisch-politischen Bildung auf tut. Reich, Kersten (2015): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz. S. 31–36.

entgegen, einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Bevölkerungs- und Interessengruppen zu finden, um Stigmatisierung und Diskriminierung abzubauen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen vergangene wie gegenwärtige Formen von Erinnerung und Gedenken als Akte der (historischen) Inklusion. Die Stolpersteine geben Anlass, sich mit der Geschichte eines Ortes zu beschäftigen und liefern damit ein Beispiel für inklusive (historisch-politische) Bildung auf zwei Ebenen: Erstens rücken Stolpersteinverlegungen die vertriebenen Personen(gruppen) wieder ins Zentrum und leisten damit einen Beitrag zu deren (nachträglicher) Inklusion. Zweitens erlaubt die Beschäftigung mit der Geschichte eines Ortes ein „neutraleres“ Erinnern, ohne dabei die von Michele Barricelli in die Diskussion gebrachte „heimlich normativ[e]“ Schlagseite des kollektiven Gedächtnisses aufzuoktroieren,³⁶ das in Migrationsgesellschaften zu Recht hinterfragt werden darf. Martin Lücke spricht von einer „hegemonialen Erinnerungskultur“:

Insbesondere öffentliches Reden über Geschichte und öffentliche Erinnerungsrituale richten sich fast immer noch ausschließlich an nationalen Bedürfnissen aus, feiern und betrauern meist staatliche Zäsuren oder das Leben und Wirken von vermeintlich großen Männern. Damit stabilisieren sie das Nationale als hegemonialen Gedenkrahen und wirken in modernen Wanderungsgesellschaften exkludierend.³⁷

Lücke geht von einem weiten Inklusionsbegriff aus, wenn er sich auf die Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur begibt, und verweist dabei auf Andreas Hinz, der seinerseits Inklusion als Vehikel gegen Marginalisierung und für Berechtigung un-

36 Vgl. Barricelli, Michele (2013): *Collected Memories* statt kollektives Gedächtnis. In: Furrer, Markus; Messmer, Kurt (Hgg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 92.

37 Lücke, Martin (2016): *Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur*. In: Alavi, Bettina; Lücke, Martin: *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 59.

geachtet der persönlichen Bedürfnisse versteht.³⁸ Lücke sieht darin eine Herausforderung und macht inklusive Erinnerungskultur an drei wesentlichen Aspekten fest:

- „Inklusive Erinnerungskultur zeigt auf, wer sich an wen erinnert und zu welchem politischen Zweck. Auf diese Weise wird Erinnerung als Mittel von Herrschaft sichtbar, Erinnerungskultur wird zur Herrschaftskritik.
- Sie zeigt auf, wer beim Erinnern marginalisiert wird, oder noch genauer: wer vergessen wird – und deshalb in unserer so historisch überbordenden Gegenwartsgesellschaft gar nicht erst über die Ressource von Geschichte verfügen darf. Hier geht es um eine Sichtbarmachung des Vergessenen.
- Sie fordert, dass die Teilhabe an Geschichte für alle möglich sein muss – weil Geschichte [...] zu einer mächtigen Ressource geworden ist, die als kultureller Kitt unser Machtgefüge absichert. Inklusive Erinnerungskultur fordert also Empowerment durch Erinnern und Geschichte gerade für die Machtlosen.“³⁹

Wendet man diese Überlegungen am Beispiel der Stolpersteine an, so zeichnen sich augenscheinliche Überschneidungen ab: Die Stolpersteine waren als Kunstprojekt auch ein Ausdruck gegen das Vergessen bzw. Verschweigen. Sie fokussieren auf die Marginalisierten und riefen aufgrund ihrer Sichtbarmachung von vergessenen Personen(-gruppen) auch Widerstand hervor.⁴⁰

5.2 Zur Implementierung der Stolpersteine in den Schulunterricht

Erinnerung ist sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene elementarer Bestandteil des Geschichtsunterrichts. „In der Geschichtsdidaktik geht es besonders um den mehr oder weniger bewussten Prozess historischen Erinnerns“⁴¹, stellt Holger

Thünemann fest, wobei die Erinnerung nicht nur auf den Lebenszeithorizont des Individuums beschränkt ist,⁴² sondern diesen überschreitet und in ein kollektives Erinnern bzw. Gedächtnis⁴³ übergehen kann – und dies im Kontext der institutionalisierten Geschichtsvermittlung auch soll.

Angesichts der in der Forschungsliteratur dokumentierten positiven schulischen Erfahrungen mit vergleichbaren Stolpersteinverlegungen, so etwa in Wiener Neustadt,⁴⁴ bestand bereits vor der Verlegung in Güssing die Hoffnung, durch das Projekt auch einen nachhaltigen Außerschulischen Lernort zu schaffen.

Schon in den Jahren zuvor wurde der Versuch unternommen, die jüdische Geschichte Güssings durch Exkursionen und Lehrausgänge einem breiteren Publikum näherzubringen. Die Stolpersteine knüpfen an diese bestehenden Bestrebungen

Bernd (Hgg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 58.

42 Aleida Assmann definiert ‚Erinnern‘ als die aktive Vergegenwärtigung von „Ereignissen, die man selbst erlebt“ hat, wobei individuelles Erinnern auch über die eigene Lebenszeit hinausgehen könne, etwa auch Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung: In: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. S. 36.

43 Die Geschichtsdidaktik und andere Disziplinen tut sich bisweilen schwer mit der sauberen Trennung von ‚Erinnern‘ und ‚Gedächtnis‘: „Für die Geschichtsdidaktik ist der Begriff [Gedächtnis] [...] in der von Maurice Halbwachs in den 1920er Jahren eingeführten und von Aleida und Jan Assmann präzisierten Terminologie des kollektiven Gedächtnisses [relevant]. Einerseits ist individuelle Gedächtnisbildung kollektiv beeinflusst, weil sie von sozialen Kontexten (Familie, Religion, Nation etc.) gerahmt wird. Andererseits bemühen sich soziale Gruppen zur Identitätsbildung um einen gegenwartsbedingten und zukunftsrelevanten Kanon verbindlicher Erinnerungen. Gedächtnis ist also auch als Kollektivbegriff für mündliche oder kulturelle geformte Erinnerungsbestände definierbar.“ Thünemann, Holger (2014): Gedächtnis. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hgg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 73.

44 Für Wiener Neustadt wurde v.a. für die Zeit nach der Erstverlegung im Jahr 2010 ein reges Interesse seitens der ortsansässigen Schulen verzeichnet; vgl. Haberstroh, Brigitte (2011): Schulen entdecken die Stolpersteine. In: Haberstroh, Brigitte; Huber, Maximilian; Rosecker, Michael (Hgg.): Stolpersteine Wiener Neustadt. Ein Stadtführer des Erinnerns. Wiener Neustadt: Verein Alltag-Verlag. S. 37–42.

38 Vgl. Lücke S. 61.

39 Lücke (2016) S. 63.

40 Siehe Kapitel 2.

41 Thünemann, Holger (2014): Erinnern. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann,

an und dienen künftig als öffentlich zugängliche, deutlich sichtbare Bezugspunkte für die historische Vermittlungsarbeit sowohl im schulischen als auch im gesellschaftlichen Kontext.

Für die konkrete Implementierung der Stolpersteine in den historisch-politischen Unterricht bietet sich, wie oben angekündigt, ein außerschulisches Lernsetting an, das von vor- und nachbereitenden Einheiten flankiert bzw. unterstützt wird.⁴⁵ Als Vorbereitung kann jedenfalls eine Einführung zur Shoah bzw. zur Verfolgung durch den NS-Apparat dienen, um grundlegende Informationen zu ihrem Verlauf in den 1930er- und 1940er-Jahren zu geben. Die Stolpersteine selbst sollten mit der Schulklasse vor Ort aufgesucht werden; zwar stehen bereits eine Vielzahl an (digitalen) Ressourcen zum Thema inklusive zahlreichen textlichen, bildlichen und audiovisuellen Inhalten zur Verfügung, doch können diese die persönliche und authentische Erfahrung vor Ort nicht ersetzen. Das Ziel einer jeden Exkursion sollte es sein, sich am und mit dem Ort zu beschäftigen, diesen zu erfahren und somit eine Qualität der historisch-politischen Vermittlung zu erzielen, die im herkömmlichen Klassenunterricht nicht simuliert werden kann. So besteht ein Mehrwert darin, die lokalen Eindrücke zu erfahren, sich persönlich an die verschiedenen Verlegeorte zu begeben oder sogar mit Passant_innen ins Gespräch zu kommen und sich auszutauschen. So kann die vor allem anfänglich geäußerte, teils heftige Kritik am Projekt ebenso kritisch diskutiert werden. Die Form des Gedenkens kann mit anderen Formen kontrastiert, das Für und das Wider erhoben werden. Grundsätzlich bieten die Stolpersteine als „Steine des Anstoßes“ (Gunter Demnig) eine nützliche Basis für die in der Politischen Bildung so essentielle Meinungsbildung und den Meinungsaustausch. Insofern eignet sich die Beschäftigung mit dem Thema besonders für die Entwicklung politischer Kompetenzen: Schüler_innen sollen mit unterschiedlichen Zugängen und Meinungen zu dieser und anderen Formen von Erinnerungs- und

Gedenkkultur konfrontiert werden, diese dekonstruieren und sich schließlich eine eigene Meinung bilden sowie diese artikulieren (Politische Urteilskompetenz, Methodenkompetenz) und mit Positionen und Meinungen anderer vergleichen können (Politische Handlungskompetenz).

Zusammengefasst fügt sich die Beschäftigung sowohl mit Biographieforschung zu Opfern des Nationalsozialismus als auch mit (gegenwärtigen) Formen der Erinnerung und des Gedenkens ideal in das bereits behandelte Modul 6 im Lehrplan.⁴⁶ Besonders die regionalen und lokalen Bezüge, welche durch das Projekt Stolpersteine einfach hergestellt werden können, empfehlen eine Beschäftigung im Rahmen der historisch-politischen Bildung, vornehmlich im außerschulischen Kontext am authentischen Ort.

6. Fazit: Erinnerungskultur als Gemeingut

Nach dem Gedenkakt ist vor dem Gedenkakt: Die Initiatoren möchten mit dem Projekt der Güssinger Stolpersteine nicht nur ein einmaliges Zeichen setzen, sondern die Erinnerungskultur vor Ort nachhaltig prägen. Die Stolpersteine sollen als Außerschulischer Lernort neben Schulklassen auch für Geschichtsinteressierte eine Anlaufstelle für zeithistorische Fragen, vor allem aber für die lokale jüdische Geschichte sein.

Um das Projekt auch in der Stadtgemeinde zu verankern, nahmen die Initiatoren Anleihen an Umsetzungsideen von anderen Städten; so hat sich in Graz wie auch andernorts die Idee von Patenschaften für einen Stolperstein bewährt. Neben der Sicherstellung der Grundfinanzierung, die über die konkreten Herstellungskosten der Stolpersteine hinausgeht, dient die Vergabe von Gedenkpatenschaften auch der Möglichkeit, sich als Bürger_in aktiv zu engagieren. Im konkreten Fall meldeten sich in Güssing mehr Interessierte als Stolpersteine verfügbar waren, sodass bei der ersten Verlegung darauf geachtet wurde, sowohl Vertreter_innen der Politik als auch Bürger_innen der Stadt zum Zug kommen

45 Vgl. zum pädagogisch-didaktischen Dreischritt für Exkursionen allgemein Pleitner, Berit (2017): Außerschulische historische Lernorte. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hgg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 293–294.

46 Siehe Kapitel 4.2

zu lassen. Die Stolpersteine werden somit zu einem gedenkpolitischen Gemeingut,⁴⁷ was sie wiederum von „traditionellen“ Denkmalformen abgrenzt.

Besonders durch die Möglichkeit, einer konkreten Person zu gedenken und anhand konkreter Biographien Geschichte zu vermitteln, empfiehlt sich die Beschäftigung mit dieser Form der Erinnerung und des Gedenkens – vor allem in einer Zeit, in der Zeitzeug_inn_en zunehmend weniger werden: „Ihre authentischen und unverwechselbar individuellen Stimmen werden in absehbarer Zeit verstummen“⁴⁸, stellt Aleida Assmann fest und hebt damit die wichtige Rolle einer authentischen Geschichtsvermittlung im Kontext der *holocaust education* hervor.

Inwiefern die Güssinger Stolpersteine die lokale Erinnerungs- und Gedenkkultur beeinflussen werden, wird sich im Laufe der nächsten Jahre zeigen. Bereits jetzt lässt sich resümieren, dass die Stolpersteine nicht nur einen sichtbaren, sondern auch bleibenden Stein des Anstoßes für

die Auseinandersetzung mit der eigenen (lokalen) Geschichte gesetzt haben.

7. Abbildungen

Name der Juden	Geburtsdatum.	Geburtsort.	Zuständig.	Beruf.
✓ Alexander Ernst †	24.XII.60.	Güssing.	Güssing.	Kaufmann.
Alexander Albert, †	7.X. 61.	Güssing.	Güssing.	Privat.
Alexander Eugen, †	25.V. 92.	Güssing.	Güssing.	Kaufmann.
Alexander Theresia. †	19.II. 71.	St. Gotthardt. Ung.	Güssing.	Haushalt.
✓ Endrenyi Engel Kornelius	29.VII.88.	Güssing.	Güssing.	Dolmetsch.
✓ Dr. Faludy Emmerich	10.II. 85.	Somon, Ungarn.	Güssing.	Bez. Hauptm.
✓ Farkas Josef, †	15.IV. 93.	Nemes-Gzalak, Ung	Güssing.	Gutspächter
✓ Faludy Anna,	7.XI.87.	Banjaluca, S/H/S.	Güssing	Haushalt.
Farkas Gisella, †	17.VIII.96.	Michalyi Ung.	Güssing.	Haushalt.
Farkas Martha, †	14.XII.22.	Güssing,	Güssing	Tochter
Farkas Eva, †	29.III.19.	Preßburg	Güssing.	—
Freund Jonas, †	3.V. 65.	Güssing.	Güssing.	Hausierer.
Freund Hugo. †	25.VI.08.	Güssing.	Güssing	Schuhmacher
Freund Maria, †	5.II. 70.	Güssing,	HGüssing.	Haushalt.
Freund Katharina †	28.VI.73.	Tobay, b. Güssing.	Güssing.	Haushalt.
Freund Gisella, †	16.IX. 78.	Güssing.	Güssing.	Haushalt.
Freund Gisella, †	4.VIII.04.	Güssing	Güssing.	Stepperin.
Freund Irene. †	28.VI.06.	Güssing	Güssing.	Haushalt.
✓ Fertö Johann, †	29.V. 80.	Rotfa, Ung.	Güssing.	Kaufmann.
Grünfeld Jakob, †	11.VIII.65	Kazarvar-Rumän.	Güssing,	Rabiner
Grünfeld Arnold, †	3.I.01.	Güssing.	Güssing.	Arzt.
Grünfeld Ludwig †	30.III.03.	Güssing.	Güssing	Arzt.
Grünfeld Ida †	11.V.86.	Wagneustadt-C.S.R.	Güssing	Rabinersgat.
Grünfeld Käthe †	20.IX.14.	Senicanad C.S.R.	Güssing.	Arztensgat.
Heuberger Benő †	24.IV.03.	Güssing.	Güssing	Fleischhauer
Heuberger Armin †	28.I.06.	Güssing	Güssing	Kaufmann.
✓ Heuberger Hugo	4.III. 07.	Güssing	Güssing.	Fleischhauer
✓ Heuberger Malwine	2.XI. 80.	Muraszombath S.H.S.	Güssing.	Mutter-Haush.
✓ Heuberger Margarethe	19.VI.13.	Güssing	Güssing.	Tochter
✓ Heuberger Soppie	?	?	?	—

Abb. 1: Auszug (erste Seite) der sog. „Judenliste“, Stadt-gemeinde Güssing, ungeordnete Sammlung

47 Siehe den gleichen Zugang auch in Norwegen: Lenz/Ebersson Degnaes (2021) S. 112f.

48 Assmann, Aleida (2013): Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert (Hgg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 74.

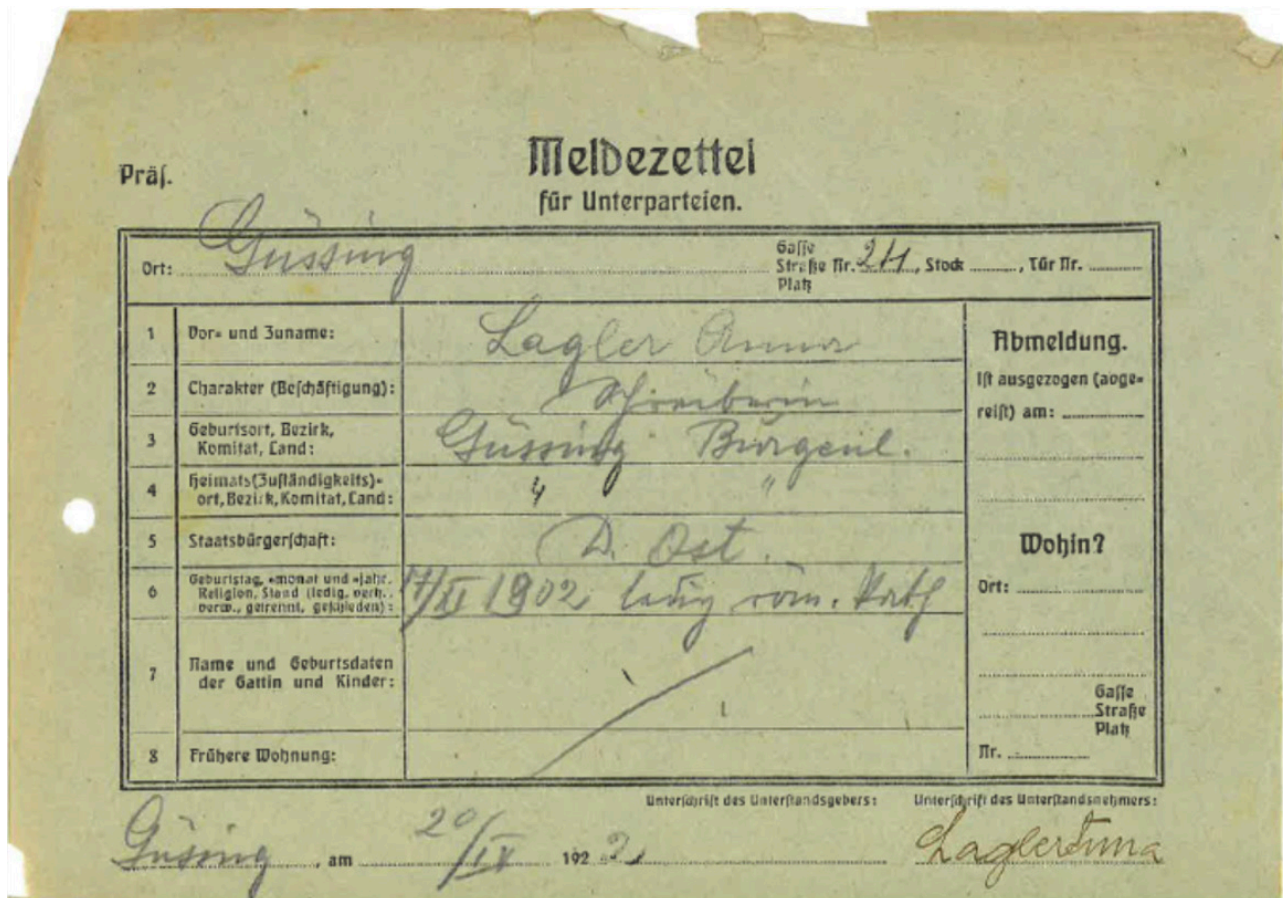


Abb. 2: Meldezettel-Faksimile der Anna Lagler, datierend auf den 20.04.1922, Stadtgemeinde Güssing, ungeordnete Sammlung

8. Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida (2013): Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert (Hgg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 67–78.

Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung: In: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. S. 33–37.

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage Nördlingen: C. H. Beck.

Barricelli, Michele (2013): Collected Memories statt kollektives Gedächtnis. In: Furrer, Markus; Messmer, Kurt (Hgg.): Hand-

buch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 89–118.

Baumgartner, Gerhard (1995): Die jüdische Gemeinde zu Güssing. In: Spitzer, Schlomo (Hg.). Beiträge zur Geschichte der Juden im Burgenland. Studententagung Bar Ilan 1993. S. 89–100.

Bijsterveld, Arnoud-Jan (2021): Gunter Demnigs Stolpersteine in den Niederlanden. In: Kavčić, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropolis Verlag. S. 148–169.

BMBWF (Hg.): Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, AHS-Oberstufe. S. 64–75. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2011.12.2021.pdf> [28.02.2022].

Bormuth, Heike; Körber, Andreas; Seidl, Patrizia; Witt, Dirk (2019): Inklusive Diagnostik. Ein Werkzeug zur Planung inklusiven (Geschichts-)Unterrichts. In: Barsch, Sebastian; Degner, Bettina; Kühberger, Christoph; Lücke, Martin (Hgg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 338–349.

Brettl, Herbert (2012): Nationalsozialismus im Burgenland. Opfer. Täter. Gegner. Innsbruck: Studienverlag.

Burgenländische Forschungsgesellschaft (Hg.): Jüdische Kulturwege im Burgenland. Rundgänge durch die „Sieben Gemeinden“ (Scheva Kehillot) und die Gemeinden des Südburgenlandes. URL: https://www.erinnern.at/media/65857fa22f6750e03f7ee06414c121d0/routes_bgld.pdf [28.02.2022].

Demnig, Gunter (2021): Grußwort. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropol Verlag, S. 7–10.

Demnig, Gunter (1993): Projekt Stolperstein. In: Lindinger, Gabriele; Schmid, Karlheinz (Hgg.): Größenwahn – Kunstprojekte für Europa. Regensburg: Lindinger und Schmid.

Fonds zur Instandsetzung der jüdischen Friedhöfe in Österreich (Hg.): Jüdischer Friedhof Güssing. URL: <https://www.friedhofsfonds.org/detailansicht/8> [28.02.2022].

Gilowsky, Julia (2016): Stolpersteine im Diskurs – Beobachtungsstudie zum Verhalten beim Passieren von Stolpersteinen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Passau: Universität Passau.

Gilowsky, Julia; Heinrich, Horst-Alfred (2020): Stolpersteine. Eine empirische Annäherung an die alltägliche Rezeption, in: Fröhlich, Claudia; Schmid, Harald: Jahrbuch für Politik und Geschichte 7 (2016–2019). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 121–140.

Güssinger Historische Gesellschaft (Hg.): Kurzbiographien zu den verlegten Stolpersteinen. URL: <https://www.g-h-g.at/kurzgeschichten> [28.02.2022].

Güssinger Historische Gesellschaft (Hg.): Stolpersteine für die vertriebene jüdische Gemeinde Güssing. URL: <https://www.g-h-g.at/stolpersteine> [28.02.2022].

Haberstroh, Brigitte (2011): Schulen entdecken die Stolpersteine. In: Haberstroh, Brigitte; Huber, Maximilian; Rosecker, Michael (Hgg.): Stolpersteine Wiener Neustadt. Ein Stadtführer des Erinnerns. Wiener Neustadt: Verein Alltag-Verlag, S. 37–42.

Halbwachs, Maurice (1997): La mémoire collective, hg. v. Alexandre, Jeanne, kritische Edition von Namer, Gérard, in Zusammenarbeit mit Jaisson, Marie. Paris: Albin Michel.

Halper, Philipp (2012): Die jüdische Gemeinde in Güssing. Vertreibungen, „Arisierungen“ und Rückstellungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Hesse, Hans (2017): Stolpersteine. Idee. Künstler. Geschichte. Wirkung. Essen: Klartext-Verlag.

Hesse, Sibylla (2013): Stolpersteine. Ein Geschichtsprojekt der Waldorfschule Potsdam. In: Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert (Hgg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 249–267.

Hetfleisch, Michael (1973): Die Juden in Güssing. In: Stadtgemeinde Güssing (Hg.), Stadterhebung Güssing. Güssing: Eigenverlag, S. 215–216.

Iványi, Zsuzsanna (2021): Debrecziner Steine. Konflikte bei der Verlegung von Stolpersteinen in Ostungarn. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropol Verlag, S. 193–212.

Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (2021): Das Kunstprojekt Stolpersteine aus deutscher und internationaler Perspektive. In: Dies. (Hgg.): Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption. Berlin: Metropol Verlag, S. 11–48.

Kühberger, Christoph (2010): Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens, in: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 32, S. 39–42.

Lange, Dirk (2006): Politische Bildung an historischen Orten. Vorüberlegungen für eine Didaktik des Erinnerns. In: Ders. (Hg.): Politische Bildung an historischen Orten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 9–19.

Lenz, Claudia; Ebersson Degnaes, Marie (2021): Ein norwegischer Sonderweg? Stolpersteine als Elemente norwegisch-jüdischer Erinnerung und Identitätsverhandlung. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 97–123.

Lücke, Martin (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Alavi, Bettina; Lücke, Martin: *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 58–67.

Mindler, Ursula (2006): Tobias Portschy. Biographie eines Nationalsozialisten. Die Jahre bis 1945 (= *Burgenländische Forschungen* 92). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung.

Niven, Bill (2021): Im Wandel der Zeiten. Die Bedeutung der Stolpersteine heute. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 74–96.

Osborne, Dora (2014): Mal d'archive: On the Growth of Gunter Demnig's Stolperstein-Project, in: *Paragraph*, Band 37, Nr. 3. S. 372–386.

Pleitner, Berit (2017): Außerschulische historische Lernorte. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hgg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 290–307.

Prickler, Harald (1993): Beiträge zur Geschichte der burgenländischen Judensiedlungen. In: Kropf, Rudolf (Hg.): *Juden im Grenzraum. Geschichte, Kultur und Lebenswelt der Juden im burgenländisch-westungarischen Raum und in den angrenzenden Regionen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Symposium im Rahmen der „Schlaininger Gespräche“ vom 19.–23. September 1990 auf Burg Schlaining. Eisenstadt: WAB. S. 65–106.

Reich, Kersten (2015): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz. S. 31–36.

Schmid, Harald (2021): Perpetuum mobile der Erinnerungskultur? Die Stolpersteine zwischen Innovation und Inflation. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna;

Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 51–73.

Steiner, Herbert (1989): Das Schicksal der Juden, Kroaten und Zigeuner im Burgenland nach der nationalsozialistischen Annexion im März 1938. In: *Burgenland 1938. Vorträge des Symposiums „Die Auflösung des Burgenlandes vor 50 Jahren“ im Kulturzentrum Eisenstadt am 27. und 28. September 1988* (= *Burgenländische Forschungen* 73). Eisenstadt: Amt der Burgenländischen Landesregierung. S. 112–118.

Sturm, Hermann (2009): *Denkmal & Nachbild. Zur Kultur des Erinnerns*. Essen: Klartext-Verlag.

Swartzberg, Terry (2017): Individuals commemorate individuals: Gunter Demnig, Stolpersteine and the advent of a democracy of remembrance in Germany. In: Frese, Matthias; Weidner, Marcus (Hgg.): *Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkorten nach 1945* (= *Forschungen zur Regionalgeschichte* 82). Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 231–236.

Thünemann, Holger (2014): Erinnern. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hgg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 58–59.

Thünemann, Holger (2014): Gedächtnis. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hgg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 73.

Warda, Anna (2017): Ein Kunstdenkmal wirft Fragen auf. Die „Stolpersteine“ zwischen Anerkennung und Kritik, in: *Zeitgeschichte-online*. URL: <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/ein-kunstdenkmal-wirft-fragen-auf> [28.02.2022].

Zevi, Adachiara (2021): Irritationen im öffentlichen Raum. Stolpersteine in Italien. In: Kavčič, Silvija; Schaarschmidt, Thomas; Warda, Anna; Zündorf, Irmgard (Hgg.). *Steine des Anstoßes. Die Stolpersteine zwischen Akzeptanz, Transformation und Adaption*. Berlin: Metropol Verlag. S. 213–236.

Thomas Benesch, Fabian Seedoch, Lisa Moser-Bauer,
David Wilfing, Patrick Posch, Stefanie Fazekas,
Marion Huber, Ricarda Postmann

Außerschulische Lernorte in und um Eisenstadt mathematisch betrachtet

Der Artikel stellt ausgewählte Orte in der Umgebung von Eisenstadt vor, die im Rahmen der Lehrveranstaltung ‚Mathematische Exkursionen‘ als außerschulische Lernorte herangezogen wurden. Es werden Aufgaben für Schüler_innen vorgestellt und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Mathematik außerhalb von Schule betrieben werden kann. Konkret wurden neben Eisenstadt selbst die Orte Bad Sauerbrunn, Mannersdorf am Leithagebirge, Mattersburg, Purbach am Neusiedler See, Mönchhof und Forchtensstein ausgewählt. Nach Vorstellung der Orte wird gezeigt, wie Aufgaben mit den Problemtypen ‚Modellieren‘, ‚arithmetisches Problemlösen‘, ‚geometrisches Problemlösen‘, ‚Auffinden von mathematischen Zusammenhängen‘ und ‚mathematisches Begründen‘ in die Umgebung der Lernorte integriert werden können. Ferner wurde die Erkenntnis gewonnen, dass sich die Erforschung und Entdeckung außerschulischer Lernorte nicht auf das Unterrichtsfach Mathematik beschränkt.

1. Einleitung

Im Laufe der Lehrveranstaltung „Mathematische Exkursionen“, geleitet von HS-Prof. Tit.-Univ.-Prof. Dr. habil. DDr. Thomas Benesch, wurden im Hinblick auf mathematische Lernziele Exkursionen in und in der Umgebung von Eisenstadt geplant und durchgeführt. Ausgewählt wurden die Orte Bad Sauerbrunn, Mannersdorf am Leithagebirge, Mattersburg, Purbach am Neusiedler See, Mönchhof und Forchtensstein.

Die Verbindung von Theorie und Praxis hat für Lernerfolge besondere Relevanz, denn der Besuch von außerschulischen Lernorten ermöglicht Schüler_innen handlungsorientierte Lernerfahrungen. Die Wichtigkeit dieser Besuche liegt darin, dass Schüler_innen befähigt werden, sich mit Natur, Technik, Mensch und Umwelt auseinanderzusetzen. Bedenken Lehrpersonen Problemstellungen zu Beschreibungen von realen Phänomenen, so dienen die Modellbildung, das Abstraktionsvermögen sowie das Raumvorstellungsvermögen als Voraussetzung, um diese zu bearbeiten (RIS, 2022).

Der Einbezug außerschulischer Lernorte berücksichtigt zudem Vorgaben des Lehrplans der Sekundarstufe I. Dieser hebt hervor, dass Lernende die Mathematik als beziehungsreichen Tätigkeitsbereich erleben sollen. Mathematisches Können und Wissen soll aus den Bereichen der Erlebnis- und Wissenswelt der Lernenden durch außerschulische Lernorte erworben und angewendet werden. Erst Schulveranstaltungen, welche den Besuch von diesen Orten ermöglichen, lassen Lernende reale Phänomene der Welt fachbezogen betrachten (Schulte, 2019, S. 12-13).

Die Kontexte von Aufgaben, welche sich auf zu besuchende Lernorte beziehen, können mit passenden Aufgabenstellungen zu mathematischen Modellierungen führen. Lernende erfahren, wie mathematische Modelle zu bilden sind und entdecken allenfalls die Grenzen der Modellierung der auftretenden Phänomene am Lernort. Das Hauptaugenmerk liegt auf aktivem Erforschen, Darstellen und Reflektieren, wobei mathematische Begriffe durch aktives Handeln fassbar werden (RIS, 2022). Durch diese Verflechtung von Theorie in die praktische Anwendung sollen entsprechende Lernerfolge erzielt und gefördert werden.

Auch der Lehrplan der Sekundarstufe II unterstreicht, dass die Mathematik eine Form der Erfassung der Erlebniswelt der Lernenden ist. Alltägliche Phänomene, die Lernenden bekannt sind, können so aus einer anderen Perspektive heraus durch die Verbindung mit Mathematik neu erlebt werden. Beispielsweise erzeugen Schüler_innen ein Modell in mathematischer Notation, welches zur Beschreibung eines Ausschnittes des beobachteten und erlebten Phänomens dient. Diese Mathematisierung bewirkt für Schüler_innen ein vertieftes und fachliches Verständnis für auftretende Phänomene im Alltag (Ortlieb, v. Dresky, Gasser, & Günzel, 2009, S. 1-5). Der Lehrplan verdeutlicht, dass der Einsatz von anwendungsorientierten Kontexten aus verschiedenen Lebensbereichen wichtig sei, welche den Erwerb von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten motivieren (RIS, 2022). Diese Relevanz für Lernende lässt sich in unterschiedlicher Weise belegen.

Eine Integration von außerschulischen Lernorten kann die Fähigkeit schulen, alltägliche Vorgänge und auftretende Phänomene aus einer mathematischen Sicht zu betrachten. Aufgaben, welche in Beziehung zu realen Ereignissen stehen, lassen sich mit mathematischen Grundkompetenzen verknüpfen. Ermöglicht wird dies, wenn Aufgaben in den gegebenen Kontext eingebettet werden und sich Aufgabenstellungen auf bestimmte Kompetenzen beziehen. Herbeigeführt wird der Erwerb von diesen Kompetenzen durch aktive Tätigkeiten an außerschulischen Lernorten. Berücksichtigt werden muss, dass die vor Ort gestellten Aufgaben die entsprechenden Anforderungsniveaus der Schüler_innen erfüllen.

Aufgaben werden von der Lehrperson erstellt und sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet. Die Betrachtung eines Realitäts-

ausschnittes gibt einer Aufgabe den Rahmen einer fachlichen Situation, wobei diese der Aufgabe Sinn gibt und sie in Kontext setzt. Liegt der Sinn einer Aufgabe in der Kompetenzentwicklung, so können des Weiteren Aufgaben ‚geöffnet‘ werden. Dies führt zu kreativen und selbstbestimmenden Lernpfaden, weil verschiedene Lösungswege zugelassen werden und eigene Arbeitsmethoden gewählt werden dürfen (Leisen, 2006, S. 260-263).

Die damit verbundenen Besuche von außerschulischen Lernorten können von den Lernenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Von außerschulischen Lernorten können positive Ausstrahlungen hervorgehen, welche Schüler_innen zum Lernen anregen. Aufgaben, welche forschend-entdeckendes Lernen vor Ort begünstigen, können für Schüler_innen faszinierend und motivierend wirken (Schulte, 2019, S. 30-31). In diesem Bezug wird auf Rosa und Endres hingewiesen, welche diesen Aspekt unter dem Namen Resonanz Erfahrung zusammenfassen (Rosa & Endres, 2016, S. 30).

2. Außerschulische Lernorte in der Umgebung von Eisenstadt

Die Lage der Exkursionsziele der außerschulischen Lernorte sind in der Abbildung 1 eingezeichnet. Se-

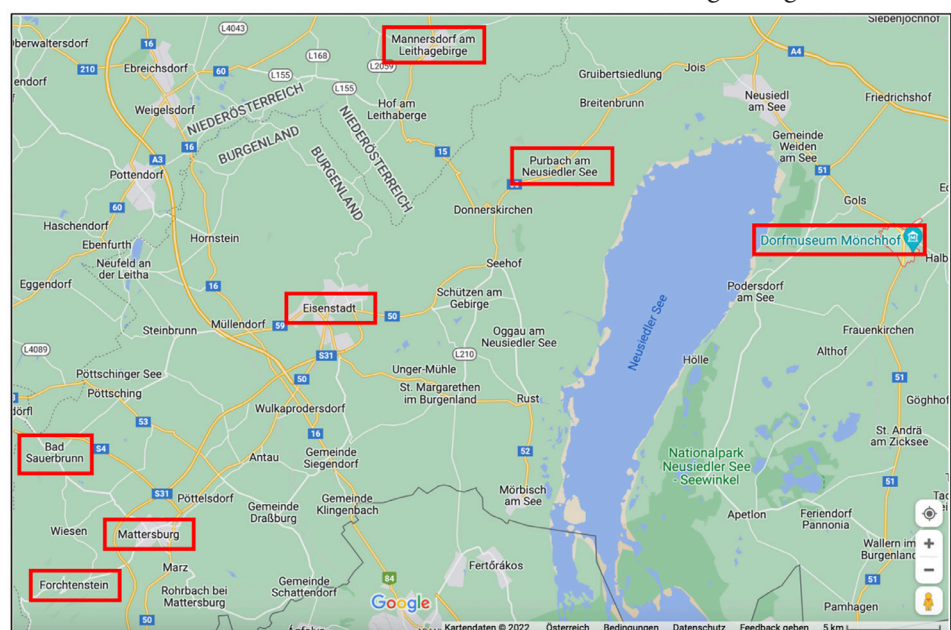


Abbildung 1: Die Karte zeigt die Exkursionsziele (rot umrandet) rund um die burgenländische Hauptstadt Eisenstadt (Google Maps, 2022).

henswürdigkeiten an diesen Lernorten dienen der Lehrperson als Ausgangspunkt für problemhaltige Situationen, welche Anlass für mathematische Handlungsoptionen bringen und forschend-entdeckendes Lernen einleiten (Leisen, 2006, S. 264).

Es existieren die Problemtypen ‚Modellieren‘, ‚arithmetisches Problemlösen‘, ‚geometrisches Problemlösen‘, ‚Auffinden von mathematischen Zusammenhängen‘ und ‚mathematisches Begründen‘ für forschend-entdeckendes Lernen (Barzel, Holzäpfel, Leuders, & Streit, 2014, S. 40-41). Dementsprechend werden die Exkursionsorte und mögliche Aufgaben zu diesen Problemtypen vorgestellt.

2.1 Exkursionsort Bad Sauerbrunn – Bewegungslehrpfad, Aussichtsturm und Heilwasserquelle

Die Gemeinde Bad Sauerbrunn im Bezirk Mattersburg bietet für Schüler_innen zahlreiche Wege, um forschend-entdeckendes Lernen zu ermöglichen. In der Genussquelle gibt es eine Dauerausstellung über die Geschichte Bad Sauerbrunns. Die Geschichte der Gemeinde ist eng mit der Heilquelle und dem Heilwasser verbunden, womit dieses Heilwasser Anlass für Mischungsaufgaben gibt. Schulklassen haben die Möglichkeit, den ereignisreichen Bewegungslehrpfad und den 28 Meter hohen Aussichtsturm zu nutzen. Der Bewegungslehrpfad eignet sich für die Bearbeitung von Bewegungsaufgaben und die Wendeltreppe des Aussichtsturms, welche den Aufstieg zur Aussichtsplattform ermöglicht, lässt sich durch eine Archimedische Spirale mit sieben Umdrehungen modellieren (Tourismus Bad Sauerbrunn, 2022).

Bad Sauerbrunn ist mit dem Zug oder mit dem Autobus erreichbar. Der Bahnhof befindet sich zentral in der Nähe des Hauptplatzes und liegt auf der Zugstrecke vom Hauptbahnhof Wr. Neustadt Richtung

Mattersburg/Sopron (Gemeinde Bad Sauerbrunn, 2022).

Ausgehend vom Hauptplatz in Bad Sauerbrunn wird über den Weg zum Rehabilitationszentrum ‚Der Sonnberghof‘ und dem Bewegungslehrpfad der Aussichtsturm erreicht. Der Bewegungslehrpfad stellt einen Serpentinweg durch einen Wald dar und beinhaltet Stationen, welche Balancierbalcken, Brücken und Infotafeln, die Fakten über Natur und Technik vermitteln, repräsentieren. Dies und der Aussichtsturm sind in Abbildung 2 dargestellt.



Abbildung 2: Der Aussichtsturm und die Stationen des Bewegungslehrpfades. Eine Station (rechts) präsentiert die Funktionsweise des Newton-Pendels (Kugelstoßpendel). Die Bewegung einer äußeren Kugel nach Anstoß kann durch einen Kreisteil modelliert werden.

Die Lernumgebungen in Bad Sauerbrunn können von Lehrpersonen so gestaltet werden, dass beispielsweise die trigonometrischen Winkelfunktionen oder der Cosinussatz forschend-entdeckt werden. Mithilfe eines Theodolits, welcher Horizontal- und Vertikalwinkel misst, können von der Plattform am Aussichtsturm Entfernungen bestimmt werden. Abbildung 3 zeigt eine derartige mögliche Aufgabe. Der Kern dieser Aufgabe liegt in den Problemtypen des Modellierens und im geometrischen Lösen (Grundkompetenz: Algebra und Geometrie – Trigonometrie AG 4).

Aufgabe: „Theodolit“
 Gegeben sind die untenstehende Graphik und die direkten Luftwege folgender Orte:
 Aussichtsturm-Windpark Parndorf: 50 km
 Aussichtsturm-Eisenstadt: 17 km

Ermittle den direkten Luftweg von Eisenstadt zum Windpark in Parndorf mithilfe des Theodolits und mithilfe des Cosinussatzes $c^2 = a^2 + b^2 - 2 \cdot a \cdot b \cdot \cos(\gamma)$!

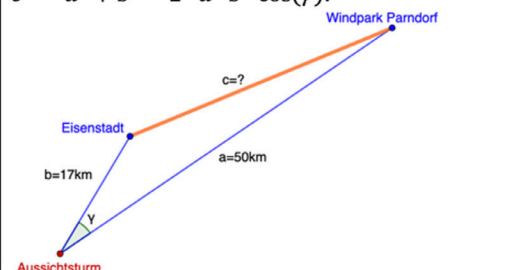




Abbildung 3: Eisenstadt und der Windpark in Parndorf können vom Aussichtsturm gesehen werden. Die Aufgabe leitet eine forschend-entdeckende Haltung ein, indem mithilfe des Theodolits der eingeschlossene Winkel γ bestimmt und zudem der Cosinussatz angewendet wird.

2.2 Exkursionsort Mannersdorf – Naturpark Wüste

Der Naturpark Wüste in Mannersdorf am Leithagebirge bietet seinen Besucher_innen Wanderwege und ermöglicht Schulklassen interessante Optionen zum Lernen an außerschulischen Standorten. Der Naturpark ist öffentlich gut mit dem Autobus erreichbar. Bei einer Anreise mit einem angemieteten Bus befindet sich neben dem Restaurant am Hauptingang ein dafür geeigneter Parkplatz. Der Naturpark ist frei zugänglich und bietet hinsichtlich seiner Geschichte Gelegenheiten zum fächerübergreifenden Lernen (Naturparkverein Mannersdorf am Leithagebirge, 2022).

Im Zuge einer Schulveranstaltung können

Zudem leben im ehemaligen Kloster St. Anna in diversen Gehegen heimische Tierarten, welche einen fächerübergreifenden Unterricht zum Gegenstand Biologie ermöglichen (Naturparkverein Mannersdorf am Leithagebirge, 2022). Hinsichtlich dessen eignet sich dieser Lernort für die Bestimmung eines Wertes in einem innermathematischen Zusammen-

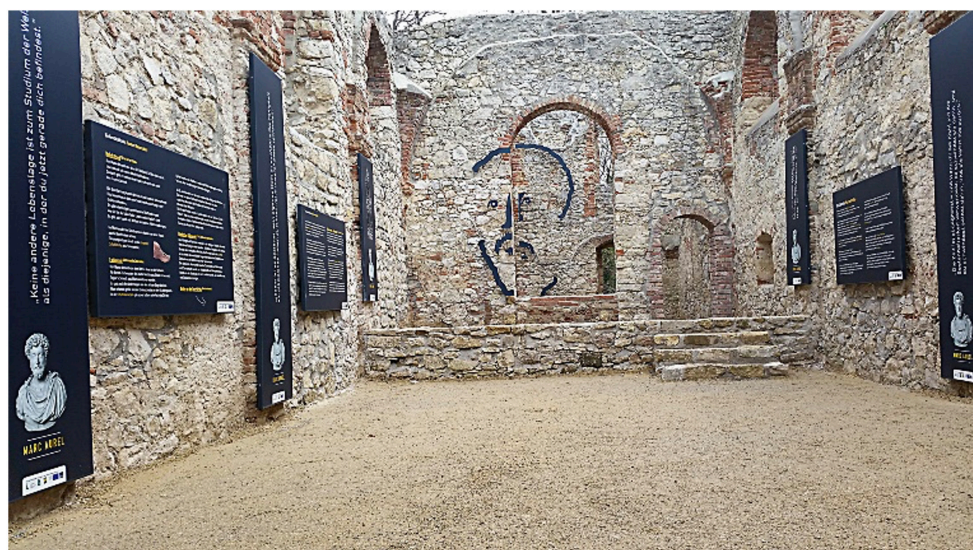


Abbildung 4: Die Tafeln an der Steinmauer der Leopoldskapelle zeigen den geschichtlichen Hintergrund der Ruinen im Kloster St. Anna und bieten die Möglichkeit, Aufgaben über Zeitberechnungen zu erstellen.

In einem Gehege lebt eine bestimmte Schweineart. Diese Schweine erhalten zu jeder Fütterung 9 kg Kartoffeln. Aus Erfahrung ist bekannt, dass pro Stunde 1,5 kg Kartoffeln gefressen werden. Kreuze korrekt an, nach welcher Zeit alle Kartoffeln gefressen wurden!

5 Stunden	<input type="checkbox"/>	9 Tage	<input type="checkbox"/>
60 Minuten	<input type="checkbox"/>	360 Minuten	<input type="checkbox"/>
1,5 Stunden	<input type="checkbox"/>	240 Sekunden	<input type="checkbox"/>



Abbildung 5: Die Tiergehege bieten Möglichkeiten, um reale Vorkommnisse mathematisch zu modellieren.

hang. Abbildung 5 zeigt eine mögliche Aufgabe, wo der Problemtyp ‚Problemlösen‘ anzufinden ist. Zu beachten ist, dass als Lösung die korrekte Zahl und eine allgemeine Berechnungsvorschrift abfragt wird (Barzel, Holzäpfel, Leuders, & Streit, 2014, S. 41).

2.3 Exkursionsort Mattersburg – Bahnhof, Fußballstadion und Viadukt

Die Gemeinde Mattersburg ermöglicht forschend-entdeckendes Lernen rund um zentrale Punkte der Stadt: den Hauptbahnhof als Ausgangspunkt, das Pappelstadion als ehemaliges burgenländisches Bundesligastadion sowie das Eisenbahnviadukt über dem Wulkatal (Stadtgemeinde Mattersburg, 2022). Eine Exkursion zu diesem Ort bietet Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben sowie zu einer mathematischen Auseinandersetzung.

Ausgangspunkt der Exkursion stellt der ‚Hauptbahnhof Mattersburg‘ dar. Die Lernenden befas-

sen sich mit Zeitberechnungen anhand des Fahrplans sowie gezieltem Schätzen von beispielweise Stellplätzen am anliegenden ‚Park & Ride‘-Platz. Das Schätzen bietet an diesem Lernort die Möglichkeiten, Zahlen- und

Größenvorstellungen aufzubauen und diese zu entwickeln. Lernende werden dazu befähigt, Messwerte zu überprüfen oder im Alltag unlogische auftretende Zahlengrößen zu erkennen (Heid, 2018, S. 7). Ein kurzer Fußweg führt zum ‚Pappelstadion‘ und zum sich daneben befindenden ‚Eisenbahnviadukt‘, welches in Abbildung 6 veranschaulicht wird.

Diese beiden Stationen bieten Flächenberechnungen, Aufgaben in Verbindung mit den Strahlensätzen sowie Schätzaufgaben, mathematische Diskussionsanlässe und Primärerfahrungen am außerschulischen Lernort. Zwei Aufgaben zur Station ‚Eisenbahnviadukt Mattersburg‘ sind in Abbildung 7 ersichtlich. Diese behandeln die Grundkompetenz „Algebra und Geometrie AG“.



Abbildung 6: Das ‚Eisenbahnviadukt‘ und das davor befindliche ‚Pappelstadion‘ bilden zwei Stationen. Die Länge des Viadukts und die Dauer von darauf fahrenden Zügen führen zu Berechnungen von Durchschnittsgeschwindigkeiten.

Aufgabe 1
 Betrachte das „Mattersburger Viadukt“ und seine Pfeiler.
 a) Bestimme, welche geometrische Figuren bei diesem erkennbar sind und skizziere diese!
 b) Gib ähnliche Viadukte in der Umgebung an und diskutiere in der Gruppe, wo derartige Eisenbahnviadukte in Österreich noch zu finden sind!

Aufgabe 2
 Angenommen ein Bogen des Viadukts kann durch die Funktion $f: [-3; 3] \rightarrow \mathbb{R}$ mit $f(x) = \sqrt{9 - x^2}$ modelliert werden. Bestimme die geometrische Figur, welche der Graph von f im Koordinatensystem zeigt!

Abbildung 7: Diese Aufgaben verorten sich in den beiden Problemtypen ‚arithmetisches Problemlösen‘ und ‚geometrisches Problemlösen‘.

Die Kellergasse in Purbach ist aus Hauskellern entstanden, die in der warmen Jahreszeit das Lagern von Wein in Fässern oder verderblichen Waren an einem kühlen Ort ermöglichten. Lernende können Weinfässer vermessen, diese als Rotationskörper interpretieren und ihre Volumina mithilfe von Integralen bestimmen. Eine andere Möglichkeit bietet die Ermittlung des Volumens über die Kepler’sche Fassregel, welche in Abbildung 8 illustriert wird. Aufgaben von allen Problemtypen lassen sich für diesen Ort formulieren.

2.4 Exkursionsort Purbach am Neusiedler See – Kellergasse und Türkentore

Purbach am Neusiedler See ist bekannt für seinen Stadtkern, seiner Stadtmauer, dem ‚Purbacher Türken‘ und seiner Kellergasse. Der Überlieferung nach schlief ein Türke betrunken in einem Haus, wobei seine Truppen während der Türkenbelagerung 1532 Purbach bereits verlassen hatten. Der Türke wurde von einem Bauern entdeckt, aus Angst versteckte er sich im Kamin und wurde durch ein Feuer gezwungen, aus dem Rauchfang zu klettern (Strunz, 2019, S. 114-115).

Purbach zeigt Bauten, wie ihre Weinkeller in der Kellergasse oder die drei Türkentore im Kern von Purbach, welche aufgrund ihrer Architektur und Geometrie mathematische Modellierungen zulassen. Ein Ziel des Besuchs kann die Architektur und Modellierung der Kirchenfenster und der Türkentore sein. Beim Entdecken der Symmetrien der einzelnen Elemente dieser Bauten und dem Konstruieren mithilfe von Kreisen, bekommen Schüler_innen Gelegenheiten, ihr mathematisches Wissen anzuwenden. Abbildung 9 stellt eines der Türkentore dar.

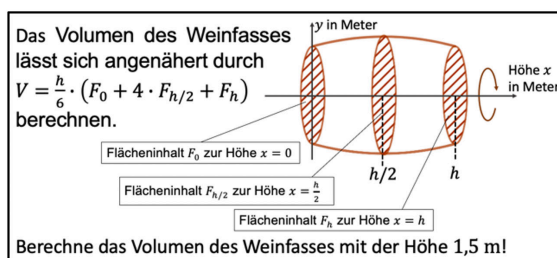


Abbildung 8: Die Gebäude- und Dachformen in der Purbacher Kellergasse (rechts oben) bieten Möglichkeiten, um den Lehrsatz des Pythagoras praktisch erfahrbar zu machen (Freisitzer, 2022). Weinfässer (links) ermöglichen die Anwendung der Kepler’schen Fassregel (rechts unten).

2.5 Exkursionsort Eisenstadt – Schlossgarten Esterházy

Sein Aussehen erhielt der Eisenstädter Schlosspark im 19. Jahrhundert. Von seinen Reisen inspiriert, nahm Fürst Nikolaus II. Esterházy (1765–1833) eine Neugestaltung des Gartens im Stile des Revolutionsklassizismus vor. Im Zentrum dieses Parks liegt die Orangerie. Als Prestigeprojekt des Fürsten galt die An-

schaffung einer Dampfmaschine zur Bewässerung der Teile des Schlossparks (Schober, 2001).

Dieser historische Kontext in Verbindung mit der Dampfmaschine, welche Wärme- in Bewegungsenergie umwandelt, motiviert Schüler_innen, auftretende Bewegungen mathematisch zu beschreiben. In Abbildung 10 ist eine solche Maschine mit einer möglichen Aufgabe abgebildet.

Heute dient die frei zugängliche Gartenanlage hinter dem Schloss der Erholung ihrer Besucher_innen. Das Gärtnerhaus, das Schloss, das Maschinenhaus samt dem Maschinenreich, die Orangerie, der Leopoldinentempel, welcher in Abbildung 11 dargestellt ist, sowie die Gloriette bieten vielfältige Lernerfahrungen im Bereich von Maßumwandlungen, Prozentaufgaben, geometrischen Anwendungen, linearen Wachstums- und Abnahmeprozessen und funktionalen Abhängigkeiten.

Neben dem geschichtlichen Aspekt lässt dieser Ort aktive und mathematische Tätigkeiten zu. Abbildung 12 veranschaulicht zwei Aufgaben, welche die Problemtypen des Modellierens und des Problemlösens für forschend-entdeckendes Lernen ansprechen.



Abbildung 9: Die Türkentore (17. Jahrhundert) bieten Gelegenheiten, um ihre Form durch Halbkreise, Strecken oder durch quadratische Funktionen zu beschreiben (Outdooractive AG, 2022).

Eine arbeitende Dampfmaschine versetzt ein Karussell mit Schulkindern in eine kreisförmige Bewegung. Diese Bewegung kann durch einen Kreis mit Radius r in Meter beschrieben werden. Die Umlaufdauer t in Sekunden gibt die benötigte Zeit der Kinder für eine volle Umdrehung an.

a) Versetze die Dampfmaschine in Betrieb und bestimme r !

b) Die Bahngeschwindigkeit v eines Schulkindes am Ort $r = 5$ m und der Umlaufdauer $t = 8$ s kann durch die Formel $v = \frac{2 \cdot \pi \cdot r}{t}$ bestimmt werden. Berechne v !

Abbildung 10: Die Dampfmaschine treibt ein Karussell an. Die Bestimmung des Radius r (rot) schult den Umgang mit Lineal/Geodreieck und die Berechnung der Bahngeschwindigkeit (grün) führt in das Lösen von Gleichungen ein.



Abbildung 11: Der Leopoldinentempel und der Leopoldinenteich regen zur näherungsweise Bestimmung von Wassermengen in Liter an. Auch können Durchschnittsgeschwindigkeiten von vorbeischwimmenden Fischen bestimmt werden (Tourismusverband Nordburgenland, 2022).

Aufgabe 1:

Am Maschinenhaus ist ein Text angebracht. Der Inschrift nach, steht geschrieben:

Oculis amplo prospectu delectandis aptaque jucundis sollicitae vitae oblivus videnti imposita colli, exigua licet, tamen nitida domuncula auctore glorioso Celsissimo Principe Nicolao Esterhazy. MDCCCIV."

Übersetze diesen Text und ermittle in welchem Jahr das Maschinenhaus errichtet wurde!

Lösung: „Um das Auge durch einen weiten Ausblick zu erfreuen und zu erheitern und um das sorgenvolle Leben zu vergessen, ist ein kleines, wenn auch enges, dennoch hübsches Häuschen an den Hügel angelegt worden, unter dem ruhmreichen Stifter, dem höchsten Fürsten Nikolaus Esterházy. 1804“

Aufgabe 2:

Die Dampfmaschine des Schlossgartens ist nicht mehr erhalten. Eine solche Maschine pumpt 5 Liter Wasser pro Minute vom unteren Maschinenteich über Leitungen mit einer Gesamtlänge von 294 Klaftern in den Obeliskenteich, der sich in einer Höhe von 36 Klaftern befand.

a) Gib eine Funktionsgleichung an, welche das zum Obeliskenteich beförderte Wasser in Liter in Abhängigkeit von der Zeit t in Minuten angibt!

b) Ermittle die horizontale Entfernung in Meter vom Maschinenteich zum Obeliskenteich, falls 1 Klafter genau 1,8 m entspricht!

gaben geplant werden. Beispielsweise kann für Klassen der Sekundarstufe I mit Hilfe des Lageplans und der realen Größe des Geländes der Maßstab erarbeitet werden. Außerdem können Volumina und Oberflächen geometrischer Körper, wie Bauelemente von Weinpressen, vor Ort abgemessen und berechnet werden. Ein Modellierungsbeispiel liefert die Presse im Innenhof des Museums, welche in Abbildung 13 dargestellt ist.

Abbildung 12: In Aufgabe 1 sind römische Zahlzeichen in arabische zu übersetzen. Aufgabe 2 führt in die mathematische Modellierung einer möglichen realen Situation ein.

2.6 Exkursionsort Mönchhof – Dorfmuseum

Das Dorfmuseum ist ein beliebtes Exkursionsziel, um einen wesentlichen Teil der burgenländischen Geschichte aufzuarbeiten. Es liefert auf seinem Areal Einblicke in das bäuerliche Leben im Heideboden von 1890 bis in die 1960er-Jahre. Der Lernort bietet nicht nur die Möglichkeit, geschichtliche, sondern auch mathematische Lerninhalte abzudecken.

Wegen der Lage am Mönchhofer Bahnhof ist das Dorfmuseum gut mit dem Zug und dem Autobus erreichbar. Von Eisenstadt und Wien beträgt die Fahrtzeit etwa eine Stunde. Zu beachten sind die Öffnungszeiten, denn das Museum öffnet ab 10:00 Uhr und ist von Anfang November bis Ende März geschlossen. Für Schulklassen beträgt der Eintrittspreis pro Schüler_in derzeit sieben Euro (Dorfmuseum Mönchhof, 2022).

Das Dorfmuseum eignet sich für mathematische Exkursionen in der Sekundarstufe I und II. Je nach Schulstufe und Lernziele kann ein Rundgang durch das Museum mit passenden mathematischen Auf-



Abbildung 13: Diese Weinpresse ist eine Spindelpresse mit zwei durchgehenden Spindeln. Diese können durch archimedische Spiralen beschrieben werden. Der Korb stellt einen Zylinder dar.

Abbildung 14 zeigt eine mögliche Aufgabe, welche den Problemtyp ‚Auffinden von mathematischen Zusammenhängen‘ beinhaltet.

Im „Milchhaus“ des Museums sind Milchkannen mit der Höhe 0,3 m und Radius r in Meter zu finden. Das Volumen dieser Kannen kann durch die Funktion $V: \mathbb{R}_0^+ \rightarrow \mathbb{R}_0^+$ mit $V(r) = r^2 \cdot \pi \cdot 0,3$ modelliert werden. Kreuze die beiden korrekten Aussagen zu diesem Sachzusammenhang an!



V ist eine lineare Funktion.	<input type="checkbox"/>
Hat eine Milchkanne den Radius $r_1 = 20$ cm, so fasst diese gerundet 38 Liter Milch.	<input type="checkbox"/>
V modelliert die Höhe in Abhängigkeit des Radius r .	<input type="checkbox"/>
V ist eine quadratische Funktion.	<input type="checkbox"/>
V ist im Intervall $(-\infty; 0)$ streng monoton steigend.	<input type="checkbox"/>

Abbildung 14: Die Aufgabe modelliert den Rauminhalt einer Milchkanne mit Hilfe einer quadratischen Funktion und fragt Eigenschaften über diese ab (Grundkompetenz: Funktionale Abhängigkeiten – Funktionstypen und Eigenschaften FA 1.9).

Forchtenstein ist mit dem Regionalbus 7993 oder mit dem Autobus über die S31 (Ausfahrt Forchtenstein) erreichbar. Gegenüber der Burg befinden sich acht Stellplätze für Busse von Besuchergruppen, die kostenfrei zur Verfügung stehen. Wichtig im Vorfeld ist eine

Überprüfung der Öffnungszeiten der Burg, da diese monatlich variieren (esterhazy.at, 2022).

2.7 Exkursionsort Forchtenstein – Burg Forchtenstein

Die Gemeinde Forchtenstein im Bezirk Mattersburg ist durch ihre Burg, die sich im Besitz der Familie Esterházy befindet, und durch den Badestausee bekannt. Zudem ist die Gemeinde ein Wallfahrtsort und besitzt einige Sehenswürdigkeiten, die mathematische Erkundungen bei Exkursionen zulassen. Abbildung 15 repräsentiert ein Exkursionsziel, welches forschend-entdeckendes Lernen ermöglicht.



Abbildung 15: Die Burg Forchtenstein bietet Gelegenheiten, um Vermessungsaufgaben sowie Sehwinkel, Höhenwinkel und Tiefenwinkel forschend einzuführen. Auch können beim 142 m tiefen Burgbrunnen Zeitberechnungen durchgeführt werden.

Forchtenstein eignet sich für Schulveranstaltungen der Sekundarstufe I und II. Für die Sekundarstufe I bietet der Ort mathematische Aufgaben zum Maßstab an. Beispielsweise können Teile der Burg in einem geeigneten Maßstab verkleinert dargestellt werden und Maßstabszeichnungen angefertigt werden (Dorfmayr, Mistlbacher, & Sator, 2019, S. 170). Für die Schüler_innen der Sekundarstufe II können Aufgaben zu Grundkompetenzen erarbeitet werden. Abbildung 16 stellt eine mögliche Aufgabe aus dem Bereich der Wahrscheinlichkeitsrechnung dar.

3. Zusammenfassung

In diesem Artikel wurde gezeigt, dass die genannten außerschulischen Orte mathematisches Lernen herbeiführen können. Lehrpersonen müssen problemhaltige Situationen am Lernort präsentieren, um bei Lernenden eine forschend-entdeckende Lernhaltung zu bewirken. Basierend darauf werden mathematische Begriffe oder Verfahren nicht isoliert bereitgestellt, sondern aktiv im Laufe eines Bearbeitungsprozesses konstruiert. Ziel ist es, die am Lernort behandelten Begriffe anschaulich mit alltäglichen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und Kompetenzen sinnlich zu entwickeln. Das bewirkt, dass mathematische Begriffe sowie Konzep-


Im Jahr 2015 wurden im Rahmen von „Impressionen aus Österreich“ Wahrzeichen von den Bundesländern auf Briefmarken gedruckt. Für das Burgenland wurde eine Briefmarke mit der Burg Forchtenstein gestaltet.

Beim Druck der Briefmarken ist ein Fehler entstanden. Es wurden 20 Bögen in der Farbe Blau statt in Gelb gedruckt. Ein Bogen enthält 50 Briefmarken und 500 Bögen wurden insgesamt gedruckt.

a) Berechne, wie viele Briefmarken insgesamt mit dem Motiv der Burg gedruckt wurden!

Anzahl der Briefmarken = _____

b) Ermittle die Wahrscheinlichkeit, dass von den 500 Bögen maximal 2 blaue Bögen bei einer Auslieferung vorhanden sind!



2014, S. 42-44). Hervorzuheben ist, dass der Schulunterricht nicht gänzlich an das Klassenzimmer, so wie in Abbildung 17 dargestellt, gebunden werden sollte. Mathematisches Wissen und die zu erwerbenden Kompetenzen sind an die Lebensrealität der Lernenden zu binden.

Abbildung 16: Eine Typ-1-Aufgabe aus dem Inhaltsbereich Wahrscheinlichkeit und Statistik **WS**.

te als sinnstiftende Anwendungen außerhalb der Schule erlebt werden. Dies gelingt durch eine ereignisreiche Zeit an einem außerschulischen Lernort mithilfe von Aufgaben, welche auf die Umgebung abgestimmt sind. Dies ist möglich, falls sich ihr Kontext und Problemtyp auf ein reales Phänomen beziehen, welches direkt vor Ort zu erforschen und entdecken ist (Barzel, Holzäpfel, Leuders, & Streit,

Literaturverzeichnis

Barth, A. P. (2013). Algorithmik für Einsteiger: Für Studierende, Lehrer und Schüler in den Fächern Mathematik und Informatik (2. Ausg.). Wiesbaden: Springer.

Barzel, B., Holzäpfel, L., Leuders, T., & Streit, C. (2014). Mathematik unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren (3. Ausg.). Berlin: Cornelson.

Dorfmayr, A., Mistlbacher, A., & Sator, K. (2019). thema mathematik 1. Linz und Wien: Veritas und Ed. Hölzel.

Dorfmuseum Mönchhof. (2022). [dorfmuseum.at](https://www.dorfmuseum.at/eintrittspreis/). Abgerufen am 27. April 2022 von Eintrittspreis: <https://www.dorfmuseum.at/eintrittspreis/>

esterhazy.at. (2022). Abgerufen am 28. April 2022 von Anreise/Parken Burg



Abbildung 17: Die Studierenden [von links: Stefanie Fazekas, Patrick Posch, Marion Huber, Fabian Seedoch, David Wilfing, Ricarda Postmann, Lisa Moser-Bauer (abwesend)] und der Leiter [Thomas Benesch] der Lehrveranstaltung ‚Mathematische Exkursionen‘ im Klassenzimmer am Exkursionsort Mönchhof (Dorfmuseum).

Forchtenstein: <https://esterhazy.at/burg-forchtenstein/burg-forchtenstein-besuchereinformatio/anreise-und-parken-burg-forchtenstein>

Freisitzer, M. (2022). freizeitferien.info. Von Erholung-Kultur-Sport-Unterhaltung: <https://www.freizeitferien.info/de/venue/19-purbach-kellergasse> abgerufen

Gemeinde Bad Sauerbrunn. (2022). bad-sauerbrunn.at. Abgerufen am 25. April 2022 von Anreise...so geht´s nach Bad Sauerbrunn: <https://www.bad-sauerbrunn.at/anreise-415.html>

Gemeinde Forchtenstein. (2022). forchtenstein.at. Abgerufen am 28. April 2022 von Badestausee und Mobilheimplatz: <https://www.forchtenstein.at/tourismus-freizeit/ansichten-in-360-grad/badestausee-und-mobilheimplatz/>

Google Maps. (2022). google.com. Abgerufen am 30. April 2022 von Google Maps: <https://www.google.com/maps/@47.8665521,16.4316778,10z>

Heid, L.-M. (2018). Das Schätzen von Längen und Fassungsvermögen: Eine Interviewstudie zu Strategien mit Kindern im 4. Schuljahr. (G. Kaiser, Hrsg.) Wiesbaden: Springer.

Leisen, J. (15. Juli 2006). Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. MNU(59/5), S. 260-266.

Naturparkverein Mannersdorf am Leithagebirge. (2022). die-wuestemannersdorf.at. Abgerufen am 27. April 2022 von Die Wüste Mannersdorf: <http://www.diewuestemannersdorf.at>

Ortlieb, C. P., v. Dresky, C., Gasser, I., & Günzel, S. (2009). Mathematische Modellierung: Eine Einführung in zwölf Fallstudien. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.

Outdooractive AG. (2022). outdooractive.com. Abgerufen am 27. April 2022 von Türkentor: <https://www.outdooractive.com/de/poi/neusiedler-see/tuerkentor/6820090/>

RIS. (2022). Lehrplan allgemeinbildende höhere Schulen. Abgerufen am 27. April 2022 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

Rosa, H., & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schober, M. C. (2001). Der Eisenstädter Schlosspark: Die Entstehung des englischen Landschaftsgartens und seine Entwicklung bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Burgenländische Heimatblätter, 63(2), 97-124.

Schulte, A. (2019). Außerschulische Lernorte. Berlin: Cornelsen.

Stadtgemeinde Mattersburg. (2022). Lage und Stadtplan von Mattersburg. Abgerufen am 25. April 2022 von Stadtgemeinde Mattersburg: <https://www.mattersburg.gv.at/stadt-mattersburg/2012-01-10-09-46-48.html>

Strunz, G. (2019). Burgenland: Natur und Kultur zwischen Neusiedler See und Alpen (4. Ausg.). Berlin: Trescher.

Tourismus Bad Sauerbrunn. (2022). tourismus-badsauerbrunn.at. Abgerufen am 30. April 2022 von Kurort Bad Sauerbrunn: <https://www.tourismus-badsauerbrunn.at/home.html>

Tourismusverband Nordburgenland. (2022). eisenstadt-tourismus.at. Abgerufen am 27. April 2022 von Schlosspark: <https://www.eisenstadt-tourismus.at/besichtigungen/sehenswuerdigkeiten/schlosspark>

Patrizia Fiala

Interview mit Franz-Joseph Huainigg



Dr. Franz-Joseph Huainigg

Aufgrund medizinischer Komplikationen seit Babyalter an beiden Beinen gelähmt, Rollstuhlfahrer; u.a. Germanist, Publizist, NR-Abgeordneter und Behindertensprecher.

Vielen Dank für Ihre Zeit und die Interviewzusage.

Schon vor über 25 Jahren waren Sie ein Wegbereiter zur ersten Integrationsklasse in Österreich.

Was war damals Ihre Motivation, um diese neue Form der Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen?

Meine eigene Erfahrung! Meine Eltern kämpften 1973 dafür, dass ich in eine ganz normale Regelschule gehen kann, wie auch mein Bruder. Das Wort Integration gab es damals nicht. Es hieß: Ihr Sohn ist behindert, da gibt es spezielle Behindertenschulen für ihn. Meine Eltern gaben nicht auf, und so wurde ich 1 Jahr später aufgenommen. Das war sogenannte „wilde Integration“. Das gemeinsame Lernen und Leben funktionierte gut. Ich glaube auch, dass das normale Miteinander der Schlüssel zu meinem ganzen weiteren Lebensweg war. Im Gegensatz zu vielen meiner behinderten Freunde, hatte ich keine Vorurteile gegenüber nicht-behinderten Menschen. Diese Förderung wollte ich auch anderen Kindern mit einer Behinderung ermöglichen. Daher schloss ich mich der Integrationsbewegung an.

Welche großen Barrieren gab es zu überwinden?

Die Schulen waren nicht barrierefrei, es gab Stiegen, keine Rampen, keine Behindertentoiletten. Es gab auch keine speziellen Ressourcen für die Förderung von behinderten Kindern. Aber eines gab es: Viele, viele Vorurteile und Barrieren in den Köpfen. Als ich 10 Jahre später mit meinen Kinderbüchern durch Schulen tourte, sagt die Lehrerin: Behinderte Kinder können wir integrieren, aber geistig behinderte Kinder nicht, das funktioniert nicht.

Wann stellten sich die ersten Erfolgserlebnisse ein?

Nachdem die ersten Integrationsklassen in den 80er Jahren gut funktionierten, sprach sich das Modell herum. Es waren vor allem die Eltern, die für die Integration ihrer Kinder kämpften. Die Integration war die größte Schulreform, die von der Basis ausging. So wurde Anfang der 90er Jahre auch gesetzlich das Wahlrecht der Eltern auf schulische Integration beschlossen.

Kam es durch die schulische Integration auch zu gesellschaftlichen Veränderungen?

Auf jeden Fall. SchülerInnen und später Jugendliche mit einer Behinderung wollten nach der Integration in der Schule nicht in geschützten Werkstätten arbeiten. Sie wollten inmitten der Gesellschaft leben und wohnen. Mit dem neuen Selbstbewusstsein gründete sich eine starke Behindertenbewegung die Ende der 80er Jahre, die ‚Krüppelbewegung‘ hieß. Später wurde daraus die „Selbstbestimmt leben Bewegung“. Die Umwelt wurde nach und nach barrierefreier und auch die Begegnungen selbstverständlicher. Es ist ein work in progress. Wir sind schon weit gekommen, aber noch lange nicht am Ziel.

Wie erlebten Sie den Weg von der Integration zur Inklusion?

Steinig, man macht 2 Schritte vorwärts, einen zurück. Und so geht es auch heute noch munter weiter. Oft ist es mühsam und enttäuschend, aber es kommen auch immer wieder die Lichtblicke und

wenn man am Ende des Tages Bilanz zieht, ist man doch wieder ein Stück weitergekommen.

Welche Veränderungen ergaben sich daraus in der schulischen Umsetzung?

Aus der Integration wurde die Inklusion. Integration geht davon aus, dass jemand erst ausgegrenzt ist, und dann integriert werden muss. Während es bei Inklusion darum geht, von vornherein Rahmenbedingungen für die gleichberechtigte Teilhabe zu schaffen. Leider verbirgt sich hinter dem Wort Inklusion oftmals ein Sparkonzept. So wurden in den letzten Jahren die gut funktionierenden Integrationsklassen aufgelöst und nicht mehr weitergeführt. Inklusion findet hingegen nicht statt, weil die Rahmenbedingungen fehlen.

Welches Selbstverständnis braucht der Weg zu mehr gesellschaftlicher Inklusion?

Jeder Mensch ist etwas Besonderes. Jeder Mensch hat seine Stärken und Potentiale. Das gilt es bei jedem Menschen zu entdecken und zu fördern, anstatt auf die Defizite hinzuweisen.

Wie kann auch im innerfamiliären Bereich eine Basis für das inklusive Zusammenleben geschaffen werden?

Oft funktioniert es in der Familie viel besser als in der Schule oder in der Gesellschaft. Von den Familien müssen wir lernen. Es gibt oft Lehrerinnen, die sagen, ich kann kein behindertes Kind aufnehmen, das habe ich nicht gelernt. Aber denken wir an die Eltern, die auch nicht gefragt worden sind, und die Behinderung ihres Kindes als Herausforderung angenommen haben und daran gewachsen sind!

Was bedeutet eine „inklusive Haltung“?

Den Menschen sehen und nicht die Behinderung! Offenheit, Zukunftsorientiertheit. Nicht in der Angst verharren, sondern Herausforderungen annehmen.

Welche Möglichkeiten gibt es, um die Inklusion als ein Grundprinzip des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu verankern?

Die UN Menschenrechtskonvention ist das Grundfundament der Behindertenpolitik. Sie umzusetzen, muss unser wichtigstes Ziel sein. Es geht um Menschenrechte und nicht um Almosen oder Mitleid.

Haben Sie persönlich noch einen speziellen Wunsch oder ein Anliegen für die Umsetzung der Inklusion im 21. Jahrhundert?

Packen wirs an!

Vielen Dank für Ihre Zeit und das sehr interessante Interview.

Patrizia Fiala

Interview mit Sila Karabulut



Sila Karabulut

Von Geburt an blind, Studierende der Rechtswissenschaften an der Universität Wien. 2021 durfte sie vor den Delegierten der UN die Rede zur „Aktuellen Lage der Inklusion in Österreich“ halten.

Liebe Sila, toll, dass wir einen Interviewtermin gefunden haben. Vielen Dank für deine Zeit, ich weiß, dass du gerade auf Urlaub bist, deshalb freue ich mich umso mehr.

Wie hast du deine Schulzeit am Blindeninstitut erlebt?

Die Zeit am Blindeninstitut war eine sehr gute Erfahrung für mich, um selbstständig zu werden. Alle Dinge des Alltags werden dort speziell mit Fokus auf die besonderen Ansprüche von blinden Kindern trainiert. Dies passiert natürlich auch im damit verbundenen Internat und wäre zu Hause auf keinen Fall in dieser Form möglich gewesen.

Warum hast du dich für die Oberstufe am BORG in Wiener Neustadt entschieden?

Mein Traum war es schon immer vor Gericht zu stehen und Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen. Deshalb wusste ich schon sehr früh, dass ich in Wien studieren will. Dafür habe ich die Matura unbedingt benötigt und diese wird nicht am Blindeninstitut angeboten.

Wie war dein Umstieg in eine Regelklasse? Gab es spezielle Schwierigkeiten, oder Hindernisse zu überwinden?

Ja, der Umstieg war nicht nur für mich sehr herausfordernd, sondern auch für das Lehrer_innenteam im BORG. Sie mussten ihren Unterricht vollkommen umstellen, da ich Tabellen, oder Skizzen welche sie auf den Whiteboards zeigten nicht lesen konnte. Deshalb mussten sie viel mehr sprechen, nahezu auf alle Diagramme etc. verzichten und mir zusätzlich die Unterlagen aufbereitet in WORD zur Verfügung stellen, damit ich den Stoff zu Hause wiederholen konnte. Dafür bin ich ihnen unendlich dankbar, denn sie mussten alle sehr viel vorbereiten und mir alles genauestens erklären.

Würdest du wieder diese Schulform wählen?

Ja, auf jeden Fall. Ich war einerseits von dem Engagement des Lehrer_innenteams, als auch von dem Zusammenhalt in der Klasse begeistert. Ohne diese zwei Erfolgsfaktoren wäre der Besuch einer Regelklasse nicht möglich gewesen.

Wie erlebst du die Inklusion an der Universität?

Da das Studium der Rechtswissenschaften ein sehr textbasierter Zweig ist, kann ich viele Bereiche digital speichern und eigenständig erarbeiten. Dabei sind mir alle Professoren sehr behilflich, da sie meistens innerhalb kürzester Zeit per mail antworten, wenn ich etwas nachfragen muss, oder Probleme bei den Skripten habe.

Wie empfindest du die Inklusion im alltäglichen Leben?

Es gibt immer verschiedene Dinge, welche verbessert werden können. Generell ist es für blinde Menschen sehr wichtig möglichst eigenständig und

mobil zu sein. Dazu gibt es eigene Mobilitätstrainer_innen. Meine Trainerin hat mit mir zum Beispiel den Weg von zu Hause mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu Universität und die Orientierung innerhalb der Universität geübt.

Ein derartiges Training wäre schon ab dem frühen Kindesalter sehr sinnvoll, da es so für blinde Kinder zu einer Selbstverständlichkeit wird, sich eigenständig im Alltag zu bewegen. Je älter man wird, desto mehr Ängste, Selbstzweifel und Unsicherheiten entstehen und behindern den blinden Menschen daran, die Erfahrung des Mobilitätstrainings möglichst intensiv zu erleben und zu verinnerlichen.

Wie kann es dazu, dass du die Inklusionsrede vor der UN gehalten hast?

Im Rahmen meines Studiums habe ich schon Kontakt zu verschiedenen Anwälten und Kanzleien. Diese haben in der Folge auch mit der UN Kontakt und stellten so die Verbindung her.

Wie waren die Reaktionen darauf?

Die Reaktionen waren durchwegs sehr positiv. Ich habe speziell darauf hingewiesen, dass die Inklusion nicht nach der Schule enden darf, sondern der Weg weiter in eine inklusive Berufswelt führen soll. Dafür ist es notwendig, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen auch digitalen Zugang zu speziellen Datenbanken bekommen. In meinem Fall ist es der Zugang zu Legal Tech für Juristen.

Außerdem ist das Mobilitätstraining für den Berufs- oder Studiumseinstieg sehr hilfreich. Es erleichtert ganzen Familien den Alltag ungemein und eröffnet dem betroffenen Menschen ein Stück Freiheit im Alltag.

Was wünschst du dir für deinen zukünftigen Alltag an der Universität und in der Arbeitswelt?

Ich möchte mich auf den Bereich Unternehmensrecht und Wirtschaftsrecht spezialisieren. Dabei funktioniert die Zusammenarbeit mit der Universität sehr gut. Ich freue mich schon sehr auf meinen Berufseinstieg.

Hast du noch Anregungen zur besseren Umsetzung der Inklusion in Österreich?

Ja auf jeden Fall mehr Mobilitätstrainingsstunden für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Je selbstständiger man im Alltag agieren kann, desto mehr steigt das Selbstwertgefühl und die Motivation auch andere Bereiche des alltäglichen Lebens eigenständig zu meistern. Die stundenweise Betreuung von Integrationskindern durch Sonderschullehrer_innen ist ein guter Ansatz, sollte aber auf jeden Fall durch Mobilitätstraining vervollständigt werden

Vielen Dank für deine Zeit im Urlaub und weiterhin viel Erfolg beim Studium und weiteren Berufseinstieg.

Autor_innenverzeichnis

**Univ.-Prof. Dr. habil. MMag. DI DDr.
Thomas Benesch, BBEd BBA MA MMBA
MPA**

Institut für Ausbildung und Praktische Studien der
PPH Burgenland
thomas.benesch@ph-burgenland.at

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria Burger

Institut für Ausbildung und Praktische Studien und Zentrum für
Inklusion und Mehrsprachigkeit der PPH Burgenland
eva.burger@ph-burgenland.at

Stefanie Fazekas, BEd

Lehrerin am Zweisprachigen Bundesgymnasium Oberwart
stefanie.fazekas@bildung.gv.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Patrizia Fiala

Zentrum Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Institut für
Ausbildung und Praktische Studien der PPH Burgenland
patrizia.fiala@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Martin A. Hainz

Leitung Stabstelle Forschung und Institut für Ausbildung und
Praktische Studien der PPH Burgenland
martin.hainz@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Michael M. Hammer

Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung an der
PH Steiermark
michaelmarc.hammer@phst.at

Marion Huber, BEd

Lehrerin an der Mittelschule Kittsee
marion.huber@stud.ph-burgenland.at

Eva Maria Krojer, BEd MSc PhD

Institut für Ausbildung und Praktische Studien und Zentrum für
Inklusion und Mehrsprachigkeit der PPH Burgenland
eva.krojer@ph-burgenland.at

Lisa Moser-Bauer, BEd

Lehrerin am Bundesrealgymnasium Bruck an der Leitha
lisa.moser-bauer@bildung.gv.at

MMag. Dr. Lukas Pallitsch

Institut für Ausbildung und Praktische Studien der
PPH Burgenland
lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Patrick Posch, BEd

Lehrer an der Mittelschule Kittsee
patrick.posch@bildungsserver.com

Ricarda Postmann, BEd

Studierende der PPH Burgenland
ricarda.postmann@stud.ph-burgenland.at

Fabian Seedorf, BEd

Lehrer am BG/BRG Mattersburg
fabian.seedorf@stud.ph-burgenland.at

Ena Sinanović

Studierende der PPH Burgenland
ena.sinanovic@stud.ph-burgenland.at

David Wilfing, BEd

Lehrer an der Mittelschule Neufeld und Mitarbeiter
an der PPH Burgenland
david.wilfing@bildungsserver.com

0 **ph**publico
Heft 9 | Juni 2022

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

ISBN: 978-3-85253-769-6

