

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Zur Bedeutung (auto)biografischer Textarbeit für demokratische und nachhaltige Transformationsprozesse in formalen Bildungssettings

Klaudia Zangerl¹, Simone Anna Stefan²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1595>

Zusammenfassung

Angesichts vielfältiger Transformationsprozesse und brüchiger Sicherheiten gewinnt die Frage nach einer zukunftsfähigen und lebenswerten Welt zunehmend an Bedeutung. Hochschulen verfügen über das Potential und die Verantwortung, durch die Schaffung von Begegnungs-, Beziehungs- und Resonanzräumen als Bildungsorte zu fungieren, an denen nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch neues Wissen generiert wird. Sowohl im Hinblick auf die lebenslange Professionalisierung als auch vor dem Hintergrund einer Bildung für eine demokratische und nachhaltige Entwicklung bietet eine Auseinandersetzung mit (auto)biografischer Lektüre eine Möglichkeit, historisches (hoch)schulisches Lernen zu (be)fördern und (Mit)Verantwortung für gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu forcieren. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten birgt das Potential in sich, Veränderung von Einstellungen, Werturteilen, Denkmodellen mittels Perspektivenerweiterung in einer dialogischen Haltung zu bewirken sowie neue Möglichkeits- und Erfahrungsräume im Denken zu eröffnen. Im vorliegenden Beitrag werden diese Räume mittels Begegnung mit Autobiografien jüdischer Autorinnen gesucht, deren Bedeutungsfaktoren für Primarstufen-Lehramtsstudierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein und in Folge für den schulischen Kontext dargestellt und hinsichtlich ihres transformatorischen Potentials personaler Deutungsmuster und Weltbilder hin zu einer solidarischen, verantwortungsbewussten und demokratischen Welt beleuchtet und diskutiert.

Stichwörter: Demokratie, Nachhaltigkeit, Professionalisierung, (Auto)Biografien, Transformation

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof 1, 6422 Stams.
E-Mail: klaudia.zangerl@kph-es.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof 1, 6422 Stams.
E-Mail: simone.stefan@kph-es.at

1 Einleitung

„Ich werde am Du;
Ich werdend spreche ich Du.
Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“
(Buber, 1994, S. 15)

Martin Buber (1878–1965), einer der großen Dialogphilosophen und Dialogpädagogen des 20. Jahrhunderts, zeigt mit „Ich und Du“ die Bedeutung eines geglückten Dialoges „Ich-Du“ (Begegnung) und Wege der Entfremdung „Ich-Es“ (Vergegnung) auf (Stöger, 2009, S. 14). Begegnen als pädagogisches Handeln im Sinne Bubers ist Aktivität und gleichzeitig Geschenk, „Passion“ (Buber, 1994, S. 15), woraus Liebe in Form von Verantwortung zwischen beiden Begegnenden besteht, einer Verantwortung in der Begegnungsbereitschaft dem Mitmenschen und dem Leben gegenüber (Buber, 1994; Schneider, 2011, S. 80 f.). Bubers Werk, welches erstmals 1923 in einer konfliktbeladenen Zeit erschien, hat auch über hundert Jahre später nicht an Aktualität eingebüßt. Das heutige Weltszenario ist unter anderem geprägt von globalen Herausforderungen, nationalistischen und wirtschaftsegoistischen Eigeninteressen, Migrationsbewegungen und neuen Formen von Armut und Kriegen. Bubers Dialogphilosophie lädt ein, sich zu besinnen, zu engagieren und sich auf das „Zwischen-Menschliche“ (Stöger, 2003a, S. 87), auf echte Begegnung einzulassen. Das „Zwischen“ ist nach Buber dialogisches Zentrum, ein Resonanzraum, in welchem sich Annäherung und wechselseitige Anregung ereignen können (Stöger, 2003b, S. 123), Sprechende*n und Ansprechende*n berührt und solidarisch begründet ist (Stöger, 2002, S. 7). Dieses „Zwischen“ – nach Buber Qualität von Umfassung und Beziehungsfähigkeit (Stöger, 2003a, S. 75) – wirkt sich im pädagogischen Kontext durch das Bemühen aus, zu „begegnen“ oder Begegnung wieder zu lernen (Stöger, 2002, S. 2). Im Schaffen von Möglichkeitsräumen (Begegnungs-, Beziehungs- und Resonanzräumen) kann eine Transformation des Denkens, Wahrnehmens und Handelns stattfinden, eine Sensibilisierung für Themenbereiche eröffnet und historisches Lernen gefördert werden. Von Bedeutung ist, wie ressourcenorientierte Blickwinkel, Denkweisen und Lösungsoptionen generiert und verfestigte Denkmuster sowie -konzepte dekonstruiert bzw. mit neuen Deutungsfolien gesellschaftlicher Wirklichkeit und personaler Handlungsfähigkeit belegt werden können (Zangerl & Stefan, 2025, S. 126 f.).

Ziel des Beitrags ist daher, das Potential einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung Primarstufen-Studierender mit autobiografischer Lektüre jüdischer Lebensgeschichten aufzuzeigen. Eine Annäherung an andere Menschen und deren Sichtweisen, Einstellungen und Haltungen wird durch die bewusste Reflexion der eigenen inneren Bedürfnisse, Wünsche und Ängste ermöglicht. Diese individuelle Reflexionsfähigkeit bildet zugleich eine zentrale Grundlage für die Gestaltung sozialer und organisationaler Kontexte. Ein demokratisches Ethos wird aus Werten gespeist, die in Bildungsstätten gefordert und mittels Modellwirkung und Authentizität gelebt werden (Frech, 2024, S. 200). Die Konzentration auf Werte, Tugenden

und Sinnerleben können als Motor einer menschengerechten Organisationskultur, die ethische Haltung von Institutionen als Schlüssel eines humanistischen Miteinanders betrachtet werden (Brohm, 2017, S. 2, 13). Hier spielt die Lehrer*innenbildung eine zentrale Rolle, da sie die Akteur*innen ausbildet, welche die verantwortungsvolle Aufgabe haben, Zukunft mitzugestalten (Barth, 2023, S. 83). „Wie wollen wir in Zukunft leben? Was und wie müssen wir lernen, um unsere Welt lebenswert zu gestalten?“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.) sind Fragestellungen, um deren Antwortfindung eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bemüht ist und den Weg in eine hoffnungsvolle Welt weisen soll. Die in diesem Zusammenhang erforderlichen Nachhaltigkeitskompetenzen gilt es zu fördern.

Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs). Bildung für nachhaltige Entwicklung, integraler Bestandteil von Ziel 4, als Start- und Ausgangspunkt zur Erreichung der anderen Nachhaltigkeitsziele (Zumbrink, 2023, S. 37), hat das Potential eines Umsteuerns im Sinne eines transformativen Lernens und Handelns, zu einem neuartigen Bildungskonzept (Klecker, 2023, S. 253):

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“
(Bundeskanzleramt, Nachhaltige Entwicklung - Agenda 2030/SDGs, 4.7)

Vor diesem Hintergrund und zur Verwirklichung und Förderung einer BNE tragen Institutionen die Verantwortung neben der Weitergabe kultureller und wissenschaftlicher Erkenntnisse auch die gleichzeitige Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen; dies mit Auftrag zu verantworteter Mitgestaltung einer lebens- und zukunftsfähigen Welt (Michelsen & Stoltenberg, 2023, S. 15). Lehrpersonen haben die Möglichkeit, als „wirkungsvolle Change Agents“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 29) zu agieren, „die sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung orientieren, als Promotorinnen und Promotoren sozialer Innovationen auftreten, neue Anreize schaffen und anderen Impulse für die Transformation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung geben“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 75).

Lehrpersonen müssen befähigt sein, sich sowohl mit den Herausforderungen einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung als auch mit der eigenen Rolle in diesem Prozess reflexiv einzulassen. Demokratie und ein menschenwürdiger Umgang miteinander – im Sinne der Menschenrechte – sind keine Selbstverständlichkeiten. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise und in welchen Kontexten relevante Kompetenzen in formalen

Bildungsstätten sichtbar werden (Bachmann et al., 2024, S. 167). Der *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) des Europarats – er wurde 2016 einstimmig genehmigt – ist ein Bildungsrahmen, der Lernende dabei unterstützen soll, jene Kompetenzen zu entwickeln, die notwendig sind, um wirksam an demokratischen Gesellschaften teilzunehmen und friedlich in kulturell vielfältigen Gemeinschaften zu leben. Dieser umfasst 20 Kompetenzen, welche in die vier Teilbereiche „Werte“, „Einstellungen“, „Wissen und kritisches Verständnis“ sowie „Fähigkeiten“ zugeordnet werden können (Council of Europe, 2026).

„The Framework can help to build students’ resilience to radicalisation by equipping students not only with the competences needed for democratic culture and intercultural dialogue, but also with the competences needed for recognising and dealing with extremist and terrorist propaganda (for example analytical and critical thinking skills), for recognising misinformation, fake news and hate speech in broadcast, print and online news media (for example knowledge and critical understanding of media), and for valuing human dignity, human rights and democratic processes.“ (Council of Europe, 2021, S. 23)

Von Bedeutung sind ein fachübergreifendes, integratives sowie mehrperspektivisches Eingehen auf Fragestellungen im Sinne einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung sowie die Gestaltung von Lernarrangements, die die Partizipation und die Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen der Schüler*innen ermöglichen (Rieckmann & Holz, 2017, S. 6). Im vorliegenden Beitrag wird ein solcher Zugang über die Lektüre autobiografischer Texte verfolgt. Die Aussage von Martin Buber, dass „alles Wirkliche im Leben Begegnung ist“ (Buber, 1994, S. 15), lässt sich dabei auf das Thema literarischer Autobiografien übertragen.

Buber hebt hervor, dass sich Selbstverständnis und Identität in der Begegnung mit anderen konstituieren – im Verhältnis zum „Du“. In literarischen Autobiografien wird genau das sichtbar: Der Autor, die Autorin, also Erzähler und Erzählerin, reflektiert das eigene Leben oft im Austausch mit sich selbst und mit anderen. Das Erzählen der eigenen Geschichte schafft somit einen Begegnungsraum mit der Leser*innenschaft, indem das „Du“ explizit adressiert und fokussiert wird. Autobiografische Texte machen also deutlich, dass das „Ich“ erst durch das „Du“ vollständig wird.

Eine *Autobiografie* ist eine persönliche Lebensbeschreibung (meist in Prosa), in der die Autorin, die in diesem Fall die Erzählerin und Protagonistin ist, die eigenen Erfahrungen schildert. Lejeune (1994) betont, dass der sog. autobiografische Pakt eine wichtige Grundlage für das Vertrauen zwischen Autor*in und Leser*innenschaft bildet und die Glaubwürdigkeit der autobiografischen Erzählung unterstreichen soll. Der autobiografische Pakt bezeichnet die Vereinbarung zwischen Autor*in und Leser*in, dass die erzählte Lebensgeschichte möglichst wahrheitsgemäß, wenngleich natürlich stark subjektiv gefärbt ist. Dabei spielt die *subjektive Wahrnehmung* eine zentrale Rolle, da jeder Mensch die Welt auf seine eigene Weise erlebt.

Ebenso beeinflusst die *subjektive Erinnerung*, wie wir Vergangenes wahrnehmen und wiedergeben. Zudem erinnern wir uns nicht an alles, Teile unserer Erfahrungen haben wir verdrängt oder vergessen - Erinnerung ist also selektiv (Wagner-Egelhaaf, 2005, S. 6). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass subjektive Wahrnehmung und selektive Erinnerung nicht nur autobiografische Texte prägen, sondern auch die Entwicklung von Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Werten als zentrale Eckpfeiler pädagogischen Handelns beeinflussen.

Eine bedeutende Aufgabe von Bildungssystemen ist es, Schüler*innen Grundwerte zu vermitteln, sich mit diesen vertraut zu machen, sich mit Normen gesellschaftlichen (Zusammen)Lebens diskursiv sowie reflexiv auseinanderzusetzen (Goll, 2010, S. 11 f.; Frech, 2024, S. 196). Für den Lehrer*innenberuf bedarf es daher Pädagog*innen, welchen es gelingt, ihre Lebenserfahrung und ihre beruflichen Kompetenzen in die sprachliche Welt des Kindes zu übersetzen und generatives Lernen zu forcieren. Autonomie, Kompetenzerleben, schöpferische Entfaltung und soziales Eingebundensein sind hierbei bedeutende Einflussfaktoren eines qualitätvollen Lernens und Unterrichterlebens.

2 Erkenntnisinteresse

Geschichtlich leben heißt, über persönlich gelagerte Schichten, über Lebensgeschichten sich zu besinnen und dabei Wege notwendiger Handlungen zu beschreiten. Eine abgerissene Verbindungsnahe zur eigenen Geschichtlichkeit und zum eigenen Fremden verstärkt aber die Tendenz der psychischen Auslagerung. Ihr steht die Sehnsucht nach „daheim“ gegenüber. (Stöger, 1996, S. 32)

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, welches Potential die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in sich birgt. Nur in solidarischer Verantwortung werden die sich in der derzeitigen Weltlage vorzufindenden Herausforderungen, wie beispielsweise Spannungen, Konflikte, Angriffe auf demokratische Errungenschaften und universale Menschenrechte, Migrationsbewegungen, Klimakatastrophen, anzugehen sein. Friedensbemühungen und die Achtung von Menschlichkeit, ein Denken weg von nationalem Egoismus und Eigeninteresse, ein Bewusstwerden planetarischer Grenzen sind hier wegweisende Schritte für eine zukunftsfähige Welt und werden durch die fünf Ps, Partnership, Planet, People, Peace, Prosperity, in der Präambel der UN-Sustainable Development Goals vorgegeben (Lang-Wojtasik & König, 2023, S. 11). Im dialogischen Begegnen im Sinne Martin Bubers erwächst Solidarität; es werden Resonanzräume mit gleichzeitiger Möglichkeit, zu einer Authentizität des persönlichen Handelns zu finden, eröffnet (Stöger, 2003a, S. 66): „*Beziehung ist*

Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsere Schüler bilden uns, unsere Werke bauen uns auf“ (Buber, 1994, S. 19). Erzählte Geschichten ermöglichen es, das eigene Selbst dynamisch zu verstehen, ihm Raum zu geben und so ein Gefühl von Heimat zu entwickeln. Gleichzeitig eröffnen sie einen gesellschaftlichen Raum, in dem neues Denken, Reflexion, Anteilnahme und Neugier gefördert werden (Assmann, 2022, S. 9). Die Mitteilung hinterlässt dabei beim Erzählen Spuren, vergleichbar mit der Spur einer Töpferhand in der Tonschale, und wird so zur Interaktion. Den Hörenden oder Lesenden wird die Erfahrung der Erzählenden vermittelt, ihre Vertrautheit wird – im platonischen Sinne – in die Seele geschrieben (Benjamin, 1977; Schmiederer, 2001, S. 4–6).

Für Studierende bietet dies die Chance, sich aktiv mit den Lebenswelten anderer auseinanderzusetzen, Perspektiven zu übernehmen und Empathie zu entwickeln – zentrale Kompetenzen für gelingendes Lernen und professionelles Handeln im pädagogischen Kontext. Auf diese Weise können erzählte Geschichten nicht nur individuelles Verstehen fördern, sondern auch reflexive und soziale Kompetenzen erweitern, die für eine zukunftsfähige, weltoffene und demokratische Bildung von Bedeutung sind.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Seminars „Pädagogische Professionalität“ (Sommersemester 2025) organisierten wir als Lehrende im Team-Teaching gemeinsame LV-Einheiten, in welchen sich Studierende des 8. Semesters (n=35) vertieft mit autobiografischen Texten von Edith Stein und Barbara Honigmann auseinandersetzen sollten. Im ersten Schritt – vor Beginn der Lektüre – wurden die Studierenden mit folgender Fragestellung konfrontiert, die sie anonym über Microsoft Forms beantworteten: *Welche Bedeutung sehen Sie in der Lektüre von (auto)biografischen Texten?* Im nächsten Schritt befassten sich die Studierenden mit Werken, in welchen insbesondere zentrale Fragestellungen zur jüdischen Geschichte behandelt werden – ein Thema, dessen Relevanz angesichts der zunehmenden politischen Radikalisierung mehr als gegeben scheint.

Die Studierenden befassten sich zuerst mit der Autobiografie von Edith Stein (1891–1942) aus dem Jahr 1933 „Aus dem Leben einer jüdischen Familie“ (Stein, 2016). In dieser lernten sie besonders Edith Steins Kindheit und Jugend in einer jüdischen Familie im damaligen Breslau kennen. Das Werk vermittelt ein individuelles Lebensbild, Einblicke in ihre frühe Persönlichkeitsentwicklung und zugleich einen Eindruck der gesellschaftlichen Verhältnisse der damaligen Zeit.

Im Anschluss beschäftigten sich die Studierenden mit Barbara Honigmanns Autobiografie „Damals, dann und danach“ aus dem Jahre 1999. In diesem intim-reflektierenden Buch zeigen sich die beiden Facetten des Lebens von Barbara Honigmann (*1949): die Erinnerungen an ihre jüdische Familiengeschichte und ihre von der Vergangenheit beeinflusste Gegenwart und Zukunft. Es zeigt, wie eng das Damals, das Dann

und Danach miteinander verbunden sind, wie sehr das Vergangene das Hier und Jetzt sowie die Zukunft beeinflussen (Honigmann, 1999).

Die Wahl dieser Autobiografien begründet sich in der Tatsache, dass Antisemitismus in Österreich eine lange Geschichte hat und auch heute noch anzutreffen ist (Bundesministerium für Bildung, o. J.). Die dritte Teilstudie zu Antisemitismus, die im Auftrag des österreichischen Parlaments durchgeführt wurde, kommt zu folgendem Hauptergebnis: „Junge Menschen sind nicht generell antisemitischer oder weniger antisemitisch eingestellt als die Gesamtbevölkerung, was bedeutet, dass Muster von früher (je älter, desto antisemitischer) nicht mehr zutreffen“ (Antisemitismus, 2022, S. 4). Zudem wird „Wissen“ als wichtiger Einflussfaktor hervorgehoben: Größeres Wissen über jüdisches Leben schützt davor, antisemitischen Aussagen zuzustimmen (Antisemitismus, 2022, S. 4). Besonders im Bildungsbereich ist es daher wichtig, verstärkt auf die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zu setzen, um präventive Maßnahmen gegen Antisemitismus und gegen jegliche Diskriminierungspraktiken gegenüber bestimmten Personengruppen in Schulen zu etablieren. Mittels Bildungssettings, welche politische Mündigkeit und einen kritisch-reflexiven Habitus forcieren, kann Extremismus, Populismus sowie Autokratie begegnet und Demokratiebildung gelebt werden (Weisseno, 2024, S. 162).

Autobiografische Texte spielen eine entscheidende Rolle, da sie das „Fremdverstehen“ und den Perspektivenwechsel fördern. Sie ermöglichen es, sich sowohl empathisch als auch kognitiv mit Lebensrealitäten auseinanderzusetzen (Spinner, 2022, S. 19). Autobiografien „sind auch von historisch variablen Zeitumständen ihrer Entstehung abhängig“ (Pauldrach, 2023, S. 82) und fördern historisches Lernen. Die Wahl fiel auf Edith Stein, da sie die Namensgeberin der Hochschule ist und die Studierenden somit einen unmittelbaren Bezug zu ihr haben. Für Barbara Honigmann sprach nicht zuletzt die hohe literarische Qualität ihrer Texte, die sich u.a. in zahlreichen Auszeichnungen widerspiegelt. In Form eines World-Cafés, welches als Resonanzraum zum gemeinsamen Austausch geboten wurde, setzten sich die 35 Studierenden nach der Lektüre der Autobiografien mit den drei folgenden Fragestellungen auseinander:

- *Welche Gedanken und Emotionen löst die Auseinandersetzung mit autobiografischen Texten bei Ihnen aus?*
- *Welchen Sinn messen Sie autobiografischer Textarbeit bei?*
- *Welche Chancen, welche Herausforderungen sehen Sie in autobiografischer Lektüre im Hinblick auf eine Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung?*

Die unterschiedlichen Sichtweisen, Erfahrungen und Meinungen zu den drei Fragestellungen wurden in schriftlicher Form auf Plakaten gesammelt und in einer Abschlussrunde im Plenum präsentiert bzw. erläutert. Die Auswertung des Datenmaterials beider Erhebungen erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), um in Folge ein überschaubares Corpus und somit ein Abbild des Grundmaterials zu schaffen

(Lamnek, 2010, S. 473). Das Resultat ist ein Kategoriensystem, das das Gesamtmaterial in verdichteter Form abbildet. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse in Form der gebildeten Kategorien dargestellt.

4 Ergebnisse

Auf die eingangs gestellte Frage, welche Bedeutung die Studierenden der Lektüre von (auto)biografischen Texten beimessen, kristallisierten sich bei den Antworten zwei Themenbereiche heraus: Erstens wird die *Begegnung mit individuellen Lebensgeschichten und -welten* genannt; zweitens wird der *Eindruck auf die Leser*innenschaft* thematisiert, der durch die Auseinandersetzung mit diesen beiden Lebensgeschichten entstanden ist.

Begegnung mit individuellen Lebensgeschichten und -welten:

Diese nimmt für die Studierenden eine zentrale Rolle in der persönlichen sowie sozialen Entwicklung ein. 56 % der Befragten benennen dabei das „Kennenlernen“ anderer Lebensrealitäten als wesentlichen Aspekt, während 17 % insbesondere die Bedeutung detaillierter Erfahrungsberichte hervorheben. Weitere 11 % betonen ihr Interesse, Persönlichkeiten kennenzulernen. Für 8 % spielen zudem Erinnerungen sowie das Teilen von Erfahrungen eine relevante Rolle, da sie die Verbindung zwischen Menschen fördern. Die Einschätzungen der Studierenden verdeutlichen, dass (auto)biografische Texte für sie nicht nur Fakten über Personen vermitteln, sondern auch tiefere Einblicke in deren Wahrnehmung, Haltungen und Werte ermöglichen. So schreibt ein*e Studierende*r: *„(Auto)biografische Texte geben wesentliche Informationen über Personen, über deren Tätigkeiten, Bewegungsgründe, Haltungen und Einstellungen. Zudem bieten sie einen tiefen Einblick in die Wahrnehmung der einzelnen Personen und es kann dadurch erkannt werden, was für die Person bedeutend war. (...)“* (St. 33; ZN.: 59–62). Daran anknüpfend betont eine weitere Studierende die Möglichkeit, durch solche Texte die Perspektiven anderer Menschen aktiv nachzuvollziehen und in das eigene Leben einzubetten: *„(Auto)biografische Texte ermöglichen es uns, die Sichtweise, die Gedanken und Erlebnisse (berühmter) Personen kennenzulernen - insbesondere ihre Ansichten aus unserer Perspektive zu interpretieren und zu verstehen bzw. in unser Leben zu integrieren. (...)“* (St. 35; ZN.: 175–177).

*Eindruck auf die Leser*innenschaft:*

Hinsichtlich des Eindrucks auf die Leser*innenschaft geben 19 % der Befragten an, aus historischen Erzählungen lernen zu können. Darüber hinaus nennen 14 % eine Erweiterung der eigenen Perspektive. 13 % heben die Bedeutung für die persönliche Entwicklung hervor, da die Reflexion über andere Lebensgeschichten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität beiträgt (vgl. Buber); 2 % formulieren diesen Aspekt explizit als Beitrag zur

Identitätsfindung. Zudem empfinden 9 % der befragten Studierenden die Inhalte als inspirierend, 2 % schöpfen daraus auch Zuversicht.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, welche Möglichkeitsräume sich durch die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten eröffnen: *„Entwicklung von Empathie und Hineinversetzen in Personen ist möglich, welche die verschiedensten Dinge erlebt haben.“* (St. 24; ZN.: 107–108). Das Kennenlernen anderer Lebensgeschichten führt zu Erkenntnisgewinn, Motivation und weiterführendem Interesse: *„Personen berichten von ihrem Leben und können mit ihrem Werdegang andere Menschen inspirieren. Kann vielen Leuten Hoffnung geben.“* (St. 31; ZN.: 148–149).

Die Ergebnisse der zweiten Untersuchung - nach dem Lesen autobiografischer Texte - zeigen im Hinblick auf die Fragestellung *„Welches Potential birgt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?“* folgende Möglichkeits- und Erfahrungsräume Studierender der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein auf:

Erinnerungsarbeit:

Die Studierenden betonen die Bedeutung geschichtlichen Lernens. Dieses verhilft, gegen das Vergessen zu arbeiten, historische Ereignisse nachvollziehen und Vergleiche zwischen früher und heute anstellen zu können, Erlebtes zu verarbeiten, Hintergründe zu verstehen und für Aufklärung zu sorgen.

Gefühlswelt (begleitende Emotionen):

Die Lektüre löst vielfältige Emotionen, wie Angst, Betroffenheit, Mitgefühl, Hoffnung, Überforderung, Wut, Mut, Interesse sowie Desinteresse, aus. Diese können benannt und ihnen Raum gegeben werden.

Gesellschaftskritische Aspekte:

Die Studierenden zeigen auf, dass aufgrund autobiografischer Textarbeit kritisches Denken, Hinterfragen, Überprüfen von Überzeugungen, das Überdenken der eigenen Positionierung angeregt und gesellschaftskritische Aspekte beleuchtet werden können.

Besondere Erfahrungsmomente beim Lesen autobiografischer Texte:

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in den Rückmeldungen der Studierenden deutlich wird, betrifft besondere Erfahrungsmomente im Umgang mit autobiografischen Texten. Diese werden im Teilen von Erfahrungen und den sich daraus entwickelnden Lernmomenten gesehen. Die Auseinandersetzung wird als Inspiration und als verbindendes Element erlebt. Außergewöhnliche Lebensgeschichten geben Einblick in persönliche Lebensräume und bieten Möglichkeit der Identifikation.

Persönliche Weiterentwicklung:

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit autobiografischer Lektüre einen wichtigen Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung leisten kann. Reflexion, Perspektivenwechsel sowie Einblicke in andere Denk- und Sichtweisen fördern nicht nur die Allgemeinbildung, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung. Vorbildwirkungen, die Motivation, auch bei herausfordernden Situationen nicht aufzugeben, gelten als bedeutende Lernfaktoren.

Bildungskontext:

Im Bildungskontext wird das Potential autobiografischer Lektüre von den Studierenden ebenfalls differenziert reflektiert. In der Auseinandersetzung wird vor allem die Möglichkeit zur Entwicklung sozialen Lernens, kritischen Denkens, einer Offenheit für Neues gesehen. Fächerübergreifendes Arbeiten, die Schulung von Empathie und die Sensibilisierung für unterschiedliche Sichtweisen und Lebens- und Erfahrungsräume bieten Potential der Erweiterung des persönlichen Selbst. Als bedeutsam wird erachtet, dass Lehrende die Klassegegebenheiten berücksichtigen und über fachliche Kompetenz verfügen. Es bedarf einer guten, sensiblen und ansprechenden Aufbereitung, um Überforderung oder ungewolltes Aufbrechen persönlicher Erfahrungen zu vermeiden.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Demokratiebildung verfolgt das Bildungsziel der Mündigkeit und vermittelt demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation (Kenner & Lange, 2020, S. 48). Sie schließt neben dem Fachunterricht Politische Bildung auch fächerübergreifende politische Bildung, soziales Lernen sowie politisches Handeln innerhalb der Schule ein (Gessner et al., 2024, S. 30). Bildung ist ein fortwährender Prozess, in welchem Wissen, die Kompetenz zu dessen kritischer Bewertung und die Fähigkeit sowie Bereitschaft zum persönlichen Handeln einander ergänzen und formen. Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldts geht über bloße Qualifikation hinaus; sie ist kein Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck und zielt auf die Entfaltung des Individuums im Spannungsfeld von Ich und Welt (Rossmeissl, 2026, S. 19 ff.). Der vorliegende Beitrag zeigt einen Möglichkeitsraum innerhalb des komplexen Prozesses zur Entwicklung einer demokratischen Kultur im formalen Bildungssystem auf. Ausgangspunkt bildete dabei die folgende Fragestellung: *Welches Potential birgt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit jüdischen Lebensgeschichten in Form von (auto)biografischer Textarbeit im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?*

Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf ein signifikantes Lernpotential autobiografischer Texte hin, das sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene wirksam wird. Die Studierenden zeigen sich für autobiografische Textarbeit sensibilisiert und reflektieren kritisch die vielfältigen Möglichkeitsräume ihres didaktischen Einsatzes. Die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten eröffnet den Studierenden die Chance,

verschiedene Perspektiven und Haltungen nachzuvollziehen, Empathie zu entwickeln und die eigene Sichtweise kritisch zu hinterfragen. Die Rückmeldungen zeigen, dass autobiografische Texte nicht nur (historische) Fakten vermitteln, sondern vor allem die Wahrnehmung, Werte und Erfahrungen der porträtierten Personen greifbar machen. Dies fördert die persönliche und soziale Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf das Verständnis von Vielfalt, das Lernen aus Erfahrungen anderer und die Reflexion der eigenen Positionen auf Grundlage einer demokratischen Werthaltung.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden die Texte als inspirierend und motivierend erleben. Auffällig ist hingegen, dass literarisch-ästhetische Dimensionen unberücksichtigt bleiben. Dieses Muster könnte auf eine sozial erwünschte Fokussierung innerhalb des Settings der Lehrveranstaltung hindeuten. Vor dem Hintergrund der Förderung lebenslanger Professionalisierung und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eröffnen autobiografische Lektüren zudem produktive Zugänge zum historischen Lernen. Somit zeigen sich umfassende didaktische Potentiale, die sowohl für die Hochschullehre als auch für die frühkindliche Bildung von Relevanz sind.

Dies in Betracht ziehend, erscheint eine systematische Verankerung autobiografischer Texte in den Curricula der Hochschulen als sinnvoll und wünschenswert. Bildungseinrichtungen haben die Möglichkeit, sich zu Orten zu entwickeln, die demokratische, nachhaltige und diskursive Praktiken – im Sinne der Dialogphilosophie Martin Bubers – nicht nur thematisieren, sondern auch selbst verkörpern. Studierende können nicht nur eigenständige Lernprozesse vertiefen, sondern auch als Multiplikator*innen wirken, indem sie autobiografische Lernformate in den Primarstufenunterricht einbringen. Die genannten Aspekte lassen sich auf Volksschulkinder übertragen und bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Lesemotivation, literarisches Lernen sowie reflexive Schreibkompetenzen bei Kindern nachhaltig zu fördern.

Zudem eröffnen die Ergebnisse Perspektiven für eine verstärkte interdisziplinäre Kooperation, insbesondere zwischen Literatur- und Bildungswissenschaften in der Hochschullehre. Eine derartige Vernetzung erscheint auch im Forschungsbereich wünschenswert, um innovative und fachlich fundierte Lehr- und Lernkonzepte zu kreieren. Insgesamt kann so die Bedeutung autobiografischer Texte als integraler Bestandteil von demokratischen und nachhaltigen Bildungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen gestärkt werden.

Literatur

Antisemitismus. (2022). *Studie im Auftrag des Österreichischen Parlaments Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung.* Abgerufen unter: www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/DemoxR_Antisemitismus-2022-PK-2024-orep-v.0.3_Deckblatt.pdf [06.03.2026].

- Assmann, A. (2022). „Geleitwort von Aleida Assmann.“ In H. Schindler (Hrsg.), *Sich selbst beheimaten. Grundlagen systemischer Biografiearbeit* (S. 9–11). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bachmann, S., Biliás, C., Fischer, S., Gerber, S., Peter, C., Pöschl, J., Röhrig, M., & Trieschmann, M. (2024). DemokratieKulturBildung in der Lehrkräfteausbildung. Einblicke und Ausblicke zu einem Seminarentwicklungsprozess am Studienseminar für Gymnasien Marburg. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung. Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen* (S. 166–175). Beltz Juventa.
- Barth, M. (2023). Change Agents für das 21. Jahrhundert ausbilden - Nachhaltigkeitswissenschaft als Studiengang. In G. Michelsen, M. Barth & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule. Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg*. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE (S. 83–97). Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Benjamin, W. (1977). *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*. Suhrkamp.
- Brohm, M. (2017). Werte, Sinn und Tugenden als Steuerungsgrößen in Organisationen. Für Fach- und Führungskräfte. Wiesbaden: Springer.
- Buber, M. (1994). *Das Dialogische Prinzip*. (7. Aufl.). Lambert Schneider GmbH.
- Bundeskanzleramt (o. J.). *Nachhaltige Entwicklung - Agenda 2030/SDGs, 4.7*. Abgerufen unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/ziele-der-agenda-2030/ziel-4-hochwertige-bildung.html>. [01.04.2026].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMBF. Abgerufen unter: [Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung](#). [30.06.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). Lernen zu handeln! Was bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung? BNE-Portal. Abgerufen unter https://www.bne-portal.de/bne/de/infothek/mediathek/_documents/lernen-zu-handeln.html
- Bundesministerium für Bildung (o. J.). Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Abgerufen unter: <https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/ep/antisemitismus.html> [16.02.2026]
- Council of Europe (2021). *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Abgerufen unter: [1680a27f24](#) [11.05.2026]
- Council of Europe (2026). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture in brief*. Abgerufen unter: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc> [11.05.2026]
- Frech, S. (2024). Demokratie(-Bildung) und (Grund-)Werte. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 190–202). Wochenschau Verlag.
- Gessner, S., Becker, R., & Klingler, P. (2024). Demokratiebildung und die Frage der Haltung?! Perspektiven und Herausforderungen der Lehrer:innenbildung. In K. Porges, B. Menzel & S. Bachmann (Hrsg.), *Gelebte Demokratie in Schule und Lehrkräftebildung. Grundlagen, Praxisberichte, Rahmenbedingungen*, S. 26–37. Beltz Juventa.
- Goll, T. (2010). Werteordnung und Wertevermittlung im Politikunterricht. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit - Werteordnung und wertevermittlung. Elf Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung*, S. 9–26. Bundeszentrale für politische Bildung.

- Honigmann, B. (1999). *Damals, dann und danach*. Carl Hanser Verlag.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*, S. 48–51. Wochenschau Verlag.
- Klecker, M. (2023). Erweiterte Lehrkräfterolle für BNE - fortbildungsdidaktische Gedanken. In D. v. Elsenau, S. Gorski & K. Zumbrink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 251–262). Cornelsen.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz
- Lang-Wojtasik, G., & König, S. (2023). Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung - Einleitende Überlegungen. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *"Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung."* Weingartner Dialog über Forschung 6 (S. 11–14). Klemm + Oelschläger.
- Lejeune, P. (1994). *Der autobiographische Pakt*. Edition suhrkamp.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Michelsen, G., & Stoltenberg, U. (2023). Nachhaltigkeit in der Lehre! Herausforderungen und Erfahrungen. In G. Michelsen, M. Barth & D. Fischer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule. Wege und Wirkungen am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE* (S. 15–24) . Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Pauldrach, M. (2023). *(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht. Fachwissenschaftliche Grundlagen und fachdidaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Rieckmann, M., & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (3), S. 4–10.
- Rossmessl, D. (2026). Der demokratische Wert der Bildung. Warum Demokratie Bildung braucht und Bildung Demokratie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, R. (2011). *Begegnen als pädagogisches Handeln. Theorie einer biografie-immanenten Handlungsweise und deren pädagogischer Effekt*. Tectum Verlag.
- Schmieder, C. (2001). „Mythos.“ Berlin. Abgerufen unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/9824/26Om2ELJ9g7po.pdf;sequence=1> [15.03.2024]
- Spinner, K. H. (2022). *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Reclam.
- Stein, E. (2016). *Gesammelte Werke: Philosophische Werke + Religiöse Aufsätze + Autobiografische Schriften*. Kindle Ausgabe.
- Stöger, P. (1996). Österreich 1945–1995: Erinnerungsarbeiten (oder: Über den Wert des Erinnerns).“ In H. J. Walter (Hrsg.). *1945–1995. Eine Fortsetzungsgeschichte* (S. 27–47)? Impulse, Band 9. Studienverlag.
- Stöger, P. (2002). Martin Buber: Grund-Sätze zu seinem "Dialogischen Prinzip". Vortrag an der ELTE Universität am 07.09.2002. Tiroler Schulnetz. Abgerufen unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/21728602/martin-buber-tsn-tiroler-schulnetz> [30.06.2025].
- Stöger, P. (2003a). Martin Buber als Philosoph des Dialogs in Zeiten des Konflikts. In P. Graf (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts* (S. 61–87). V&R unipress.
- Stöger, P. (2003b). *Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk*. Topos Verlag.

- Stöger, P. (2009). Martin Buber: Dialogisch-politische und dialogisch-pädagogische Überlegungen. Innsbrucker Diskussionspapiere zu Weltordnung, Religion und Gewalt. Nr. 28. Abgerufen unter <https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/771890> [01.06.2025].
- Wagner-Egelhaaf, M. (2005). *Autobiographie*. 2. Aufl. J. B. Metzler.
- Weisseno, G. (2024). Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 162–174). Wochenschau Verlag.
- Zangerl, K., & Stefan, S. A. (2025). In sich beheimatet sein. Über die Bedeutung von Biografiearbeit als (De-)Konstruktion sozialer Identität. In P. P. Pasqualoni, M. Hoffmann, U. Rapp & P. Steinmair-Pösel (Hrsg.), *Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion* (S. 119 – 130). Waxmann.
- Zumbrink, K. (2023). Bildungsziele und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert. In D. v. Elsenau, S. Gorski & K. Zumbrink (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Leitfaden für eine wirkungsorientierte Transformation von Schule und Unterricht* (S. 33–41). Cornelsen.