

The logo features the letters 'R&E' in a large, bold, dark blue font. The ampersand is stylized with a light blue dot. Below 'R&E' is a thin light blue horizontal line, followed by the word 'SOURCE' in a smaller, dark blue, sans-serif font.

R&E SOURCE

research & education

10. Jg. (2023), Nr. 1

kommunikation.lernen

Inhaltsverzeichnis

kommunikation.lernen

Petra Heißenberger

Editorial 2

Kommunikation

Christina Schweiger

Der Kuss, Das Abendmahl und Der letzte Schrei. Kommunizieren mit Bildern im Kunstunterricht
Zum kompetenzorientierten Lehrplan „Kunst und Gestaltung“ in der Sekundarstufe I..... 3

Christian Wiesner

Kommunikations- und Interaktionsräume
Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation..... 21

Fortbildung

Carina Fartek

Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur in der Grundschule..... 105

Rita Stampfl, Lukas Schober, Gerda Wegleitner

Motivatoren und Hygienefaktoren bei asynchronen E-Learning-Kursen
Gelingensfaktoren von E-Learning-Kursen, eingeordnet in Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg.. 116

Anna Gensler, Johanna Gesang, Lennart Weiermann, Lydia Eggenstein

Jenseits der Fortbildungsinhalte
Eine qualitative Studie zur Relevanz der strukturellen Merkmale einer Fortbildung zur Integration neu zugewanderter Schüler*innen aus der Perspektive von teilnehmenden Lehrpersonen..... 130

Schulentwicklung

Petra Heißenberger, Michaela Tscherne

Lesson Study for school leaders
A model to develop a new learning culture in schools 148

Johanna E. Schwarz, Franz Überlacker

Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich
Konzept und Bestandsaufnahme (2018 - 2022) 165

Impressum

Impressum..... 179

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1162>

Als Herausgeberin übernehme ich das Web-Journal R&E-SOURCE im zehnten Jahr seines Bestehens und freue mich, die erste Ausgabe 2023 präsentieren zu dürfen, die sich dem Thema *kommunikation.lernen* widmet. Gemeint ist Schule als Ort des Gesprächs und Lernen als Dialog. Durch Kommunizieren lernen ist mehr als kommunizieren lernen. Nietzsches „Einer hat immer Unrecht, mit zweien beginnt die Wahrheit“ macht Wissenschaft fröhlich. Kommunikation macht Schule interpersonal, medienvermittelnd und lebhaft. Das pädagogische Dreieck wird lebendig durch das Wort; es verbindet personale und sachliche Relation, macht Du und Ich zum Wir.

In der ersten Ausgabe des Jahres 2023 widmen wir uns dem Zusammenhang von Kommunikation und Lernen als pädagogischem Auftrag. Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe von R&E-SOURCE befassen sich mit verschiedenen Aspekten dieser Thematik: mit Schulentwicklungsberatung, mit Kommunikation anhand von Bildern im Kunstunterricht, mit einer neuen Lernkultur in Schulen, mit Motivatoren und Hygienefaktoren in der digitalen Fortbildung, mit Wirkung und Relevanz von strukturellen Merkmalen einer Fortbildung, mit der Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur in der Grundschule und nicht zuletzt mit Kommunikationsmodellen. Ein herzliches Danke an alle Autor*innen!

Die vorliegende Ausgabe stellt einen Neubeginn des Web-Journals R&E-SOURCE in mehrfacher Hinsicht dar: Die Herausgeberschaft ändert sich, die Themen der Schwerpunktheft werden in Zusammenhang mit Forschung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gebracht, was in der Formulierung der Themen sichtbar wird, und die Nummerierung der Ausgaben wird neu gestaltet: *10. Jg. (2023), Nr. 1: kommunikation.lernen*

Es wird vier Ausgaben jährlich geben, die den Kolleg*innen die Möglichkeit bieten, zu publizieren und ihre Forschungsfelder vorzustellen: Ausgabe 1 und 4 werden Forschungsschwerpunkten zugeordnet, Ausgabe 2 erscheint als Konferenzband zum Tag der Mathematik und Ausgabe 3 als Konferenzband zum Tag der Forschung. Zusätzlich gibt es nach Bedarf Sonderausgaben. Wir freuen uns auf Ihren Beitrag!

Petra Heißenberger (Herausgeberin)

Der Kuss, Das Abendmahl und Der letzte Schrei. Kommunizieren mit Bildern im Kunstunterricht

Zum kompetenzorientierten Lehrplan „Kunst und Gestaltung“ in der Sekundarstufe I

*Christina Schweiger*¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1158>

In den kompetenzorientierten Fachlehrplänen *Kunst und Gestaltung* in der Primarstufe sowie Sekundarstufe I, wie der Unterrichtsgegenstand *Bildnerische Erziehung* ab dem Schuljahr 20-23/24 heißen wird, ist den Bereichen *Bildnerische Praxis* sowie *Wahrnehmen und Reflektieren* ein dritter beigegeben. In der Primarstufe lautet er *Kommunizieren*, in der Sekundarstufe I *Bildsprachen und Kommunizieren*. Im Zusammenspiel der drei Bereiche werden die Gestaltungs- und Wahrnehmungsfähigkeit sowie das bildnerische und sprachliche Ausdruckvermögen der Schüler*innen angeregt und gefördert. *Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*, mag deshalb für den Kunstunterricht nur bedingt gelten, weil man sich auch mit bildnerischen Mitteln ausdrücken kann. Deshalb ist es wichtig, ein *Kommunizieren mit Bildern und über Bilder* zu erlernen, wie im Fachlehrplan der Sekundarstufe I festgehalten wird.

Kompetenzorientierte Lehrpläne, Unterrichtsgegenstand *Kunst und Gestaltung* in der Sekundarstufe I, Kompetenzbereich *Bildsprachen und Kommunizieren*

1 Einleitung: Reden ist Silber, Kommunizieren ist Gold

Der Titel des Beitrags enthält eine Antwort auf die Frage: *Welche Werke der bildenden Kunst kommen Ihnen spontan in den Sinn?* Gestellt wurde sie allen Studienanfänger*innen des Bachelorstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in einer Online-Umfrage zum Kunstunterricht im Herbst 2022. Im Verlauf des Beitrags wird darauf noch eingegangen, doch schon an dieser Stelle soll mit der Antwort verdeutlicht werden, wie leicht

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
christina.schweiger@ph-noe.ac.at

sich Kommunikationsprozesse in Gang setzen lassen. Wenige Worte können Leser*innen auf bildende Kunst einstimmen, Assoziationen wecken, vielleicht auch etwas irritieren und zum Nachdenken anregen. Das soll auch mit dem abgewandelten Sprichwort im Titel der Einleitung zum Ausdruck gebracht werden: Kommunikative Fähigkeiten gelten als Goldstandard und gehören zusammen mit kritischem Denken, Kreativität und Kollaboration zu den „21st Century Skills“ (OECD 2020).

Kommunizieren zu können umfasst bekanntlich mehr, als im richtigen Moment die richtigen Worte zu finden, denn auch die im Sprichwort enthaltene Lebensweisheit, zu schweigen, wenn nichts (Relevantes) zu einer Unterhaltung beigetragen werden kann, zeugt von kommunikativer Kompetenz. „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“ (Wittgenstein 2018), war der österreichische Philosoph überzeugt. Nicht alles könne in Worte gefasst werden. Subjektiv-sinnvolle Aussagen zu Sachverhalten ließen sich durchaus treffen, doch in Erkenntnisbelangen würde Sprache an ihre Grenzen stoßen. Mit dem Adverb *wovon*, das nicht mit dem *darüber* im Hauptsatz korreliert, soll das gezeigt werden. Denn *über etwas sprechen* ist nicht gleichzusetzen mit *von etwas sprechen*. Zu Ersterem zählen allgemeine bzw. verallgemeinernde Aussagen, auch Einschätzungen und Werturteile, während Letzteres substantielles Erfassen und Verstehen zum Ziel hat. Es gehe darum, zu „erkennen was die Welt / Im Innersten zusammenhält“ (Goethe 2000, Vv. 383 f.), wie die Figur des Faust im gleichnamigen Drama kundtut. Das verlangt ein Im-Austausch-Sein mit der Welt, woraus tiefe Einsichten erwachsen können. Stellen sich diese nicht ein, so Wittgensteins Schlussfolgerung, mache es keinen Sinn, Vermutungen über etwas anzustellen oder eine Meinung zu äußern.

Auf sprachliche Feinheiten eingestimmt, entfaltet eine zentrale Formulierung im kompetenzorientierten Fachlehrplan „Kunst und Gestaltung“ der Sekundarstufe I ihre Bedeutung (Lehrplan der Mittelschule 02.01.2023 [i. F. LP MS 2023], 112 ff., Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 02.01.2023 [i. F. LP AHS 2023], 133 ff.):¹ „Durch das Kommunizieren mit Bildern und über Bilder erweitern sie [die Schüler*innen] ihr Vorstellungs- und Ausdrucksvermögen“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135). Wittgensteins Aphorismus sensibilisiert nicht nur hinsichtlich *von* und *über* etwas kommunizieren, sondern auch für die zweifache Auslegung eines „Kommunizieren[s] mit Bildern“ (ebd.): Wir treten einerseits in einen Austausch mit ihnen, nehmen ihre Beschaffenheit wahr, stellen (Selbst-)Bezüge her und Deutungen an und bauen so eine Beziehung zu ihnen auf (vgl. Antenhofer 2020, 67 ff.). Dieses Vorgehen wird durch ihren Affordanzcharakter angeregt (vgl. Lauschke 2018, 46 ff.), der darin liegt, dass Bilder als Kommunikationsangebote fungieren und häufig zu diesem Zweck geschaffen wurden. Somit dienen sie uns andererseits dazu, auch selbst anhand von Bildern etwas mitzuteilen. „Kommunizieren mit Bildern“ ist somit von einer Empfänger- und Senderseite her zu denken. Bedingt wird der Gebrauch von (Bild-)Objekten durch die Notwendigkeit und das Bedürfnis sowie der daraus erwachsenden Fähigkeit, uns über das leibgebundene Kommunizieren mittels Körper-/Sprache hinaus mit allem zu verständigen, was wir zur Verfügung haben. Unser Symbolisierungs- und Abstraktionsvermögen macht es möglich, (selbst) Hergestelltes oder Vorgefundenes zu Trägern von Botschaften zu machen und mit Bedeutungen, Funktionen und

Absichten aufzuladen. Im Fachlehrplan wird das mit der Trias „Form, Funktion und Wirkung“ (LP MS 2023, S. 113, LP AHS 2023, S. 135) auf den Punkt gebracht.

Auch das Kommunizieren ist in den kompetenzorientierten Fachlehrplänen prominent verankert. Einer der drei Kompetenzbereiche in der Primarstufe wird so genannt (Lehrplan der Volksschule 02.01.2023 [i. F. LP VS 2023], S. 92), in der Sekundarstufe I heißt er „Bildsprachen und Kommunizieren“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135). Im Zusammenspiel mit der „Bildnerischen Praxis“ sowie „Wahrnehmen und Reflektieren“ (LP VS 2023, S. 91 f., LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135.) werden dazu Kompetenzen formuliert, die für die fünfte Schulstufe bspw. lauten: „mit analogen und digitalen bildnerischen Gestaltungen altersgemäß kommunizieren; [...] den Zusammenhang zwischen Absicht und Ausführung visueller Botschaften bei [...] eigenen bildnerischen Arbeiten beschreiben“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 136). Auf diese Weise lernen die Schüler*innen im Zuge „der bildnerischen Praxis sowie anhand von Beispielen aus Kunst und Alltagsästhetik unterschiedliche Bildsprachen kennen und sie einzusetzen. Sie erfahren, dass bildsprachliche Mittel eindeutig, mehrdeutig, auch widersprüchlich sein können und sich unterschiedlich auslegen lassen“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135).

Ausgehend von diesen Darlegungen werden im Beitrag Möglichkeiten und Facetten beim „Kommunizieren mit Bildern und über Bilder“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135) beispielhaft ausgelotet. Die Überlegungen werden mit Inhalten aus dem Lehrplan, vorwiegend den Anwendungsbereichen, unterlegt. Diese umfassen Themenfelder, die in Unterrichtsvorhaben durch Setzen inhaltlicher Akzente konkretisiert werden. Ihre Relevanz geht aus den „Zentralen fachlichen Konzepten“ hervor (LP VS 2023, S. 91, LP MS 2023, S. 113, LP AHS 2023, S. 134 f.), in denen gängige Denkmuster in der Kunstpädagogik, der bildenden Kunst und visuellen Kommunikation umrissen werden. Sie legen offen, dass Vorstellungen und Zugänge in der Kunst und (Alltags-)Kultur sowie in Bildung und Wissenschaft stets dem vorherrschenden Zeitgeist geschuldet gewesen sind und auch aktuelle Positionen auf historisch Gewachsenes zurückgeht. Deshalb ist es lohnend und auch notwendig, etablierte Denkmuster, die oft unhinterfragt übernommen werden, kritisch zu beleuchten, was ebenfalls in diesem Beitrag erfolgen soll.

2 *Auro loquente* und die *Crux*, *nicht nicht kommunizieren* zu können

Auro loquente omnis oratio inanis est (Spricht Gold, ist die Rede sinnlos), geht ein Sprichwort: Lockt Materielles, setzt der An- und Verstand aus, dass selbst die schlüssigsten Argumente nichts auszurichten vermögen. Auch auf ein solches Verhalten lässt sich der Grundsatz *Man kann nicht nicht kommunizieren* (Watzlawick, Beavin & Jackson 2007, S. 58) anwenden: Wir sind immer empfänglich und empfangsbereit für alles, was zu uns spricht und uns reizt.

Die ursprüngliche Bedeutung der doppelten Verneinung besagt, dass wir als Leibwesen zwangsläufig immer im Austausch unserer Umwelt stehen. Was Ende der 1960er-Jahre für die physische Welt postuliert wurde, hat auch für die virtuelle Gültigkeit. Selbst bei Online-Meetings können wir *nicht nicht kommunizieren*. Das gilt ebenso für soziale Medien, Messenger-Nachrichten oder E-Mails: Keine (raschen) Antworten werden nicht selten als Vergesslichkeit, Überforderung, Gleichgültigkeit oder Ignoranz ausgelegt. *Schneller, komprimierter, strukturierter* lautet die Maxime. Vermag eine Nachricht nicht sofort zu überzeugen, dringt die Botschaft nicht gleich ans Ohr oder ins Auge, vermag sie das auch später nicht, weil es kein später gibt. Die „Gepflogenheiten des Bildumgangs [...], alles möglichst schnell auf einen Blick zu erfassen“ (Glas 2015, 374), haben dazu geführt, dass ein zweiter Blick als Ineffizienz des ersten aufgefasst wird. Die Werbung, ließe sich überspitzt sagen, hat das vorgemacht, der es gelingen muss, umgehend etwas in uns ‚anzusprechen‘ und ‚auszulösen‘.

Passend dazu ist im Fachlehrplan für den Anwendungsbereich „Bild, Schrift, Zeichen“ in der vierten Klasse vorgesehen: „Auffordern, beeindrucken, manipulieren. Funktionen und Wirkungen der Kombination von Wort, Bild und Ton (ua. [sic] Werbung und ihre Verkaufsstrategien)“ (LP MS 2023, S. 117, LP AHS 2023, S. 139). „Werbung und Fake News erkennen“ (LP MS 2023, S. 11), LP AHS 2023, S. 14) ist auch in der „Medienbildung“, die alle Fächer umfasst, als eines der „Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe I“ (ebd.) vorgesehen.

Nachdem gerade in der Werbung erfolgreiches Kommunizieren Goldes wert ist, erklärt das ihre Eignung für eine (kritische) Auseinandersetzung mit Funktionen von visuellen Produkten. Eine Verschränkung mit Kunst bietet sich an, weil auch diese auf eine affektive Aktivierung bei den Rezipierenden ausgerichtet ist. Bei einem Vergleich lässt sich auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bildsprachen, derer sie sich bedienen, eingehen sowie auf das Zusammenwirken von Inhalt und Form.

Nicht nur *was* kommuniziert wird, sondern *wie* es erfolgt und *auf welche Weise* es die sendende Instanz verstanden wissen will bzw. es von der empfangenden tatsächlich aufgefasst wird, trägt zum Gelingen eines kommunikativen Aktes bei. Von beiden Seiten fließen in diesen zudem Vorstellungen, Anschauungen, Interessen, Stimmungen und/oder momentanen Befindlichkeiten ein. Gerade Affekte, die stark extrinsisch motiviert sind, können dabei verstärkt oder ausgelöst werden. Diese Tatsache wird nicht nur beim zwischenmenschlichen Agieren (aus-)genutzt, sondern auch in der Kunst und Werbung, in der seit jeher mit affektgenerierenden Methoden gearbeitet worden ist (Hoff 2006). Die Kognitionspsychologie interessiert sich deshalb für die sogenannte Valenz visueller Erzeugnisse und untersucht, ob und in welcher Weise sie Emotionen wie Freude, Überraschung, Wut oder Ekel usw. hervorrufen können (Specker & Leder 2022).

In den „Zentralen fachlichen Konzepten“ werden unterschiedliche emotionale Reaktionen auf bildnerische Gestaltungen angeführt: „zB [sic] erfreuen, unterhalten, beeindrucken, neugierig machen, dokumentieren, informieren, illustrieren, erläutern, auffordern, repräsentieren, auch provozieren und schockieren“ (LP VS 2023, S. 91, LP MS 2023, S. 113, LP AHS 2023, S. 135). Mit welcher potenziellen Wirkung sie ausgestattet werden, ist nicht nur eine persönliche

Entscheidung, sondern auch abhängig von kulturellen, sozialen, (gesellschafts-)politischen Übereinkünften und Gegebenheiten, die sich als Regeln, Normen oder Werte zeigen können.

3 Goldene Regeln beim Kommunizieren mit Bildern

Eine Stelle in den „Zentralen fachlichen Konzepten“ verdeutlicht die Komplexität von Regelpflicht und Regelverzicht, die besonders in der Kunst, aber auch in anderen kreativen² Tätigkeitsfeldern vorherrscht:

In Kunst und visuellen Kulturen zeigen sich Regeln, die von Einzelnen, Gruppen und Gesellschaften bestimmt werden. Bildnerisches Gestalten hängt mit dem Erlernen und Anwenden von Regeln zusammen. Das Einhalten von Regeln ist Voraussetzung dafür, sich visuell verständlich zu machen. Im Kreativen liegt die Fähigkeit, durch Aussetzen, Brechen oder Übertreten von Regeln Neues zu schaffen. (LP VS 2023, S. 91, LP MS 2023, S. 113, LP AHS 2023, S.135)

Wer sich in seinen Mitteilungen, ob sprachlich oder bildnerisch, an Regeln hält, die einer syntaktischen, semantischen und pragmatischen Logik unterworfen sind, hat ungleich höhere Chancen, verstanden und letztlich auch akzeptiert zu werden. Und umgekehrt: Wer Regelbrüche herbeiführt und die interpersonale Nachvollziehbarkeit herabsetzt, nimmt Missverständnisse und Unverständlichkeit in Kauf. Es gezielt darauf anlegen, wird Künstler*innen vorgeworfen, deren Arbeiten, oft einem Verdikt gleich, als modern bezeichnet werden. Sie wären ihrer Zeit voraus gewesen, heißt es dann rückblickend. Ein solcher Umgang mit Kunst mag so alt sein wie die Kunst selbst, die wohl seit jeher eine Gratwanderung zwischen Tradition und Innovation war. Zugleich wird von ihr Neuartigkeit erwartet und eingefordert. An diesem Kriterium werden die Qualität von Kunst und Kunstgenuss gemessen (Thiemeyer 2018, S. 126). Denn Neues und Ungewöhnliches vermögen Aufmerksamkeit und Neugierde zu wecken und ein „Spannungsschema“ (Schulze 1992, S. 165) in Gang zu setzen auf Basis von „Selbstverwirklichung und Stimulation“ (ebd.).

Bei bildnerischen Gestaltungen spielen „Erlebnisgehalt, [...] ästhetische[r] und emotionale[r] Effekt“ (Thiemeyer 2018, S. 131) eine große Rolle. Das gilt für künstlerische wie alltagsästhetische Erzeugnisse gleichermaßen, die allesamt erst im Wechselspiel mit einem Publikum, bzw. bestimmten Zielgruppen ihre Wirkmacht entfalten. Darauf gründet letztlich ihr Daseinszweck, der allerdings an verschiedene Zeitparameter gebunden ist: Bilder der Alltagskultur aus Werbung oder sozialen Medien sind meist kurzlebig und verbrauchen sich schnell. Kunstwerken hingegen wird gerne ein Ewigkeitswert attestiert (Amoroso 2015, S. 231 ff.), weil sie oftmals in der Absicht oder Hoffnung geschaffen wurden und werden, die Zeiten zu überdauern. Deshalb werden sie oft sehr kostenaufwändig erhalten, konserviert oder restauriert. Im Anwendungsbereich „Zeit, Raum, Kontext“ in der sechsten Schulstufe wird das angesprochen: „Schätzen, pflegen, bewahren“ (LP MS 2023, S. 116, LP AHS 2023, S. 137), aber auch das

Gegenteil davon: „vergessen, vernachlässigen, zerstören. Kunstwerke und kulturelles Gedächtnis“ (ebd.).

Kunstwerke werden als Träger von (ihrer eigenen) Historizität angesehen, mit Kontinuität und Singularität in Verbindung gebracht, während visuelle Hervorbringungen der Alltagskultur als Massenprodukte einer Austauschbarkeit und raschen Abfolge unterliegen. Zwar verwehren sich beide einer unbedingten Realität zugunsten eines Spiels mit (schönem) Schein und Fiktionalität, doch wird hinter der Oberfläche von Kunst ungleich mehr Tiefgründigkeit erwartet. Wer einem „Hochkulturschema“ (Schulze 1992, S. 165) folgt, wird nach dem traditionellen Rezeptionskonzept der kontemplativen Sinnerschließung vorgehen (Ullrich 2016). Die schnelllebige Werbung hingegen verlangt eine ebenso schnelle Konsumation. Schließlich – und damit ist der wohl größte Unterschied zur Werbung angesprochen – wirbt Kunst nicht *für etwas*, sondern *für sich*. Sie lockt nicht mit (leeren?) Versprechungen, sondern löst ihr Versprechen umgehend ein, ist Verheißung im Hier und Jetzt, wo sie von Werbung erst im Dort und Dann bei entsprechendem (monetären) Einsatz in Aussicht gestellt wird. Diese bedient sich trickreicher Wenn-dann-Konstellationen, schafft Bedingungen, weckt Begehrlichkeiten und Bedürfnisse.

Inwiefern auch Kunst in diese Kerbe schlägt, denkt man z. B. an Auktionen, in denen Kunstwerke für dreistellige Millionenbeträge die Besitzer*innen wechseln, lohnt sich im Unterricht zu besprechen. Ein Anwendungsbereich in der siebten Schulstufe liefert Anregungen dazu:

Kunst und Markt. Was kostet Kunstgenuss? Sammeln, kaufen, verkaufen. Wer bestimmt bzw. bestimmte, was Kunst ist und welchen materiellen oder ideellen Wert sie hat? Wie wird Kunst wertvoll? Wer sammelte früher Kunst, wer sammelt heute? Original, Reproduktion, serielle Originale (ua. [sic] Drucke), Media Art, Digital Art. (LP MS 2023, S. 117, LP AHS 2023, S. 138)

Die Auflistung zentraler Begriffe, wie Original oder Reproduktion, die stark auf physische Objektkörper ausgerichtet sind, wird durch die Nennung von Media Art und Digital Art kontextuell erweitert. Die Polarität von analog und digital wird nicht nur in den Alltagswelten aufgehoben (Wagner 2019, S. 17 f.), sondern auch (als kommerzielle Reaktion darauf?) in den Kunstwelten: Die Generaldirektorin des Museums Belvedere in Wien sprach Anfang 2022 beim Verkaufstart der zehntausend NFTs (Non-Fungible Tokens, nicht austauschbare digitale Dateneinheiten), in die ein Digitalisat von „Der Kuss“ Gustav Klimts zerlegt wurde, von einer „*Umwandlung von digitalen Reproduktionen in virtuelle Originale*“ (Rollig zit. n. Belvedere 26.01.2022, Hervorh. i. Orig.). Abbildung 1 zeigt zur besseren Veranschaulichung drei dieser NFTs:

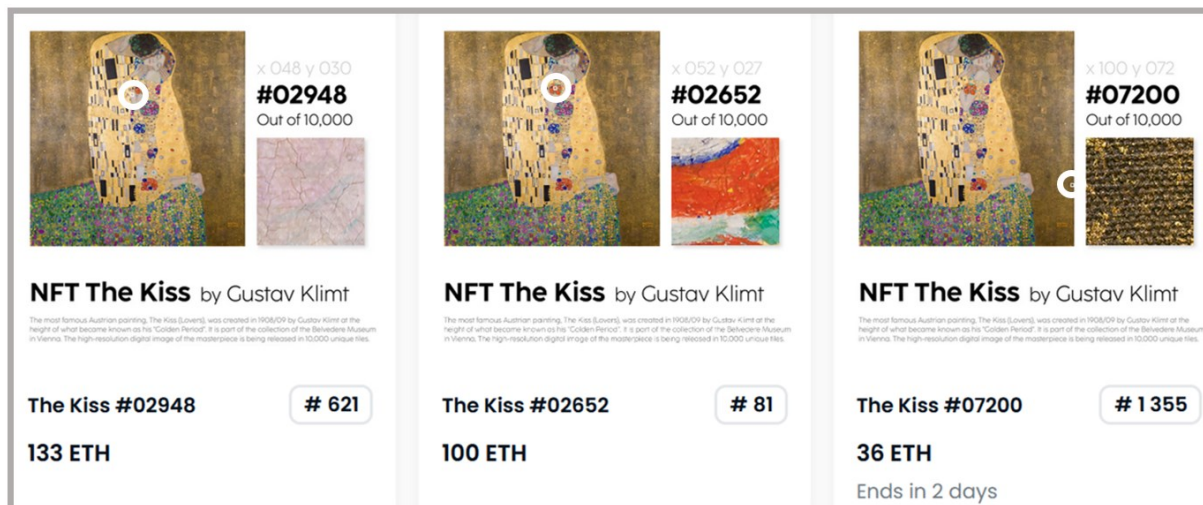


Abbildung 1: Ausschnitt eines Screenshots vom 19.1.2023 der Website *OpenSea* mit drei der 10.000 NFTs, in die ein Digitalisat des Gemäldes „Der Kuss“ von Gustav Klimt unterteilt wurde. Die NFTs standen zum Wiederverkauf. Beim Ersterwerb (Kostenpunkt: 1850 Euro) haben Käufer*innen keinen Einfluss darauf, welches Einzelteil sie erhalten: „Each segment of the work is assigned at random“ (Belvedere o. J.a). Die Preise sind in der Kryptowährung Ethereum (ETH) angegeben und variieren offenbar je nach Lage im Bild (s. weiße Kreise). Das Einzelteil links, das einen Ausschnitt des Arms der weiblichen Figur zeigt, wird höher gehandelt als welche mit einem Ornamentfragment oder einem Stück des Hintergrunds. Umgerechnet in Euro (1 Ether wurde am 19.01.2023 um 1.414, 44 Euro gehandelt) erscheinen die Preisangaben völlig aus der Luft gegriffen (133 ETH: 188.120,02 Euro).

Diese Marketingoffensive zum Ausgleich der finanziellen Einbußen durch den pandemiebedingten Besucherrückgang (v. a. von Tourist*innen, der größten Besuchergruppe) kann infolge kolportierter Einnahmen von über vier Millionen Euro als gelungen bezeichnet werden (Kronsteiner 09.06.2022). Auch hier lässt sich in Anspielung auf das Gemälde festhalten, dass Kommunizieren Gold ist. Darauf verstand sich auch schon Klimt. Am Beispiel des Gemäldes lässt sich zeigen, wie ein „Kommunizieren mit Bildern“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135) in Verbindung von künstlerischen und ökonomischen Strategien erfolgen kann.

3.1 Am Höhe- oder Endpunkt der „Goldenen Periode“? Kunst im Museum und im Web

Wir haben von beidem viel: Museen und Datenvolumen – und beides kostet. Dafür haben wir die Wahl und können Kunstwerke im Original erleben oder am Bildschirm. Darauf geht der Anwendungsbereich „Präsentation, Repräsentation, Inszenierung“ in der fünften Schulstufe ein: „Kunst und Museum. Kunstbegegnungen. Reale Begegnungsorte (ua. [sic] Museen, Galerien, öffentlicher Raum), virtuelle Begegnungsorte (ua. [sic] Webseiten von Museen, soziale Medien)“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136).

Stehen wir, kritisch gefragt, am Höhe- oder Endpunkt einer „Goldenen Periode“, einer Zeit des rasanten Wachstums und technologischen Fortschritts, der nur High-End und Superlative kennt? (Wie) lassen sich physische und virtuelle Realitäten miteinander vereinbaren? Ist es

ein Widerspruch, dass ein Museum tausende Einzelteile eines Digitalisats von einem analogen Kunstwerk als digitale Originale bewirbt und zugleich die Einzigartigkeit des physischen Originals?

„Diesen Kuss der ganzen Welt! Am Höhe- und Endpunkt seiner „Goldenen Periode“ malt Gustav Klimt sein berühmtestes Bild: ein Liebespaar auf einer blumenübersäten Wiese“ (Belvedere o. J.b). Für das Werk im Superlativ wird eine geografische Universalität veranschlagt, die sich diametral zu seiner stringenten Provenienz und Örtlichkeit ausnimmt. Als es 1909 das Atelier des Künstlers in Wien Josefstadt verließ, kam es direkt ins Museum Belvedere. Ein einziges Mal war es davor in noch unvollendetem Zustand auf der *Kunstschau* in Wien ausgestellt. „Bei der Erstpräsentation 1908 kaufte der österreichische Staat das Bild für die zuvor gegründete *Moderne Galerie* an, die damals im Unteren Belvedere untergebracht war. Bereits seit diesem Zeitpunkt befindet sich das Gemälde im Bestand des Belvedere“ (Belvedere 08.11.2007). Der Kaufbetrag von 25.000 Kronen muss sehr hoch gewesen sein (Maurer 05.04.2021). Das lässt auf einen Ruf Klimts als arrivierten Künstler schließen, verbunden mit der Überlegung, dass es von Vorteil wäre, eines seiner groß(-formatig-)en Werke im Staatsbesitz zu haben.

Die Auseinandersetzung mit Anschaffungswert und Prestigewert von Kunst wird im Anwendungsbereich „Präsentation, Repräsentation, Inszenierung“ der sechsten Schulstufe thematisiert: „Kunst und Freiheit. Kunst auf Auftrag, Kunst im öffentlichen Raum. Bilder der Sieger und Verlierer. Kunst im Spannungsfeld von Vorgaben, Verträgen und freier Entfaltung (ua. [sic] Auftragskunst, Ausstellungskunst, freie Kunst)“ (LP MS 2023, S. 116, LP AHS 2023, S. 137). In den Nennungen wird auf essenzielle (Entstehungs-)Bedingungen von Kunst verwiesen. Die Vorstellung, autonom, vielleicht sogar kompromisslos, agierender Kunstschaffender, die sich frei entfalten können und deren Werke authentischer (Selbst-)Ausdruck sind, kontrastiert mit den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen usw. Zwängen, denen sie oftmals unterliegen. Man denke, um bei Klimt zu bleiben, an den Eklat um seine Fakultätsbilder.³

Dass Kunst immer wieder heftige öffentliche Debatten auslöst(e), führt vor Augen, wie emotional und (selbst-)referenziell mit Bildern und über Bilder kommuniziert wird. Das trifft besonders auf Objekte mit einer hohen ikonisch-identifikatorischen Aufladung zu. „Der Kuss“ ist ein Beispiel dafür. Für das Museum Belvedere ist er „das berühmteste österreichische Gemälde und Highlight der Schausammlung“ (Belvedere 08.11.2007). Seit 2018 zeigt er sich dem Publikum in folgender Inszenierung (Reitstätter et al. 2020):

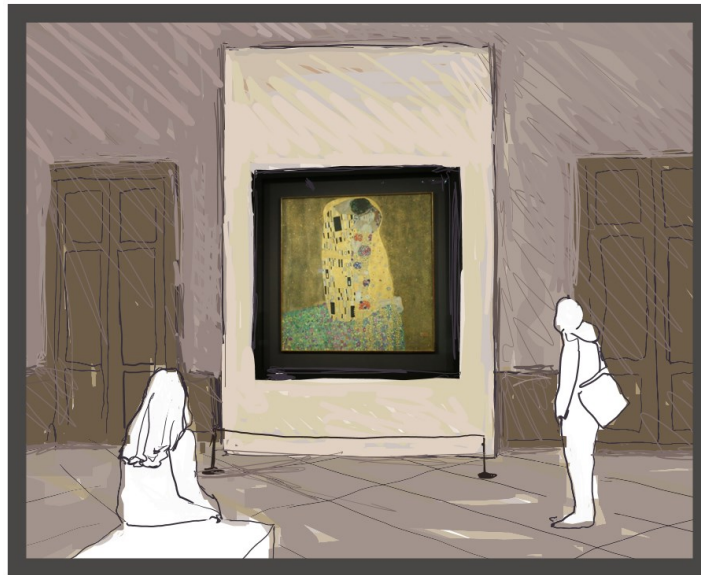


Abbildung 2: Museale Präsentation von Gustav Klimts (1862 Wien – 1918 Wien) Gemälde „Der Kuss (Liebespaar)“ (1908, vollendet 1909, Öl auf Leinwand unter Verwendung von Blattgold, Goldpulver, Silber, Platin, Messing, Blei, 180 × 180 cm, Rahmenmaße: 184 × 184 × 5,2 cm) in einem der Prunksäle des Oberen Belvedere in Wien (eigene Darstellung). Zwischen zwei Flügeltüren wurde parallel zur Wand, etwas vorgelagert, ein freistehender Kubus von ca. fünfzig Zentimeter Tiefe aufgestellt. In dessen dunkel gestalteter Auslassung mit schwarzer Rahmung, die komplett von einem Schutzglas umschlossen wird, ist das Werk samt einem schmalen Goldrahmen eingebettet. Vor diesen sind zwei niedrige Ständer platziert, zwischen denen ein Seil als Abstandhalter gespannt ist. Die Schmalseite einer Holzbank, auf der Besucher*innen Platz nehmen können, ist auf den „Kuss“ gerichtet.

Bei einem Museumsbesuch mit Schüler*innen würde es sich anbieten, die Wirkung des Originals zu erkunden: Welchen Eindruck macht „Der Kuss“ hinsichtlich seiner Größe und seiner farblichen etc. Gestaltung? Wie lässt sich mit dem Gemälde kommunizieren und wie kommuniziert es mit einem? Lädt es zum Hingehen ein oder hält es einen auf Distanz? Wie nahe und wie gut kommt man überhaupt an das Bild heran? Welche Rolle spielt dabei die Art seiner Präsentation? Was wird damit intendiert? Wie werden andere Gemälde in Szene gesetzt? Sollte vorab eine Auseinandersetzung mit dem Werk, z. B. in Form einer Beamerprojektion im Klassenzimmer, stattgefunden haben, lässt sich ein Vergleich von digitalem Abbild und Original anstellen. Der eingangs des Kapitels zitierte Anwendungsbereich enthält als weiteren Vermerk: „Kunstwerke in der Realbegegnung und als digitale Präsentationen“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136). Was wirkt besser, ließe sich ganz salopp fragen? Ist es wichtig, das ‚Echte‘ zu erleben, oder ist es genauso gut, sein digitales Abbild bequem vom Sitzplatz aus in der Klasse in Augenschein zu nehmen? Worin könnte für die vielen Museumsbesucher*innen (vorwiegend Tourist*innen) der Reiz liegen, das Bild im Original zu sehen? Ist das ausschließlich auf seine Popularität zurückzuführen? Schließlich rangiert „Der Kuss“, sucht man in Google nach berühmten Kunstwerken, an sechster Stelle (Abbildung 3):

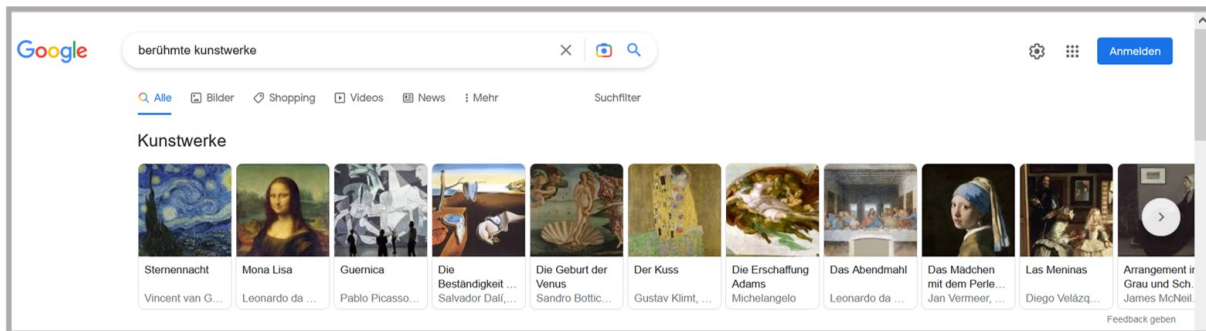


Abbildung 3: Screenshot des Google-Suchergebnisses nach berühmten Kunstwerken im Jänner 2023 (eigene Darstellung). Wird nach ‚berühmten Gemälden‘ gegoogelt, nimmt Klimts Werk sogar den vierten Platz vor dem Salvador Dalís und Sandro Botticellis ein.

Auf die bereits eingangs des Beitrags angeführte Frage an die Studienanfänger*innen des Bachelorstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Zuge einer Online-Umfrage zum Kunstunterricht im Oktober 2022, *welche Werke der bildenden Kunst Ihnen spontan in den Sinn kommen*, wurde „Der Kuss“ von einem Viertel der rund 150 Befragten genannt. Damit liegt Klimts Gemälde hinsichtlich der Häufigkeit an Nennungen auf dem zweiten Platz nach der „Mona Lisa“, die in jeder zweiten Antwort vorkam. Den dritten Platz belegt der „Der Schrei“ von Edvard Munch, den ein Fünftel der Studierenden anführte. Die Google-Topplatzierung, die „Sternennacht“ von Vincent van Gogh kam auf acht Nennungen (ca. fünf Prozent) wie auch „Das letzte Abendmahl“ Leonardo da Vincis. Das darin enthaltene Attribut wurde in der Antwort, die dem Beitrag den Titel gibt, wohl infolge der raschen Verschriftlichung dem „Schrei“ Edvard Munchs beigegeben: So wirken „Der Kuss, Das Abendmahl und Der letzte Schrei“ ungleich dynamischer, wie z. B. auch die „Nina Lisa“ oder der „Hase von Dürr“.

Titelabwandlungen gezielt anzuregen, bietet sich im Rahmen des Anwendungsbereichs „Rückbezug als Innovation“ (LP MS 2023, S. 115 ff., LP AHS 2023, S. 136 ff.) an, auf den im Folgenden eingegangen wird.

3.2 Auflösung auf goldenem Grund. Dekonstruieren von Bildern

In der fünften Schulstufe soll ein spielerisches „Verarbeiten, [K]ombinieren, [U]marbeiten, [U]mdeuten von Bildern und Gegenständen“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136) erfolgen. Eine spezifischere und komplexere Umsetzung dieses Anwendungsbereich ist in der siebten Schulstufe vorgesehen: „Alte Kunst in neuen Kontexten. Ikonen der Kunst in der Alltagskultur. Zitieren, adaptieren, pervertieren. Wirkung und Funktion“ (LP MS 2023, S. 117, LP AHS 2023, S. 138). Durch Dekonstruieren und Adaptieren von berühmten Kunstwerken wird auf aktuelle Themen meist ironisch oder kritisch Bezug genommen. So wurden bspw. die „Mona Lisa“ und die Figur in „Der Schrei“ aufgrund der Coronapandemie mit Mundnasenschutz dargestellt. „Das Letzte Abendmahl“ wurde so verändert, dass Jesus allein an der langen Tafel sitzt, die nur für einen gedeckt ist und seine Jünger in Kacheln wie bei Online-Meetings zu

sehen sind. Am „Kuss“ wurde Abstandhalten demonstriert, indem die beiden Figuren voneinander getrennt wurden. Abbildung 4 zeigt eine Nachschöpfung auf Grundlage dieser Idee:



Abbildung 4: Nachschöpfung auf Grundlage einer in sozialen Medien geteilten Bildbearbeitung von „Der Kuss“ zur Visualisierung des Abstandsgebots, das in manchen Phasen während der Coronapandemie galt (eigene Darstellung aus urheberrechtlichen und formalästhetischen Gründen, u. a. wegen der zu niedrigen Bildauflösung).

„Das Wechselspiel zwischen naturnaher Darstellung der Gesichter und Hände und ornamentaler Auflösung auf goldenem Grund“ (Belvedere o. J.b) funktioniert nur im Ineinander der Figuren. Tritt zu ihrer formalen „Auflösung auf goldenem Grund“ (ebd.) eine kompositorische und wird ihre Einheit dekonstruiert, kommt es zu einer irritierenden Vereinzelung. Diese Konstellation schafft ein Sinnbild für die Einsamkeit des Menschen in einer Welt voller Glanz und Überfluss, die jedoch flach und nicht fasslich wirkt. Auch den Figuren ist, für den Künstler typisch, keine Tiefe gegeben. Ihr Zusammenspiel erfolgt nur oberflächlich. Klimts Darstellung nimmt sich wie ein Gegenentwurf zu den Kugelmenschen bei Platon aus: Zwei Menschen ergänzen einander so perfekt, dass sie eine vollkommene Kugel als stabilstes Gebilde in der Natur mit dem größten Volumen und geringsten Oberflächenverbrauch bilden. Bei Klimt hingegen kommen zwei unvollkommene Flächenmenschen zusammen, die, um erneut ins Psychologisch-Deutende zu gehen, einander als Projektionsfläche dienen.

Gedankengänge dieser Art fallen in den Anwendungsbereich „Mit Bildern erzählen“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136), der für die fünfte Schulstufe lautet: „Wann erzählt ein Bild? Beschreiben, erklären, erzählen (ua. [sic] in Kunst und Werbung)“ (ebd.). Dazu bedarf es nicht nur einer inhaltlichen, sondern auch formalen Auseinandersetzung. Kompositionsprinzipien können ergründet werden, anhand derer sich nachvollziehen lässt, warum Bilder oft anhand

weniger Konturen erkannt werden können (Abbildung 5). In welche zentralen Bereiche lassen sie sich unterteilen (Abbildung 6), und wie werden diese weiter ausgestaltet (Abbildung 7):



Abbildungen 5, 6 und 7: Erfassen der äußeren Konturen vom „Kuss“, Erfassung der zentralen Bereiche als Flächen sowie ihrer weiteren Ausgestaltung (eigene Darstellungen).

Was macht den hohen Wiedererkennungswert des Bildes aus? Verfügt es über eine „perceptual fluency“ (Leder & Nadal 2014), d. h. lässt sich die Darstellung schnell und flüssig erfassen? Solche Überlegungen fallen in den Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Reflektieren“, der in der fünften Schulstufe vorsieht: „einzelne bildnerische Gestaltungselemente erkennen, unterscheiden sowie Zusammenhänge herstellen“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 136). Auch geht es darum, „anhand von Beispielen aus Kunst und Alltagsästhetik elementare Funktionen sowie Bildabsichten und Wirkungen [zu] erkennen“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136).

Sind solche Analysen zu visuellen Erzeugnissen der Alltagskultur praktikabel und sinnvoll, können sie in Bezug auf Kunst zu wenig zielführenden Spekulationen führen. Fragen wie: *Was will uns der*die Künstler*in mit dem Werk sagen?* suggerieren, dass eine Botschaft von der Senderseite vorgesehen ist, die von der Empfängerseite erfasst werden kann. Nachdem mit Kunst aber oft genau *nicht* intendiert wird, eindeutige Botschaften auf schnellstem Wege zu vermitteln, sollten Fragen nach Funktion und Absicht immer am jeweiligen Fall gemessen werden. Für den „Kuss“ wird deshalb auf den Anwendungsbereich „Zeit, Raum, Kontext“ in der fünften Schulstufe verwiesen, in dem es u. a. um „Zweck und Zweckfreiheit von Kunst“ (LP MS 2023, S. 115, LP AHS 2023, S. 136) geht. Insbesondere Klimt und auch viele seiner Zeitgenoss*innen verfolgten dieses zentrale Kunstkonzept in ihren Arbeiten überaus konsequent. Ein Beispiel dafür waren die angesprochenen Fakultätsbilder, mit denen er gezielt Erwartungen und Traditionen unterlief.

In Punkt 2 wurde das Brechen von Regeln thematisiert und Klimt war einer, der es konsequent betrieb. Ihm gleich taten es übrigens alle, die auf die Google-Suchanfrage nach berühmten Kunstwerken hin gelistet wurden. Vincent van Gogh, Salvador Dalí oder Pablo Picasso sind ohnedies dafür bekannt. Auch Sandro Botticelli oder Michelangelo brachen mit Gestaltungsregeln, allen voran mit ihren Aktdarstellungen; und Leonardo da Vinci experimentierte gemäß seiner unbändigen Forschernatur u. a. mit neuen, ungewöhnlichen (und leider z. T. wenig halt-

baren) Maltechniken. Somit ist sein „Letztes Abendmahl“ auch Beleg dafür, wie viel Aufwand zum Erhalt von Kunstwerken betrieben wird.

Der Wunsch, sie für die Nachwelt zu bewahren, hängt nicht nur mit großen Künstlernamen, sondern auch mit der generellen Vorstellung zusammen, dass ein genialer Schöpfergeist zu Werke ging. Das beeinflusst die Rezeptionshaltung und die Art der Auseinandersetzung. Kunst nimmt dahingehend eine Sonderstellung unter den erzeugten Objekten ein und regt zum ausgiebigen Kommunizieren über Bilder und mit Bildern an. Dazu zählt auch, Kunstobjekte fotografisch festzuhalten. Gerade im musealen Kontext ist diese Form der Erinnerungskultur sehr verbreitet (Abbildung 8):

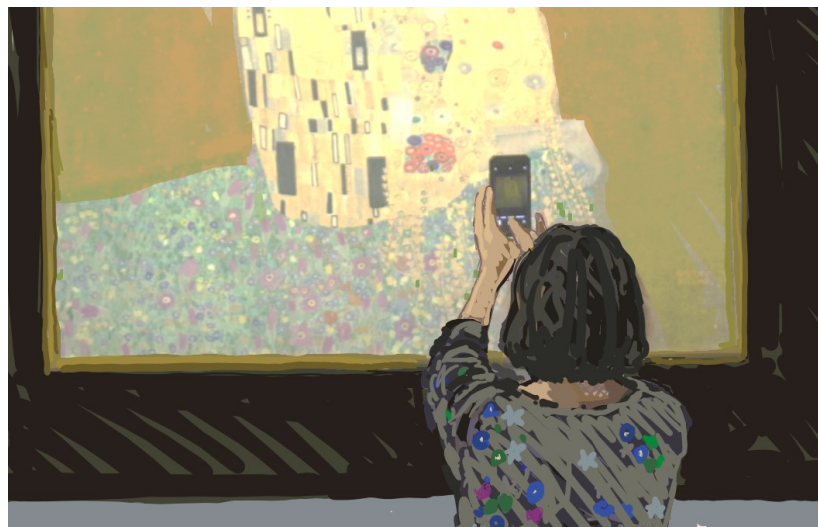
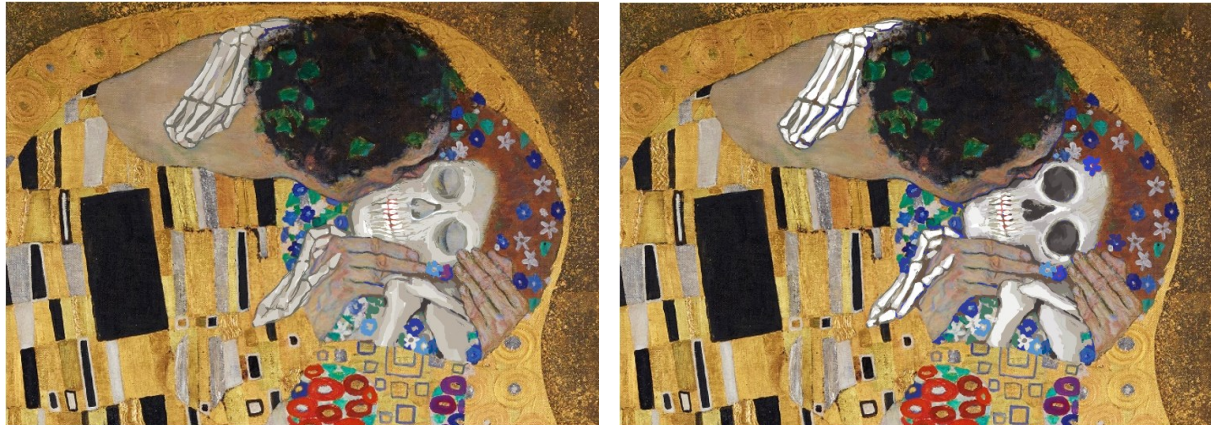


Abbildung 8: Kommunizieren mit Kunst und Medien im Museum am Beispiel von „Der Kuss“ Gustav Klimts im Oberen Belvedere Wien (eigene Darstellung).

Es ist gängige Praxis, ein Foto des Objekts, das einen anspricht, als Reaktion auf diese kommunikative Situation anzufertigen. Um genau diesen Moment des Im-Austausch-Stehens scheint es zu gehen, der konserviert werden soll. Das fotografische Festhalten des Kunstwerks, das Herstellen eines Abbilds lässt sich als ein Akt des Aneignens begreifen. Somit zeigt sich im Produzieren von Bildern, dass sie „mittlerweile ein fester Bestandteil unseres kommunikativen Handelns“ (Glas 2016, S. 17) sind. Mit digitalen Endgeräten, allen voran Smartphones, lassen sich (Ab-)Bilder nicht nur herstellen, verschicken, erhalten, weiterleiten oder in sozialen Netzwerken teilen, sondern unter Einsatz diverser Apps bzw. Programme auch auf vielfältige Weise bearbeiten. So kursieren im Internet zahlreiche Adaptierungen vom „Kuss“, dem „Schrei“ oder dem „Letzten Abendmahl“. Dieses Phänomen als gewissermaßen „Demokratisierung der Hochkultur“ (Lehmann 2014) darf und muss auch kritisch gesehen werden, wirft es doch Fragen u. a. zum Datenschutz oder dem „visuellen Konsum“ (Scorzin 2020, S. 74) der Kunst auf. Überlegungen dazu lassen sich im Anwendungsbereich „Innovation durch Rückbezug“ anstellen, in dem, wie schon eingangs des Kapitels erwähnt, „Ikonen der Kunst in der Alltagskultur [z]itier[t], adaptier[t], pervertier[t]“ (LP MS 2023, S. 117, LP AHS 2023, S. 138) werden sollen: Tragen die Herstellenden von Rekontextualisierungen auch eine Verantwortung für die

Kunstobjekte und die durch sie veränderten Wirkungen und Botschaften? Was ist beim gestalterischen Kommunizieren mit Bildern zu beachten? Diese Frage soll anhand der Abbildungen 9 und 10 verdeutlicht werden, da die Adaptierungen ganz wesentlich in die Darstellung eingreifen.



Abbildungen 9 und 10: Digitale Bearbeitung eines Ausschnitts aus „Der Kuss“ in zwei Varianten. Die florale Ausschmückung der Frauenfigur inspirierte zum Verweis auf die Tradition des *Día de Muertos* in Mexiko (eigene Darstellungen).

Generell laden (digitale) Bearbeitungen von Kunstwerken immer auch zur Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenem und dem von Menschenhand Geschaffenem ein. Zugleich regen sie zur Beschäftigung mit „[h]altbare[n] und vergängliche[n] Materialien in Kunst und Alltagskultur“ (LP MS 2023, S. 116, LP AHS 2023, S. 138) an, wie im Anwendungsbereich „Zeit, Raum, Kontext: (Nicht) für die Ewigkeit“ (ebd.) in der siebten Schulstufe steht. Mit diesen Schlagworten zu Flüchtigem und Dauerhaftem, Momenten und Zuständen, Zeit und Zeiten, Werte und Wandel schließen die Ausführungen, die ein Resümee und ein Ausblick abrunden.

4 *Gold in Motion*. Resümee und Ausblick

Gustav Klimt. Gold in Motion heißt eine Ausstellung in der *Fabriques des Lumières* in Amsterdam. Anhand von Digitalisaten wird seit Jänner 2022 bis Februar 2023 ein immersives Kunst-erlebnis geboten (Fabriques des Lumières o. J.), bei dem, wie schon der Name des „digitalen Kunstzentrums“ (ebd.) erwarten lässt, auf bewegte Bilder gesetzt wird. „Gold in Motion“ ist auch passend als Abschluss des Beitrags, weil selbst bei dem, das mit Beständigkeit und Stabilität in Verbindung gebracht wird, Bewegung herrscht und Veränderungen stattfinden. Die Preise für Kunst und Edelmetall steigen weiter, gelten sie doch als sichere Geldanlagen. Der Kunstmarkt ist mehr denn je Spielstätte neoliberalen Handelns, was nicht so recht zum Autonomiekonzept von Kunst passen will. Dieses Spannungsfeld zeigt sich besonders deutlich bei (Kunst-)Museen, die als gewinnorientierte Unternehmen auch einen Bildungs- und Forschungsauftrag zu erfüllen haben. Sie sind Bewahrer und Vermarkter von Kulturgütern, generieren Werte anhand von Authentizität und Originalität, mit denen sie ihre Exponate und

Verkaufsprodukte aufladen, wie am Beispiel von Gustav Klimts „Der Kuss“ gezeigt wurde. Im Fachlehrplan „Kunst und Gestaltung“ in der Sekundarstufe I wird darauf Bezug genommen (LP MS 2023, S. 117, LP AHS 2023, S. 138).

Als Produkte werden auch die kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I, nach denen ab dem Schuljahr 2023/24 aufsteigend unterrichtet wird, bezeichnet (Wagner zit. n. Ö1 09.01.2023). Per definitionem sind sie das auch, wenngleich das neoliberale Mindset sehr offensichtlich ist. Mit der Wortwahl sollen ihre Funktionalität und Anwendungsbezogenheit betont werden, deren Fehlen seit jeher ein Hauptkritikpunkt in Bezug auf Lehrpläne war (BMUK 4.6.1981, Die Presse 01.07.2011).

Von Produkten ist auch in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ von „Kunst und Gestaltung“ in der Sekundarstufe I die Rede: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren und erproben, wie Techniken, Materialien, bildnerische Mittel, Medien, Genres und Absichten visuelle Produkte in Form, Aussehen und Wirkung beeinflussen. Sie können diese als Kommunikationsmittel einsetzen“ (LP MS 2023, S. 112, LP AHS 2023, S. 133). Diese Aussage verdeutlicht das breite Spektrum des Kunstunterrichts, das „bildende Kunst, gestaltete Umwelt und visuelle Kommunikation“ (ebd.) umfasst. Das erfordert entsprechend vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten beim „Kommunizieren mit Bildern und über Bilder“ (LP MS 2023, S. 114, LP AHS 2023, S. 135). Welche dafür in der Sekundarstufe I vorgesehen sind, wurde im Beitrag ausgehend vom Kompetenzbereich „Bildsprachen und Kommunizieren“ (ebd.) untersucht. Vorrangig geht es dabei um beschreibende, klärende, kontextualisierende, deutende und (kritisch) hinterfragende Annäherungen als Kernpunkte von Bildkompetenz (Bering et al. 2006, S. 54 f.).

Die Zusammenschau von Kompetenzbeschreibungen, „Anwendungsbereichen“ (ebd. 115 ff. bzw. 136 ff.) und den „Zentralen fachlichen Konzepten“ (ebd. S. 113 bzw. S. 134) ergibt ein ausgewogenes Bild, was den altersgemäßen Erwerb von Bildkompetenz anhand abwechslungsreicher Themen und Inhalte anlangt. Diese sind am Puls der Zeit, auf die Lebenswelten der Schüler*innen bezogen und können von den Lehrenden nach eigenem Ermessen ausgestaltet werden. Das gilt auch für den Einsatz analoger und digitaler Medien, Werkzeuge und Techniken. Daran geknüpft ist immer die Frage nach deren ‚Ausgewogenheit‘, zumal betont wird, „den strukturellen Einfluss von Medien auf Denk- und Verhaltensweisen [...] nicht zu unterschätzen“ (Niesyto 2019). Zielt dieser Befund auch auf Digitalisierung und Digitalität ab, so umfasst er die generelle Mediennutzung. Und diese hat es seit jeher gegeben, wie eindrucksvolle Artefakte sogar aus der Altsteinzeit belegen.⁴ Wir haben uns offenbar immer schon medialer Vermittlungsformen in Erweiterung leiblicher Ausdrucksmöglichkeiten bedient, mit Objekten kommuniziert und komplexe Bildsprachen entworfen. In den kompetenzorientierten Lehrplänen wird diesem Umstand gebührend Rechnung getragen und gegenwärtige mediale Phänomene im Licht der Vergangenheit betrachtet.

Um unser Leben im Hier und Jetzt besser verstehen und die Weichen für eine positive Zukunft stellen zu können (fernab von Profitdenken und persönlicher Bereicherung), brauchen wir Einsichten, wie sie uns u. a. visuelle Erzeugnisse eröffnen. Dazu müssen wir fähig sein, mit ihnen und über sie, auf die ihnen gebührende Weise zu kommunizieren.

Literatur

- Amoroso, L. (2015). Stirbt die Kunst im Erlebnis? Heidegger und Hege. In K. Vieweg, F. Vercellone & F. Iannelli (Hrsg.), *Das Ende der Kunst als Anfang freier Kunst*. Wilhelm Fink Stuttgart, S. 231–245. https://doi.org/10.30965/9783846758557_016
- Antenhofer, C. (2020). Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften. Anwendungen & Grenzen. In S. Barsch & J. v. Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. transcript Bielefeld, S. 67–88. <https://doi.org/10.14361/9783839450666>
- Arabatzis, S. (2018). *Kunsttheorie. Eine ideengeschichtliche Erkundung*. Springer Wiesbaden.
- Belvedere (8.11.2007). *Der Kuss von Gustav Klimt*. <https://www.belvedere.at/der-kuss-von-gustav-klimt>
- Belvedere (26.1. 2022). DIGITALE LIEBESERKLÄRUNG: NFTs von Gustav Klimts Kuss zum Valentins-tag erhältlich. https://www.belvedere.at/sites/default/files/2022-02/Presstext_NFT-Drop_DE_1.pdf
- Belvedere (o. J.a). *THE KISS NFT DROP*. <https://www.thekiss.art/s/about.htm>
- Belvedere (o. J.b). Der Kuss (Liebespaar). *Sammlung Online*. <https://sammlung.belvedere.at/objects/6678/der-kuss-liebespaar>
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A. (2006). *Kunstdidaktik*. ATHENA-Verlag Oberhausen.
- BMUK (4.6.1981). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage Nr. 1136/J-NR/81 betreffend Lehrplanreform*. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XV/AB/AB_01140/imfname_477867.pdf
- Die Presse (1.7.2011). *Lehrpläne radikal entrümpeln*. <https://www.diepresse.com/674530/lehrpläne-radikal-entruempeln>
- Fabriques des Lumières (o. J.). *Gustav Klimt. Gold in Motion*. <https://www.fabrique-lumieres.com/en/gustav-klimt-gold-motion>
- Glas, A. (2015). Der Streit um epistemologische Aspekte beim Bildgebrauch. Überlegung zu einer Entwicklung des Blicks zwischen Einzelheit und Allgemeinheit. In ders. et al. (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. kopaed München, S. 364–382.
- Glas, A. (2016). Bildlichkeit und Sprache. Ein Problemaufriss zwischen deiktischer und hermeneutischer Verständigungspraxis. In A. Glas et al. (Hrsg.), *Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 15–24). kopaed München.
- Goethe, J. W. v. (2000). *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Reclam Stuttgart.
- Herles, D. (2019). Kreativität. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 230–235). Metzler Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>
- Hoff, M. (2006). Die Kultur der Affekte: Ein historischer Abriss. In A. Krause-Wahl, H. Oehlschlägel & S. Wiemer (Hrsg.), *Affekte. Analysen ästhetisch-medialer Prozesse* (S. 20–35). transcript Bielefeld. <https://doi.org/10.25969/mediarep/2189>

- Kronsteiner, O. (9.6.2022). Klimt-NFT-Projekt des Belvedere: Maue-uss-Performance. *Der Standard*.
<https://www.derstandard.at/story/2000136396642/klimt-nft-projekt-des-belvedere-maue-kuss-performance>
- Lauschke, M. (2018). Ikonische Formprozesse und Affordanzen. John Dewey und Paul Klee. In Lauschke, M. et al. (Hrsg.), *Ikonische Formprozesse. Zur Philosophie des Unbestimmten in Bildern* (S. 45–59). De Gruyter Berlin/Boston.
- Leder, H. & Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode – Developments and challenges in empirical Aesthetics. *British Journal of Psychology* 105, pp. 443–464. <https://doi.org/10.1111/bjop.12084>
- Lehmann, H. (2014): Die Demokratisierung der Hochkultur. Über die Leerstelle einer autonomen Kunstkritik. In M. Fischer (Hrsg.): *Die Salzburger Festspiele. Ihre Bedeutung für europäische Festspielkultur und ihr Publikum* (S. 144–155). Verlag Anton Pustet Salzburg.
- Lehrplan in der allgemeinbildenden höheren Schule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02.01.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html
- Lehrplan in der Mittelschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02.01.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0006_D9C76AE5_2C42_4AD4_A014_56A590E767F1.html
- Lehrplan in der Volksschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02.01.2023. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.html
- Maurer, A. (05.04.2021). Der Kuss des Meisters. *Kunstmagazin Parnass*. <https://www.parnass.at/news/der-kuss-des-meisters>
- Niesyto, H. (2019). Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/92552.313>
- Ö1 (09.01.2023). *PUNKT EINS*. Neue Lehrpläne – neue Schule? Gäste u. a. Doris Wagner, Sektionschefin für Allgemeinbildung und Berufsbildung im BMBWF. <https://oe1.orf.at/programm/20230109/705534/Neue-Lehrplaene-neue-Schule>
- OECD (2020). *OECD Lernkompass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- OpenSea (2022). *The Kiss by Gustav Klimt – Official museum edition of the Belvedere*. <https://opensea.io/collection/belvedere-arteq-the-kiss-by-gustav-klimt/analytics>
- Reckwitz, A. (2013). Die Erfindung der Kreativität. *Kulturpolitische Mitteilungen* 141 (2), S. 23–34.
- Reitstätter, L. et al. (2020). The Display Makes a Difference: A Mobile Eye Tracking Study on the Perception of Art Before and After a Museum's Rearrangement. *Journal of eye movement research* 13 (2), pp. 1–29. <https://doi.org/10.16910/jemr.13.2.6>
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Campus Verlag Frankfurt/Main.
- Scorzin, P. C. (2020). Kunst und Konsum?! Zur Bedeutung der Kollaboration von bildender Kunst und Luxusmarken für die Konsumästhetik und die Konsumerperformanzen auf Social Media wie Instagram. In C. Bala, D. Hohnsträter, P. Kenning, S. Krankenhagen & W. Schuldzinsk (Hrsg.)

- Konsumästhetik zwischen Kunst, Kritik und Kennerschaft*. Beiträge zur Verbraucherforschung, S. 73–84). <https://www.ratgeber-verbraucherzentrale.de/media1154680A.pdf>, abgerufen am 20.07.2022.
- Siegmund, J. (2019). *Zweck und Zweckfreiheit Zum Funktionswandel der Künste im 21. Jahrhundert*. Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04805-9>
- Specker, E. & Leder, H. (2022). Testing the facsimile accommodation hypothesis. *Acta psychologica* 222, pp. 103482–103482.
- Thiemeyer, T. (2018). *Geschichte im Museum. Theorie –Praxis – Berufsfelder*. Böhlau Wien, Köln, Weimar.
- Ullrich, W. (2016). Besitzen statt Rezipieren. Wie die Ikonografie zeitgenössischer Kunstsammler die Ideale moderner Kunst revidiert. *POP* 5, S. 121–129.
- Wagner, L. (2019). *Die Generation digital. Heranwachsen in einer vernetzten Welt*. Leykam Wien.
- Watzlawick, P., Beavin J. H. & Jackson D. D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 13., unveränderte Aufl. Hogrefe Bern.
- Wittgenstein, L. (2018). *Tractatus logico-philosophicus – Logisch-philosophische Abhandlung*. Suhrkamp Berlin.
- Zeit, L. (10.11.2022). Milliarden-Auktion bei Christie's bricht Rekorde. *WELTKUNST*. <https://www.weltkunst.de/auktionen/2022/11/auktion-christies-new-york-paul-allen-bricht-rekorde>

¹ Die Fachlehrpläne in der Mittelschule und allgemeinbildenden höheren Schule sind wortident.

² Der Kreativitätsbegriff wird einerseits häufig im Kontext künstlerischen Handelns gebraucht und andererseits auf alles bezogen, das flexibles und unkonventionelles Vorgehen erfordert (Herles 2019).

³ Ende des 19. Jahrhunderts erhielt Klimt zusammen mit einem weiteren Künstler den Auftrag, Deckengemälde für den großen Festsaal der Universität Wien zu gestalten. Die Bilder, in denen er von den vorgelegten Entwürfen stark abgewichen sein musste, stießen auf so großen Widerstand, dass er das bereits erhaltene Honorar zurückzahlte und die Bilder privat veräußerte. Im Nationalsozialismus kamen diese durch Zwangsarisierung wieder in staatlichen Besitz. Sie verbrannten 1945 in einem Schloss in Niederösterreich, wohin sie mit weiteren Kunstschätzen verbracht worden waren, um nicht Kriegsbeute zu werden. Abziehende SS-Truppen hatten das Schloss in Brand gesteckt (Wikipedia zu *Fakultätsbilder*).

⁴ Die Steinkreise in der südfranzösischen Höhle von Bruniquel werden auf über 170.000 Jahre datiert und den Neandertalern zugeordnet (s. Wikipedia zu *Steinkreise in der Höhle von Bruniquel*).

Kommunikations- und Interaktionsräume

Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation

Christian Wiesner¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1159>

Der vorliegende Artikel führt in unterschiedliche Kommunikationsmodelle ein und verbindet diese mit dem didaktischen Dreieck der pädagogischen Situation, um neue, andere Einsichten in die Prozesse des Lernens, Kommunizierens und Interagierens zu gewinnen. Der Aufbau des Beitrages folgt dabei der Klärung und Beschreibung der pädagogischen Situation, aus welcher heraus das didaktische Dreieck entstanden ist. Aufbauend auf dem didaktischen Dreieck werden unterschiedliche Kommunikationsmodelle erkundet, Kommunikationsmodelle in Lehrwerken kritisch beobachtet und beurteilt und auf Grundlage der Zeichenlehre mit dem didaktischen Dreieck verbunden. Die Herangehensweise ermöglicht nicht nur das Beschreiben von Modellen der Kommunikation und Interaktion, sondern ebenso die Rede, Analyse und Klärung von Beschreibungen und Modellierungen der Kommunikation und Interaktion. Durch diese Vorgehensweise kann schrittweise ein integratives Modell angeboten werden, welches höchst unterschiedliche Spielarten des Kommunizierens und Interagierens für das Unterrichten aus dem Pluralismus heraus erkundet, aufbereitet und aufzeigt.

Kommunikation, Interaktion, didaktisches Dreieck, vermittelnde Kompetenz, fachliche Fähigkeit, pädagogisches Vermögen, Haltung, pädagogische Situation, Lernen

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte schrittweise eine Modellierung anbieten, die das bekannte *didaktische Dreieck* mit Grundmodellen der *Kommunikation* und *Interaktion* verbindet, um aufzeigen zu können, wie sich Modelle miteinander verflechten, zueinander stehen und ineinander verbinden lassen, um neue, andere Erkenntnisse und Einsichten zu ermöglichen.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Der Beitrag möchte ein umgreifendes integratives Gesamtbild anbieten, indem unterschiedliche Spielarten von Unterrichten und von Kommunizieren und Interagieren dargestellt werden, die als *Form* zu einem *triadischen Gebilde* führen wird. Damit wird das didaktische Dreieck über die reine geometrische Grundform zur Darstellung des Verhältnisses von „Lehrer-Schüler-Gegenstand“ (Gruschka, 2002, S. 108) hinausgeführt und mit den Theorien des Kommunizierens und Interagierens verbunden. Zunächst wird die *pädagogische Situation* theoretisch in den Beitrag eingeführt und daraus das *didaktische Dreieck* abgeleitet und vorgestellt. Bereits aus dieser Darstellung entsteht ein triadisches Gebilde, welches auf der Seite der Kommunikationsmodelle und des Kommunizierens eine jeweilige Entsprechung dazu vermuten lässt. Das Triadische steht im Besonderen auch dafür, dass daraus jeweils unterschiedliche Formen von Weltverstehen und Weltbegreifen kreiert werden können, die gerade für das Verstehen und Begreifen von Unterrichten wertvoll sind. Nach einer ersten Klärung von wesentlichen Begriffen werden Erkundungen und Beobachtungen systematisiert, wissenschaftlich geordnet und strukturiert vorgelegt. Auf dem Fundament der Erkundungen entstehen dabei bereits klare und deutliche Formen von Kommunikation, die sich auch in ihren Modellierungen wiederfinden lassen. Die dahinterstehenden Methoden, auf denen der Beitrag beruht, gehören zur Strukturphänomenologie, hermeneutischen Phänomenologie, phänomenologischen Gestaltwahrnehmung, Metaanalyse im Sinne des propositionalen Inventars und zur traditionellen Inhaltsanalyse und wurden *in* und *über* Variationen *hinweg* sowie über mehrere Jahre in vielfältigen Schleifen angewendet. Die phänomenologische Methode wird in diesem Beitrag nicht weiter ausgearbeitet, jedoch auf Grundlage der Darstellungen und Erkenntnisse sowie auch durch die Modellierungen ersichtlich.

Die Beobachtungen greifen auf neuere Lehrwerke zurück, um Unklarheiten und Inkonsistenzen verdeutlichen zu können, die es der Pädagogik bisher oftmals erschweren, Kommunikationsmodelle in *pädagogische Situation* zu integrieren und darin zu verorten. Besonders das *Verorten* von Theorien des Lernens und Unterrichtens wie auch des Kommunizierens und Interagierens ist ein wesentliches Anliegen des vorliegenden Beitrags. Dafür ist ein gemeinsames Fundament notwendig, wodurch ein Heranziehen der *Zeichenlehre* über die Pädagogik und die Kommunikationswissenschaft hinweg benötigt wird und zugleich macht dieses Herangehen möglich, dass die jeweiligen *Objektsprachen* der unterschiedlichen Modelle und Theorien durch die Zeichenlehre übersetzt miteinander auf einem *Grund* gedacht und reflektiert werden können. Nur durch dieses Verfahren sind das Verweben und Verflechten differenter Modelle und Theorien phänomenologisch vom *Grunde* her durchführbar und mittels Modellierungen anschaulich vorzeigbar.

Nach den Erkundungen und Beobachtungen kann im vorliegenden Beitrag zwischen *drei Relationsmomenten* des *Kommunizierens* unterschieden werden, die mit dem *didaktischen Dreieck* korrespondieren. Daraus lässt sich zum Abschluss ein integratives pädagogisches Modell als Gesamtbild erschaffen, welches *zugleich* auf dem *didaktischen Dreieck* beruht und dieses auch erweitert, ausweitet und begründet. Im Ausblick eröffnen sich zugleich neue,

andere Einblicke, dabei werden Beispiele vorgestellt, die mit dem integrativen Modell des pädagogischen Dreiecks ausgeführt werden.

2 Die Pädagogik als Fundament

Das Herangehen an die Pädagogik erfordert als Grundlage das Begreifen und Verstehen von *Kommunikationsräumen* und *Interaktionsräumen*, da diese jede *pädagogische Situation* maßgeblich prägen. Daher ist zunächst der Begriff des Raums offenzulegen, um aus der raumhaften Vorstellung und Darstellung heraus das pädagogische Vermögen, die fachlichen Fähigkeiten und die vermittelnden (didaktischen) Kompetenzen als Momente des didaktischen Dreiecks aufzeigen zu können. Nach der Einführung in das didaktische Dreieck werden die dahinterliegenden Ideen der Begriffe Kommunikation und Interaktion sichtbar gemacht, wodurch eine Verflechtung und Verbindung des didaktischen Dreiecks mit den Theorien der Kommunikation und Interaktion schrittweise, argumentativ und anschaulich ermöglicht wird.

2.1 Kommunikationsräume und Interaktionsräume

Der Begriff vom *Raum* meint etymologisch nach Pfeifer (1989, S. 1381)¹ zunächst „Weite“ und ebenso ein „nicht genau begrenztes Gebiet“, zugleich schafft der *Raum* auch einen „Platz zu[r] freie[n] Bewegung“ wie auch die Möglichkeit des „Aufenthalt[s]“. Das Wort *Raum* eröffnet die Idee der „raumhafte[n] Darstellung“ (S. 1382), wodurch *zeichentheoretisch* eine Verbindung zwischen dem *anschaulichen*, *symbolisierenden* und *signalisierenden* Denken geschaffen wird. Kommunikation und Interaktion, deren theoretische Fundierungen in dem vorliegenden Beitrag noch folgen werden, schaffen und gestalten *Räume*, nämlich *Vermittlungsräume*, *Bedeutungsräume* und *Erfahrungsräume*, wodurch jeweils unterschiedliche „theoretische Weltorientierung[en]“ (Nieke, 2016, S. 63) durch die *Vorstellung* von Räumen angeboten werden. Das Fundament der *Pädagogik* sind *Kommunikations-* und *Interaktionsräume*, die unterschiedliche Formen von Interpunktionen eröffnen und ermöglichen. Dabei fördert die *Raummetapher* sowohl die *Reflexivität* als auch die *Proflexivität* (Wiesner et al., 2020)², da jegliches *Formen* und *Bilden* als *Weltformen* und *Weltbilden* auch in Bezug zu Cassirer (1925, S. 99) durch ein räumliches Vorstellen und gedankliches Nachvollziehen von „vorn-hinten, oben-unten, rechts-links“ geprägt wird.

Grundsätzlich ist der Mensch nicht nur ein *lernendes* Wesen, sondern auch ein „räumliches Wesen“ (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 51), weshalb Lernen wie auch Kommunizieren und Interagieren immer zugleich auf etwas *Räumliches* verweist. Das *Räumliche* erschafft *Orientierungsmöglichkeiten* und das menschliche Sein wird durch *räumliche* Erfahrungen geformt. Der Mensch *orientiert* und *verständigt* sich nach Bühler (1934), Lyons (1975) und Kamper (2005a, 2005b) auf Grundlage von *räumlichen* Begriffen, dafür werden ebenso für das *Lernen* vielfältige raumbestimmende Wörter herangezogen, wie *nachfolgend*, *oberhalb von*,

unterhalb von, vorhin, davor wie auch *danach, dort* und *hier* u.a.m. Auch in der Mathematik ist, z. B. die Summe von Zahlen, die addiert werden, immer größer als die Zahlen, die *vor* der Summe stehen. Die Begriffe für Seiten (vorne, links, rechts, hinten, oben, unten) und für Richtungsangaben (vor mir, hinter mir, nach vorne, nach hinten, links von mir und rechts von mir u.a.m.) verweisen auf das *räumliche* Erfahren und Erleben durch *deiktische* Ausdrücke. Damit dient das Räumliche einer anschaulichen *und* gedanklichen Orientierung. Jede räumliche Orientierung führt zugleich zu einer Bestimmung des *Bezugspunkts*, der *Positionalität* und des *Standpunkts* – also zum Bühlerschen *Origo*, wodurch ein personales wie auch gemeinsames „Koordinatensystem“ (Bühler, 1934, S. 102) kreiert wird (Wiesner, 2022a, 2022c), worin sich auch Bezüge (Beziehungen) zu Theorien und Modellen ergeben. Damit wird die *Verinnerlichung* von Seiten, von oben und unten wie auch das Vorstellen von Richtungen und Bewegungen zum Ausgangspunkt des Beziehens, Begreifens, Erkundens und Verstehens. Der Mensch bildet und formt sich einen *inneren Vorstellungsraum* (Kamper, 2005a, 2005b), der *Erfahrungsräume, Handlungsräume, Lernräume, Anschauungsräume, Nahräume, Beziehungsräume, Kulturräume* als *Möglichkeitsräume* kreiert und bereitstellt (Burghardt, 2014; Nieke, 2016; Piaget & Inhelder, 1948). Das Wort *Möglichkeit* verweist mit Blick auf Pfeifer (1989, S. 1118) etymologisch sowohl auf „Vermögen“ als auch auf „Gelegenheit, Chance“. *Möglichkeitsräume* – auch im Sinne von Schratz & Wiesner (2019) – schaffen raumhafte Darstellungen, die dem Anschaulichen, Vorstellen und Denken einen Platz zur freien Bewegung – wie auch einen Aufenthalt eröffnen und dabei durch die Weite und die offenen Gebiete vielfältige Chancen und Gelegenheiten anbieten können, um das Vermögen sowohl zu erweitern als auch zu verdichten.

Der vorliegende Beitrag macht *Kommunikationsräume* und *Interaktionsräume* mittels der Denkfigur des *didaktischen Dreiecks* sichtbar, dabei wird das didaktische Dreieck selbst durch das Einbeziehen des Kommunizierens und Interagierens ausgeweitet und erlangt dadurch eine zusätzliche „Tiefung“ (Leitner, 2010, S. 218), nämlich im Besonderen durch eine neue, andere Ebene der *Reflexion* und *Proflexion* sowie durch die Ebene des *Bilderlebens* (anschauliches Denken durch *Modellierungen* und *bildhafte Szenen* im etymologischen Sinne von Gestalt, Erscheinung, Hütte, Wohnung, Bühne)³. In jeder *pädagogischen Situation* und in jedem *Lehr-, Lerngeschehen* entstehen also *Kommunikationsräume* und *Interaktionsräume*, die zugleich *lerntheoretische* Möglichkeiten eröffnen. Der vorliegende Beitrag möchte diese Verflechtungen und Verbindungen im Folgenden ohne bloße Vereinfachungen aufzeigen und differenziert zwischen *Vermittlungsräumen, Bedeutungsräumen* und *Erfahrungsräumen*.

2.2 Die pädagogische Situation

Die Denkfigur des sogenannten „didaktischen Dreiecks“ (Lehrperson-Schüler*in-Inhalt) von Heimann (1947, S. 69) geht grundsätzlich auf Johann Friedrich Herbart (1814, S. 200) und die *triadische Struktur* seiner Erziehungslehre zurück:

Und da die Ausbreitung der Kraft dadurch geschieht, dass man den Zöglingen eine Menge von Gegenständen [Sachverhalte, Inhalte, Themen, Stoff, usw.] darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen, so muss, um die Aufgabe zu erfüllen, etwas Drittes zwischen Erzieher [lehrende Person; Mentor*in usw.] und Zögling [lernende Person, Schüler*in, Mentees usw.] in die Mitte gestellt werden als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird. So etwas heißt unterrichten“.

Herbart (1814, S. 201) unterscheidet daher in seiner „Erziehungslehre“ zwischen dem „Gegenstand, *worin* unterrichtet wird“ (S. 200; Herv.), der „Didaktik“ (S. 201) und der „Charakterbildung“ mit besonderem Blick auf das „menschliche Gemüth“ (S. 203), woraus Zierer (2022, S. 32) die Fähigkeiten und Fertigkeiten der „Fachkompetenz, didaktische [vermittelnde] Kompetenz und pädagogische Kompetenz“ ableitet (siehe Abbildung 1). Herbart (1814, S. 202) führt zu seiner Einteilung jedoch weiter und tiefergehend aus:

Ich verlange vom Pädagogen vor allen Dingen, dass er sich in dieser Unterscheidung aufs sorgfältigste orientire, und sich übe, darauf alles Lehren und Lernen zu beziehen. Wer das nicht thut, der mag ein trefflicher Empiriker seyn, ein Theoretiker ist er in meinen Augen nicht.

Das *triadische Gebilde*, welches drei *Momente* verflechtet, verweist darauf, dass mit Bezug auf Ellinger & Hechler (2013) von Erziehung und Bildung als *Pädagogik* nur dann begründet gesprochen werden kann, wenn alle drei Momente kopräsent sind und in vielfältiger Weise zueinander stehen, sich aufeinander beziehen und sich miteinander verbinden. Das *Pädagogische* entsteht demnach im Besonderen dadurch, dass sich mindestens zwei Personen über einen Sachverhalt, Inhalt und Thema in *Kontakt* befinden, mit dem Sachverhalt, Inhalt und Thema auseinandersetzen und dabei Lehren und Lernen struktur-dynamisch zusammengefügt wird.

Aus der *pädagogischen Situation* heraus entwickelte Heimann (1947) mit Rückgriff auf Johann Friedrich Herbart (1776–1841) die Theorie des *didaktischen Dreiecks* und der pädagogischen Aufgabe. Dabei beachtet die lehrende Person die *drei* genannten Momente, die in jedem *Lerngeschehen* aufzufinden sind, nämlich die Phänomene, Konstanten und Prozesse *zu sich* (selbst), *zur lernenden Person* und *zum Sachverhalt* und *Inhalt* (Thema, Stoff). Die *pädagogische Situation* ist nach Heimann (1947, S. 60; Herv.) somit eine „zwischenmenschliche *Begegnung*“, die als „Urphänomen“ bezeichnet wird und zur „zwischenmenschlichen *Beziehung*“ (S. 61) führen kann und auch möchte. Jede pädagogische Situation „enthält in sich die Möglichkeit des Gelingens und Misslingens mit der Tendenz zu krisenhafter Zuspitzung (was die Griechen unter dem Begriff des *kairos* fassten, als rechten Zeitpunkt, entscheidenden Augenblick, gefährliche Lage)“. Daher ist das „Wort ‚Situation‘ [...] in diesem Zusammenhang allerdings ein sehr nüchternes Wort für einen *hochkomplexen* zwischenmenschlichen Zustand, in dem sich nicht nur eine Reihe intellektueller Prozesse, sondern auch eine bestimmte Affektivität [...] auslebt“ (S. 67; Herv.). Gerade deshalb laufen die Prozesse *zu sich* (selbst), *zur lernenden Person* und *zum Sachverhalt* und *Inhalt*

grundsätzlich zwar „ungeschieden voneinander“ (S. 68) ab, jedoch sind diese Prozesse analytisch differenzierbar und reflektierbar. Die jeweiligen Ausformungen von „Haltungen“ (Zierer, 2022, S. 33) vereinen in der pädagogischen Situation und Praxis die *bildenden* und *erzieherischen* Vorgänge in mannigfachen Weisen. Insofern betont Heimann (1961, S. 136) gerade die *Differenz* zwischen „Werkschaffen“ (durch *fachliche Fähigkeiten* und *über-* wie auch *vermittelnde Kompetenzen*) und „Lebensgestaltung“ (durch das *pädagogische Vermögen*). Auch diese Differenzierung ist beim Herangehen im Sinne der Ankündigung dieser Ausgabe der R&E-SOURCE an das Verstehen und Begreifen von *kommunikation.lernen* und *interaktion.lernen* umfassend zu beachten.

Das *didaktische Dreieck* ist für Zierer (2022, S. 29) „ein altes, wenn nicht sogar das älteste Modell der Pädagogik“, wodurch „drei dialogische Strukturen“ entstehen: Nämlich der zwischenmenschliche, also interpersonelle Dialog zwischen lehrende und lernende Person, der dialogische Umgang zwischen lernender Person mit den Sachverhalten, Themen und Inhalten und die dialogische Vorgehensweise zwischen lehrender Person mit den Sachverhalten, Themen und Inhalten. Schon Davidson (1997, S. 220) entwickelte eine überaus *ähnliche* „Grundsituation“ mit seiner Theorie der „*Triangulation*“, indem „mindestens zwei gleichzeitig miteinander und mit ihrer gemeinschaftlichen Welt interagierende Lebewesen“ zu einer „dreifachen Interaktion“ gelangen – es kreiert eine *Interaktion*, *Kommunikation* und *Interpunktion*, „die vom Standpunkt jedes der beiden Akteure zwei Seiten hat: Jeder der beiden interagiert gleichzeitig mit der Welt und dem jeweils anderen Akteur“. Oder um es ein wenig anders zu formulieren: Jeder der beiden Personen *lernt*, nach Davidson (1997, S. 220), das Verhalten und die Handlungen des anderen mit der Welt, die zugleich ebenfalls erlebt und erfahren wird, um das Erfahrene und Wahrgenommene miteinander „zu korrelieren“. Daraus entwickelten sich auch „Aspekte des Denkens“, nämlich „die Objektivität des Denkens“ und der „Inhalt der Gedanken“ *über* die Welt.

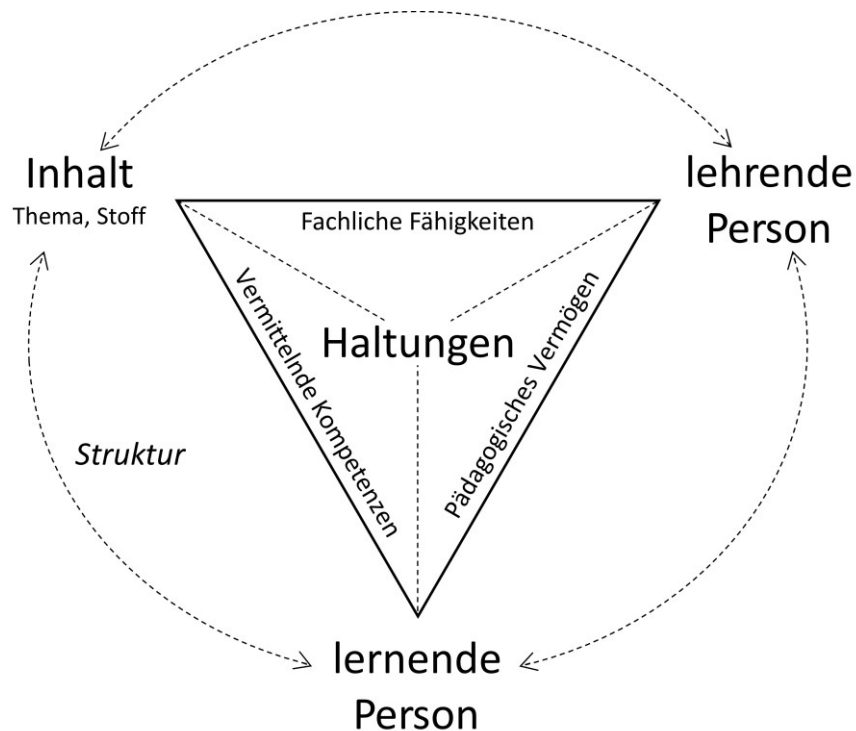


Abbildung 1: Das didaktisch-haltungsorientierte Dreieck
(eigene Darstellung in Anlehnung an Heimann, 1947, Bönsch, 2006, und Zierer, 2022)

Das *Dreieck* in dieser *Theorie der Triangulation* „steht für die einfachste interpersonale Situation“ (S. 221), in welcher „zwei (oder mehr) Lebewesen“ ihr Verhalten und Handeln auf „Phänomene“ wie auch auf das Gemeinsame abstimmen. Nur dadurch kann erklärt werden, „wie die Erfahrung [... den] Gedanken einen spezifischen Inhalt geben kann“ (S. 222) und auch, wie wechselseitig die „Objektivität des Inhalts verfügbar gemacht wird“. Aus dieser Perspektive gehört das *Kommunikative* und *Interaktive* „mit zur Geschichte der Entstehung des Denkens“ (S. 223). Objektivität meint nach Oerter (1979), dass diese grundsätzlich nur durch eine *gemeinsame* Systematisierung und Ordnung möglich wird.

2.3 Vom Weltbilden und Weltformen zu den Weltorientierungen

Unterrichten bildet und formt die Sicht *auf* die Welt und die Einsicht *in* die Welt. Daher ist in Bezug zu Heimann (1947, S. 74) durch die lehrenden Personen eine kritische Prüfung notwendig, nämlich das Überprüfen der „eigene[n] Beziehung zur ‚Welt‘, zum wissenschaftlichen Gegenstand, zum unterrichtlichen Lehrstoff“ – oder modern gesprochen, die Prüfung der eigenen *Haltungen*. Im Besonderen, da die eigene „Lebens- und Werthaltung als ein wichtiges ‚Berufsinstrumentar‘ das Geschehen in der pädagogischen Situation mitformt“. Somit sind das „Herbeiführen echter ‚Erfahrungssituationen‘“ wie auch „die Herstellung einer bewußten Beziehung des Lehrers zum ‚Unterrichtsgegenstand‘“ für das pädagogische *Zeigen* (Erfahren, Lebensgestaltung), *Vermitteln* (*Anleiten*, *Werkvortrag*) und *Erkunden* (Werkschaffen, Ermitteln) als *Unterrichten* wesentliche und bestimmende Momente des Lernens und *Weltbildens*. *Haltungen* und *Weltorientierung* sind nicht zu

trennen. Die wesentlichen Momente bei Heimann (1947, S. 69) sind die „*Wachheit*“, der „*diagnostizierende Blick*“ und die „*Haltung[en]*“ (S. 74; Herv.), um die Relationen des pädagogischen Handelns in der pädagogischen Situation zu erkennen, woraus das *triadische Gebilde der Reflexion* entsteht: nämlich die *Eigenreflexion*, die *Beziehungsreflexion* zwischen lehrender und lernender Person und die *Inhaltsreflexion*. Die Inhaltsreflexion (über den Stoff, das Thema, die Sachverhalte) ist vor allem gesellschaftlich bestimmt, weshalb auch dieser Rahmen kritisch und emanzipativ miteinzubeziehen ist. Bei der Beziehungsreflexion ist maßgeblich das Kulturelle zu berücksichtigen. Das Unterrichten der Inhalte und Sachverhalte beruht grundsätzlich auf einem situationsbezogenen Handeln mit „Wagnischarakter“ (Heimann, 1947, S. 61) und vielfältigen „Konfliktlagen“, wodurch immer originäre Lösungen möglich werden dürfen.

Originäre Lösungen entstehen im Wechselbezug und im Zusammenspiel durch *vermittelnde* (didaktische) Kompetenz, *fachliche* Fähigkeit und *pädagogisches* Vermögen in Bezug zu Haltungen (siehe Abbildung 2). Die *vermittelnd-didaktischen Kompetenzen* führen nach Heimann (1947, S. 69) zu einem „konkrete[n] Stück menschlicher Existenz“, dabei wird vor allem das Phänomen der „Unterrichtssituation“ (S. 68) betrachtet, die zugleich eine „Zwecksituation“ (S. 69) darstellt. Zwecksituationen eröffnen das Fragen nach Ergebnissen und Leistungen. Die Formen von Ergebnissen lassen sich dabei „quantitativ“ auffassen und scheinbar „meßbar“ durch die „Reifungs- und Orientierungsfortschritt[e]“ der lernenden Personen feststellen. Diese Quantifizierbarkeit und Messbarkeit wird *nur* in *Zwecksituationen* und mit Blick auf Jaspers (1932, S. 144) *nur* durch Formen von „*Mechanismen*“ möglich, also „mit Hilfe von mechanistischen *Modellvorstellungen*“ und in Bezug zu über- und vermittelnden *Kompetenzen*, die wiederum eine „*quantitativ* faßbar[e]“ Verbindung zwischen *lernender Person* und *Inhalt* (Gegenstand, Sache, Sachverhalt, Stoff, Thema) beschreiben. Um über die gemessenen und quantifizierbaren Ergebnisse den Unterricht der *lehrenden Person* begreifend zu verstehen, sind die Erkenntnisse nicht nur von den Lernenden hin zum Inhalt zurückzuverfolgen, zu rekontextualisieren sowie zu rekonstruieren, sondern ebenso die (fachliche und beziehende) *Darstellungs-* und *Ausdrucksfähigkeit* der *lehrenden Person* miteinzubeziehen und sichtbar zu machen. Es geht demnach *vielmehr* auch um ein „Reflexivwerden der Vermittlung im Prozess der Vermittlung“ (Gruschka, 2002, S. 400) und darum, dass die *lehrende Person* „die pädagogische Haftung für die Produktivität des Lernens“ (S. 401) übernimmt.

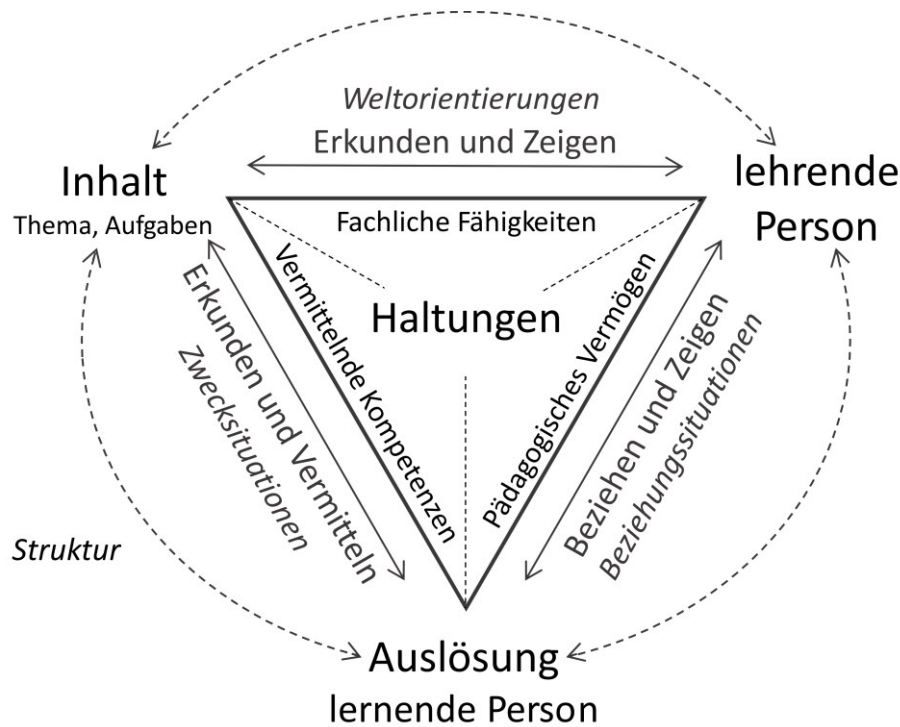


Abbildung 2: Das pädagogische Dreieck
(eigene Darstellung)

Die *fachlichen Fähigkeiten* und Fertigkeiten kreieren das jeweilige „Weltmodell“ (S. 72) und schaffen damit die *Weltorientierungen*, da die Erkundung, Wahl, Segmentierung und Sequenzierung des „Unterrichtsgegenstand[es]“ (S. 73) maßgeblich die ausdrückende darstellende, anschauliche und intellektuelle Entwicklung fördert, fordert oder hemmt. Daher schreibt Heimann (1947, S. 73) deutlich: „Hier ist zu sagen, daß der in der pädagogischen Situation erscheinende Lehrstoff kurzhand die ‚Welt‘ repräsentiert“. Auf der „Bühne“ des Unterrichtens (als ein Zeigen, Vermitteln und Erkunden) gelangt so die Welt zur „Darstellung“ und erlangt sowohl einen „Modellcharakter“ als auch einen „funktionalen Sinn“, wodurch eine „Weltorientierung“ *ausgedrückt* wird. Diese jeweilige Orientierung gestaltet *zugleich* „bestimmte Beziehungen“ zur Welt und zu den „Welt,inhalten“. Die Art und die Weise des „dargebotenen Weltausschnitt[s]“ (S. 74) kreiert *Beziehungsmöglichkeiten*, die im Besonderen in „*lebensähnlichen*‘ Situationen wirklich“ zu *erfahren* und zu *erleben* sind und nur dadurch zu einem personal wirkräftigen „*lebendigen Geschehen*“ werden.

Das *pädagogische Vermögen* verlangt nun „Einsicht in die ‚*Feinstruktur*‘ einer pädagogischen Situation“ (S. 79), also einen „geschulten Blick für Strukturen, Lagen und Konflikte“. Die *Beziehungssituation* fordert vor allem „das reiche Gesamt [... der] *Ausdrucksbewegung*“ (Herv.) der lehrenden Person (Stimme, Sprechweise, Sprechmelodie, Gestik, Mimik, Blick, Zeigen usw.). Bönsch (2006, S. 152; Herv.) verweist mit Blick auf das *pädagogische Vermögen* und unter Heranziehung von Watzlawick et al. (1969) auf die „Grundaxiomen menschlicher Kommunikation, nach denen Menschen nicht *nicht* kommunizieren können“, wodurch jedes *Unterrichtsgeschehen* durch das *Erleben* und *Erfahren* von zwischenmenschlichen

Beziehungen geprägt wird. Damit wird erneut der Blick auf die *Haltungen* betont und das Wesentliche von Haltungen in den Vordergrund gerückt: Gerade dadurch reicht „Fachkompetenz, didaktische [über- und vermittelnde] Kompetenz und pädagogische Kompetenz [... allein] nicht aus“, schreibt Zierer (2022, S. 33), „um erfolgreich zu unterrichten“. Vielmehr geht es nicht mehr nur darum, „was wir machen“, sondern „wie und warum wir etwas machen“. Wesentlich ist also die „Haltung in Form von Wollen und Werten“. Diese Klärung zeigt, dass das didaktische Dreieck eben kein „Ideal der Harmonie der Vermittlung“ (Gruschka, 2002, S. 105) ausbilden möchte, sondern *Perspektivierungen* und *Positionalitäten*, wie das das kritisch-emanzipative *Hinterfragen* dieser einfordert.

Durch *Kommunikation*, *Interaktion* und *Interpunktion* entsteht eine *Feinstruktur* der pädagogischen Situation als auch ein *Beziehungsraum*, in welchem im Besonderen die *Beziehungspädagogik* ihren Raum und Platz bekommt und mit Blick auf das *didaktische Dreieck* das *pädagogische Vermögen* gefragt ist. Die Beziehungspädagogik beruht grundsätzlich auf der Differenzierung von Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung. Gerade „wer über Beziehungspädagogik redet oder schreibt“, halten Baer & Koch (2020, S. 19) dazu fest, „muss erklären, was er unter Beziehung versteht. [...] Alles andere ist unredlich“. Im Weiteren betonen Baer & Koch (2020, S. 19): „Für uns ist unverständlich, dass Fach- und Lehrbücher über Beziehungspädagogik geschrieben werden, ohne dass definiert wird, was unter Beziehung verstanden wird“. Diese Feststellung gilt im vorliegenden Beitrag ebenso für Kommunikation, Interaktion und Interpunktion und im Besonderen dann, wenn es ums *Lernen* geht.

Doch der Aufforderung von Baer & Koch (2020) ist jedenfalls nachzukommen, weshalb auf die umfangreiche Darstellung von Petzold (1993, S. 794) zurückgegriffen werden kann. Kontakt scheidet deutlich das „*Eigene von Fremden*“ und ermöglicht eine „*Stabilisierung einer Innen-Außen-Differenz*“. Im Kontakt berührt und erfährt der Mensch „mit den Sinnen die Welt“. In der Begegnung ist der Kontakt enthalten, doch nicht jeder Kontakt ist eine Begegnung. Diese ermöglicht *lebendige* Intersubjektivität und kann als intensiver Kontakt mit der Qualität von Resonanzerfahrung(en) verstanden werden. Begegnung ist ein „*wechselseitiges empathisches erfassen im Hier-und-Jetzt*“ (S. 795). Begegnung ist nach Bönsch (2006, S. 153) als pädagogisches Phänomen im Besonderen „auf Kommunikation angewiesen“ und ermöglicht die „*Realisierung menschlichen Zueinanders im Unterricht*“: Wo Begegnung stattfindet, ist eine lebendige Intersubjektivität, ein Aufeinanderzugehen wie auch ein Einanderfinden möglich. Beziehung ist nun eine „in die Dauer getragene Begegnung“, schreibt Petzold (1993, S. 796), die neben der geteilten Gegenwart die „*Zukunftsperspektive*“ miteinschließt. Beziehung entsteht also aus einem In-Beziehung-Sein und braucht zugleich eine Form von Kontinuität, die sich verändern und entwickeln kann und darf. Bindung gründet auf einer tiefenden Qualität von Beziehung als Gebundenheit, die sowohl als vertrauensvoll wie auch als sinn- und wertvoll zu bezeichnen ist und zu einer „*Treue, Hingabe und Leidensbereitschaft*“ (Petzold, 1993, S. 797) führt. Konfluenz, um die Gesamtheit der Modalitäten zu

vervollständigen, ist geprägt vom Phänomen der *Verschmelzung*, welches „kein Für-sich-sein“ (S. 793) und keine „Prozesse der Differenzierung“ ermöglicht.

Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung als die wesentlichen Momente des *pädagogischen Vermögens* sind mit Blick auf Baer & Koch (2020, S. 19) und in Bezug auf das *didaktische Dreieck* jeweils „kein Mittel zum Zweck, sondern Boden jedes pädagogischen Handelns“. Begegnung, Beziehung und Bindung dienen *nicht* dazu, „um bessere Leistungen zu erzielen. Wer sie als Mittel zum Zweck begreift, instrumentalisiert sie“. Begegnung, Beziehung und Bindung basieren als Phänomene *nicht* auf Übung, Training oder Herstellung. Das *pädagogische Vermögen* verweist damit weder auf das *Kommunikationstraining*, *Gesprächstraining* noch auf die *Präsentationstechniken*, ebenso nicht das *Vermitteln* von *Gesprächsleitfäden* noch das sogenannte *Kommunikationsmanagement* oder *Beziehungstraining* (Hartmann et al., 2018; Kölln & Pallasch, 2020; Miller, 2015; Pasternack et al., 2017). Solche Herangehensweisen sind ein Bestandteil der *vermittelnden* (oft rein übermittelnden) *Kompetenz* und ist im Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* verortet wie auch nicht ein Moment des *pädagogischen Vermögens* im Modell der *Kommunikation-als-Verständigung*. Diese Aussage und Unterscheidung benötigten nun eine vertiefende Klärung, die nun in mehreren Schritten angeboten wird.

3 Die Phänomene der Kommunikation und Interaktion

Mit Rückgriff auf Baer & Koch (2020, S. 19; Erg.) kann nun analog zur *Beziehungspädagogik* festgehalten werden, dass „[w]er über [...] *Kommunikation*] redet oder schreibt, muss erklären“, was unter *Kommunikation* verstanden wird. Jedoch gibt es, – wie der vorliegende Beitrag aufzeigt, – überaus unterschiedliche Möglichkeiten, Kommunikation wie auch Interaktion zu verstehen *und* zu begreifen. Grundsätzlich sind Kommunikation und Interaktion wesentliche Erkenntnisobjekte „verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, die jeweils unterschiedliche Aspekte [...] in den Vordergrund heben“, erörtern (Burkart & Hömberg, 2004, S. 1). In und über die Disziplinen hinweg existiert *gegenwärtig* jedoch kein durchgängig einheitlicher Kommunikations- oder Interaktionsbegriff (Merten, 1977; Beck, 2013), ebenso liegt keine akzeptierte oder allgemeingültige Definition von Kommunikation vor (Heath & Bryant, 2000), was vor allem ein Blick in neuere Werke und Sammelbände wie Blanz et al. (2014), Alter (2015), Greuel (2016), Kuhlmann (2016), Vogel (2018), Hoos-Leistner (2019), Khabyuk (2019), Beck (2020), Anselm & Werani (2017) u.a.m. – wie auch durch die Sichtung der Neuauflagen älterer Einführungswerke bekräftigt wird. Burkart schreibt bereits 2003 ironisch dazu, dass „wenn heute von ‚Kommunikation‘ die Rede ist, dann glaubt vermutlich jeder zu wissen, worum es geht. Doch die alltägliche Selbstverständlichkeit der Begriffsverwendung täuscht in Wahrheit über die Komplexität des Prozesses hinweg, der damit angesprochen wird“ (S. 169).

Bislang ist auch die Beziehung der beiden Begriffe Kommunikation und Interaktion *zueinander* immer noch weitgehend ungeklärt, beide Begriffe werden daher „sowohl als Definiens als

auch als Definiendum füreinander benutzt“ (Merten, 1977, S. 64). Solche Herangehensweisen führen oftmals zu unbegründeten Einsichten, wodurch *Interaktion* „immer auch Kommunikation“ (Becker-Beck, 1997, S. 22) ist und „Kommunikation [...] aber immer Interaktion“ (Retter, 2002, S. 16) meint. Zusätzlich kommen sehr verbreitete Standpunkte hinzu, dass man eben „nicht *nicht* kommunizieren“ (Watzlawick et al., 1969, S. 59) kann, doch man kann sich ebenso „nicht *nicht* verhalten“ (S. 58), wie auch „nicht nicht tun“ (S. 62). Daher kann man aus dieser Position heraus auch nicht *nicht* interagieren. Oder wie Ruesch bereits 1951 noch vor Watzlawick et al. (1969) festhält: „Wir können niemals nicht kommunizieren, und als menschliche Lebewesen und Mitglieder einer Gesellschaft sind wir biologisch gezwungen zu kommunizieren.“ (S. 22) Einer solchen Position wird jedoch auch vom Grunde aus widersprochen, vielmehr wird sie wie u. a. von Burkart (1998, S. 22) in Bezug zur Kommunikation einfach gar „nicht vertreten“. Was nun unter *Kommunikation* verstanden wird, ist wesentlich schwieriger zu formulieren, als das Eingelegte in den Begriff der Beziehung und die Auslegungen vom Begriff der Beziehung aufzuzeigen. Dennoch wäre es mit den Worten von Baer & Koch (2020, S. 19) doch „unredlich“, über Kommunikation zu schreiben, ohne dieses mehrdeutige Phänomen eben nicht nur beschreibend in der Vielfältigkeit vorzustellen, sondern das Mögliche doch analytisch darzulegen. Selbstverständlich können dafür nicht alle möglichen Theorien von Kommunikation aufgegriffen werden, jedoch kann auf einen Typus von Theorien zugegriffen werden, wie das nachfolgende Vorgehen aufzeigen kann.

3.1 Die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion erkunden

Der Begriff der *Kommunikation* kann etymologisch auf mehrere lateinische Quellen zurückgeführt werden und stammt sowohl von „communicatio“ (Bühler et al., 2017, S. 2; Bauer, 2017, S. 24) als auch von „communis“ (Brumlik, 2014, S. 219) wie auch von „communio“ (Bauer, 2017, S. 24) ab. Das Erstere meint „Mit-Teilen, Zusammenhang, Verbindung, Verkehr, Umgang, Verständigung“ (Beck, 2013, S. 155; vgl. Merten, 1977), die beiden letzteren Quellen weisen auf „gemeinsam“ (Bühler et al., 2017, S. 2) sowie auf „Einbindung und Gemeinschaft“ hin. Bei der Kommunikation stehen die Inhalte und Mittel des *Mit-Teilens*, *Aus-Sagens*, der *Vermittlung*, *Übermittlung* und *Übertragung* im Vordergrund. Kommunikation wird somit als durch *Mitteilung* erzeugte „Gemeinschaft gegenseitigen bewußten Verständlichwerdens“ (Jaspers, 1935, S. 72; Ottmann, 2012, S. 24) beschrieben.

Interaktion leitet sich in An- und Abgrenzung zur Kommunikation aus dem lateinischen „inter“ (*zwischen*) und „actio“ (*Handlung*) ab und weist somit im Besonderen auf das *Zwischen* und die *zwischenmenschliche* Wechselbeziehung hin (Brumlik, 2014; Muth, 2015). In den Vordergrund der Interaktion rückt damit „was „zwischen“ (Inter-)Handlungen(-aktionen) geschieht und damit der Prozess, der entsteht, wenn Handlungen sich aufeinander beziehen“ (Schmidt, 2018, S. 17). Das Wort der *Interaktion* hebt das „Miteinander-Handeln“ (Ehlich, 2007, S. 193) hervor, es geht um die vielfältigen „Wechselwirkung zueinander“ (Abels, 2019, S. 185) sowie um die „Aufeinander-Bezogenheit“ (Schmidt, 2018, S. 17). Interaktionen

vollziehen sich in *Episoden* und „von Szenen zu Szenen“ (Petzold, 1982, S. 40), dabei nicht das Interagieren nicht nur auf „vorhergehende Handlungen Bezug“ (Schmidt, 2018, S. 19), sondern bezieht sich auch „auf die Relationen“, also darauf *wie* Handlungen zueinanderstehen (und standen und stehen könnten). Im Besonderen „gegenüber dem Verhaltensbegriff [... ist] der Begriff der Interaktion [...] gleichberechtigt“ (Merten, 1977, S. 63) zu verstehen und verweist auf das *Handeln* als „Spezialfall von Verhalten“ (Burkart, 1998, S. 23), welches den „jeweils handelnden Menschen mit subjektivem Sinn verbindet“. Somit ist für die Interaktion nach Schmidt (2018, S. 19) „weniger die Abfolge als solche, als vielmehr die dadurch erreichte sukzessive Kumulation von Sinn und damit die Ausbildung einer Fallstruktur (vgl. Oevermann, 2000, S. 69 ff.) entscheidend“.

Jede Betrachtung von Kommunikation und Interaktion sollte in Bezug zu Ehlich (2007, S. 198) und Wiesner (2022, S. 411) vor allem darauf achten, dass keine „technizistischen Verkürzungen“ entstehen, „vor denen bereits Karl Bühler (1879–1963), einer der ersten Verwender der ‚Sender‘-, ‚Empfänger‘-Metaphorik, gewarnt hatte“. Ersichtlich und anschaulich wird das Verständnis von Kommunikation vor allem durch Modellierungen (und als raumhafte Darstellungen), da nur diese als Erscheinungen *anschaulich* (nicht rein abstrakt) aufzeigen können, welche *Weltorientierung* durch die jeweiligen Modelle repräsentiert wird. Die unterschiedlichen Theorien gelangen so durch ihre Modelle auf die *Bühne des Anschaulichen* und bringen die Vorstellung von Kommunikation und Interaktion zur *bildlichen* Darstellung und gestalten *bildhafte* Szenen. Jedes Modellieren eröffnet grundsätzlich ein „aufweisendes Denken“ (Waldenfels, 2010, S. 157), also ein Rückbinden des Sagens, Meinens, Empfindens und Denkens an ein *anschauliches* Zeigen und Vorzeigen, wodurch überhaupt erst ein exploratives, heuristisches und experimentelles Denken *und* Vorstellen als Verbindung ermöglicht wird (siehe Abbildung 2). Modelle sind zunächst „Erkenntnisgebilde“ (Stachowiak, 1973, S. 56), wodurch phänomenologisch nicht das „Verkürzungsmerkmal“ (Saam, 2009, S. 517) in den Vordergrund rückt, sondern vielmehr das Relevante einer Theorie und damit die Merkmale der Vorstellung(en), Anschauung(en) und Weltorientierung(en).

Modelle sind als „Lösungen“ (Greshoff, 1994, S. 126) und „Gedankenkonstruktion[en]“ (Stachowiak, 1973, S. 57) zu begreifen *und* zu verstehen, durch die Modellierung wird eine Theorie erst begreifbar und das Modell als etwas Betrachtbares eröffnet die Möglichkeit des anschaulichen und abstrakten Verstehens und Denkens (Arnheim, 1969). Die Einsicht(en) in die jeweilige Weltorientierung entsteht in Modellen durch das „Aussprechen von [scheinbaren] Trivialitäten“ (Maletzke, 1998, S. 58). Mit Blick auf das *didaktische Dreieck* wird jedoch deutlich, dass ein Modell *Strukturen* aufzeigen kann, die sprachlich in diesem Sinne kaum erfasst und erkannt werden können. Im Besonderen zeigt das didaktische Dreieck die darin vorzufindende triadische Struktur auf und *in* das Fundament dieser Struktur können nun mögliche Modellierungen von Kommunikation und Interaktion eingebettet werden. Diese Möglichkeiten erfassen mit Bezug zu Bonfadelli & Jarren (2001) jedoch „immer nur aus einer bestimmten Perspektive“ das jeweilige Geschehen, da das analytische Vorgehen auf der *Methode der Differenzierung* beruht. Die Methode der Differenzierung ist sowohl im

didaktischen Dreieck auffindbar als auch im Organon-Modell von Bühler (1934), welches die *Erkundungen* der vielfältigen Modellierungen von Kommunikation auf Grundlage von zeichentheoretischen Fundierungen überhaupt erst ermöglicht.

4 Erkundungen

Erkundung meint das Erforschen, Ergründen, Untersuchen und Explorieren wie auch Sondieren von etwas. Erkundet wird in diesem Teil des Beitrags die Struktur der Modelle der Kommunikation und Interaktion. Eine der wesentlichsten Methoden der Erkundung ist der Theorie- und Modellvergleich (Wippler, 1978), welcher dem heuristischen Moment dient und auch das Auffinden von „*general orientations*“ im Sinne von Merton (1968, p. 52; Opp, 1999) ermöglicht. Die in diesem Abschnitt vorliegenden Erkundungen handeln nun vom *Sich-Vermitteln*, *Miteinander-Reden* und *Sich-Verständigen* als drei wesentlich voneinander zu trennende Momente innerhalb eines Gesamtbildes, die im unmittelbaren Bezug zum *didaktischen Dreieck* stehen. Eine nähere Klärung wird im Nachfolgenden geboten. Vorgelegt werden in den Erkundungen die Arbeiten von Krämer (2008), Morris (1946), Baacke (1973) und Bühler (1934), worin im Sinne einer Zusammenschau bereits die wesentlichen Einsichten in die Struktur der Kommunikation und Interaktion vorzufinden sind.

4.1 Übertragung und Verständigung

Eine lesenswerte Herangehensweise an Kommunikation ist im Werk *Medium, Bote und Übertragung* von Krämer (2008, S. 12) zu finden. Das zweiten Kapitel beginnt mit einem Hinweis auf ein *postalisches* und *erotisches* Kommunikationskonzept als zwei differenzierbare Momente, die in Folge gelungen ausdifferenziert werden. Das postalische Konzept richtet sich nach einer instrumentellen Vorstellung in Richtung „Mensch-Maschine-Kommunikation“ aus und steht für eine Kommunikation im Sinne „technische[r] Übertragungsmodelle“ (S. 13). Solche Klärungen betonen das „Herstellen von Verbindungen“ (S. 15). Das zweite Konzept meint hingegen ein „personale[s] Verständigungsmodell“, bei welchem die Kommunikation maßgeblich durch die Interaktion bestimmt wird und auf ein „wechselseitige[s] Verstehen“ (S. 14) ausgerichtet ist, wie auch auf „bedeutungs- und sinnhaltiger Zeichen“ beruht. Diese Beschreibungen heben das „menschliche“ In-der-Welt-Sein hervor und fragen danach, wie Individualität und Person-Sein überhaupt in Bezug zu Gesellschaft und Gemeinschaft möglich ist.

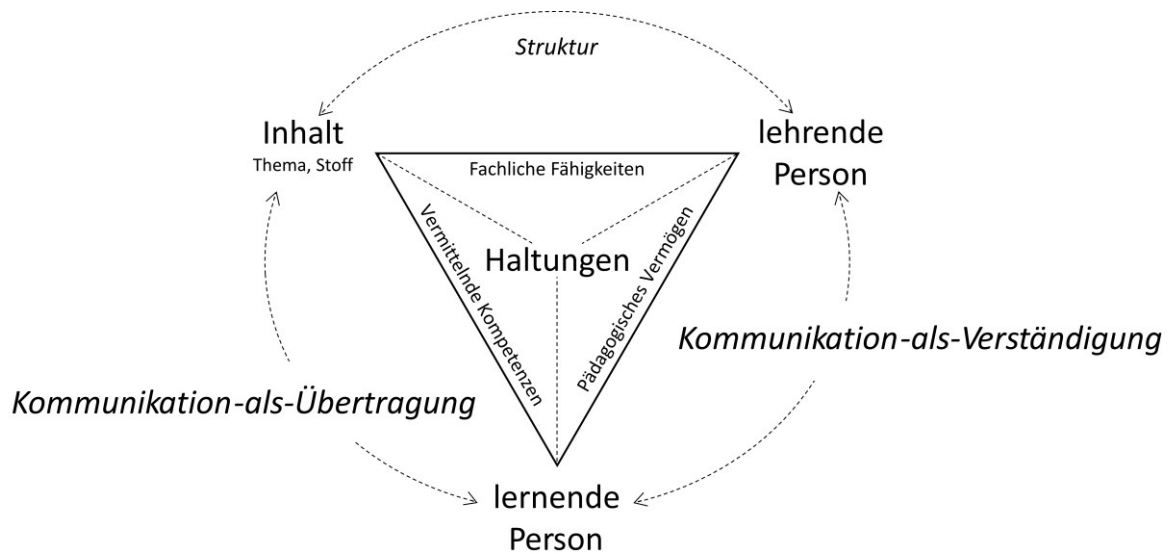


Abbildung 3: Kommunikation-als-Übertragung und Kommunikation-als-Verständigung im Vergleich (eigene Darstellung)

Die beiden Konzepte stellen *Weltorientierungen* dar und werden von Krämer (2008, S. 15) als Modell der „Kommunikation-als-Verständigung“ und als Modell der „Kommunikation-als-Übertragung“ bezeichnet (siehe Abbildung 3), wodurch von einem „postalischen Prinzip“ durch *Übertragung* und einem „personalen Prinzip“ durch *Verständigung* und *Übersetzung* gesprochen werden kann. Die beabsichtigte *Überzeichnung* der beiden Konzepte führt als „Bild“ zu einem *besonderen* Aufmerken und zu einem *vor Augen führen*, zugleich auch zu „Namen wie Shannon und Habermas“ (S. 17). Die erwähnte Herangehensweise ist eine höchst amüsante Perspektive, um Modelle der Kommunikation und Interaktion durch Differenzierung zu erkunden, die in unterschiedlichen Formen in der Fachliteratur beschrieben werden und als Modellierungen vorliegen (Sittenthaler et al., 2017).

4.2 Übertragung und Bedeutung

Eine zweite Betrachtungsweise beruht auf der zeichentheoretischen Konzeption von Morris (1946, S. 363) aus der damaligen „moderne[n] Analyse von Zeichenprozesse[n]“ und weist im Grunde in der *Struktur* eine hohe Übereinstimmung mit der Überzeichnung von Krämer (2008, S. 12) auf. *Zeichenprozesse* sind immer überaus *eng* verzahnt mit „Kommunikation“, schreibt Morris (1938, S. 69), da der Mensch durch die Kommunikation [und Interaktion] einen ausgiebigen „Gebrauch von Zeichen“ macht (S. 17; Erg.). Morris (1946, S. 373) stellt in seinem Werk „*Zeichen, Sprache und Verhalten*“ nun die „[b]ehavioristische[n] Formulierungen von Zeichenprozessen“ (als *Kommunikation-als-Übertragung*) den „Zeichenprozesse[n] in mentalistischer Sicht“ (S. 373) im Sinne von zwei *Paradigmen* und Wertorientierungen gegenüber (siehe Abbildung 4). Ein Zeichen wäre in einer ‚rein‘ behavioristisch-instrumentellen Formulierung, „sofern dieser Begriff überhaupt verwendet wurde“ (S. 369), einfach „irgendein Reiz oder (wie in Pavlovs Gebrauch von „Signal“) irgendein konditionierter Reiz“. Durch die Morrissche Herangehensweisen wird die behavioristische Theorie durch die „Zielgerichtetheit des Verhaltens“ erweitert, wofür der Begriff des „angemessenen

Verhaltens“ (S. 372), also die Idee des “appropriate behaviour“ von Russell (1940) im Sinne des *zielgerichteten Behaviorismus* eingewoben wird (Tolman et al., 1946). Eine Idee, die bereits bei Bühler (1927, S. 95) auffindbar ist, indem ein *vernünftiges*, also angemessenes *Verhalten* als „Benehmen“ bezeichnet wird, wodurch das *Benehmen* eine *Zielgerichtetheit* erlangt. Die *mentalistische Sicht* der Zeichenprozesse richtet sich hingegen auf die „Kontexttheorie der Bedeutung“ (S. 374) hin aus, womit die *Bedeutung* und die *Kontexte*, deren Auslegung, Übersetzung und Interpretationen sowie deren Einbettung in Überzeugungen und „Bedeutungssituation[en]“ (S. 375) betont wird.

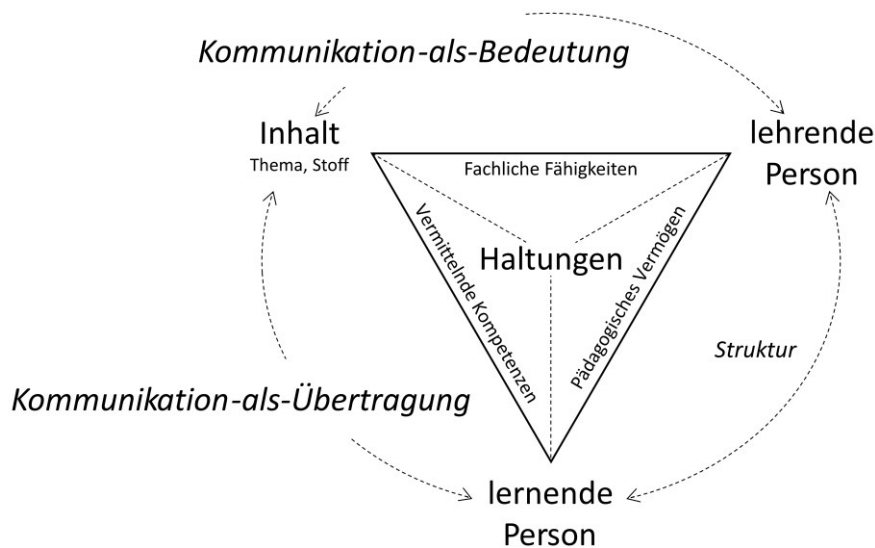


Abbildung 4: Kommunikation-als-Übertragung und Kommunikation-als-Bedeutung im Vergleich (eigene Darstellung)

Morris (1946, S. 375) schließt seine vergleichende Betrachtung damit, dass die mentalistische Sicht im Grunde als eine „Arbeit zur Lösung“ von wissenschaftlichen Problemen „nichts beigetragen hat“: „Es ist wichtig zu betonen, daß Zeichen in *Verhaltenssituationen* eingebettet sind; es ist zweifelhaft, ob es notwendig oder wünschenswert ist, den Begriff »Überzeugung« [oder Bedeutungserkundung] bei der Beschreibung solcher Situationen einzuführen“ (S. 378; Erg.). Ebenso erscheint Morris (1938, S. 70) neben dem Wort der Überzeugung auch der „verschwommene Begriff“ der „Bedeutung“ unbrauchbar: „Man sollte ihn überhaupt in Diskussionen über Zeichen vermeiden, denn er ist theoretisch völlig entbehrlich“, womit die Zeichenprozesse in mentalistischer Sicht ebenso unbrauchbar werden. In einer der abschließenden Bemerkungen hält Morris (1946, S. 379; Erg.) fest, dass so lange „Begriffe nicht mit beobachtbaren Phänomenen [= Verhalten, Leistung, Ergebnisse usw.] verbunden sind“, sie „auf keinen Fall über eine Naturwissenschaft“ verfügen.

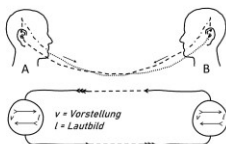
Morris (1946) analysiert Kommunikation auf Basis von *Zeichenprozessen* und erarbeitet zwei höchst differenzierbare Möglichkeiten (Paradigmen, Weltorientierungen), um die Zeichen der Kommunikation und Interaktion zu erkunden und vor allem verhaltensorientiert zu betrachten und zu verstehen. Durch die klare Beschreibung beider Weltorientierungen kann davon ausgegangen werden, dass beide Ansätze ausformuliert existieren und ebenso, dass

Morris (1946) eine Präferenz für einen der beiden Aspekte ausspricht. Eco (1977, S. 68) kritisierte Jahre später, dass Morris in seiner Herangehensweise das „Zeichen in gefährlicher Weise mit dem Reiz ineins“ gesetzt hat. Jedenfalls blickt man aus dieser Positionierung heraus mit einer „verhaltenstheoretischen Akzentuierung“ (Meyer-Blanck, 2002, S. 71) auf das Kommunikative und Interaktionale, erhält man einen Zugang des Betrachtens, der ebenso zwei Weltorientierungen voneinander abgrenzt. Mit Rückgriff auf Krämer (2008) kann somit neben dem Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* (Signalisierung) noch das Modell der *Kommunikation-als-Bedeutung* (Symbolisierung) hinzugefügt werden.

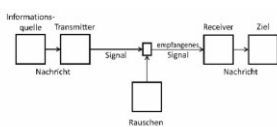
4.3 Übertragung, Bedeutung und Verständigung

Als drittes Beispiel wird das Werk *Kommunikation und Kompetenz* von Baacke (1973) zur *Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* herangezogen, welches zugleich vielfältige Verbindungen mit dem *Lernen* aufzeigt. Die damals „neuere Kommunikationswissenschaft“ (S. 56), so schreibt Baacke im Jahr 1973, bemüht sich durch „Analysen“ zu einer Beschreibung von Kommunikation in Form von „modelltheoretischen Ansätzen“ zu kommen, „die an der Kommunikation beteiligten Faktoren zu ordnen erlauben“ (S. 57; siehe Abbildung 5).

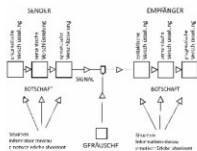
Kommunikation-als-Übertragung



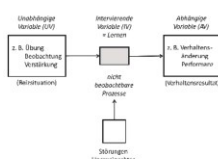
Stellung der Sprache innerhalb der menschlichen Rede (Übertragung) de Saussure (1916)



Mathematical Theory of Communication Shannon (1948, 1949); Weaver (1949)

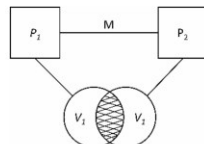


Das erweiterte Kommunikationsmodell Badura (1971)

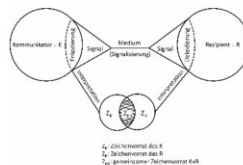


Grundmodell der Kommunikation des Lernens Bredenkamp & Bredenkamp (1974)

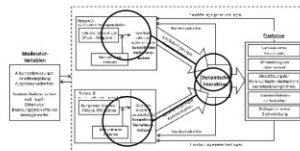
Kommunikation-als-Bedeutung



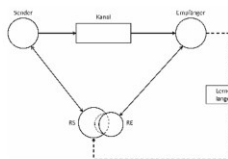
Das Kommunikationssystem Meyer-Eppler (1952), Hesse (1976)



Grundmodell der Kommunikation Aufermann (1971); Faulstich (2002)



Das Kommunikationsprozessmodell Hertzsch & Schneider (2018)

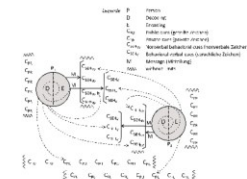


Kommunikation Moles (1971)

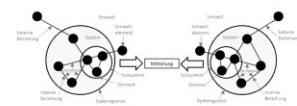
Kommunikation-als-Verständigung



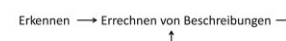
Grundmodell der systemischen Kommunikation Wiesner (2010)



Transactional Model of Communication Barnlund (1970)



Systemische Kommunikation Portmann (2018), Wiesner (2022)



unbegrenzte rekursive Errechnungsprozesse von Foerster (1973)

Abbildung 5: Struktureinsichten in Modelle in Form von *Kommunikation-als-...* (eigene Darstellung)

Aus dieser Perspektive stellen sowohl „die Modellkonstruktion“ (Baacke, 1973, S. 57) als auch die Methode des Theorie- und Modellvergleichs „ein bevorzugtes Verfahren“ in den Wissenschaften dar, da Modellierungen *systematisch* theoretische *Erkundungen* eröffnen. Jedoch erscheint es höchst „angebracht, die Funktion von Modellen sowie ihren Zusammenhang mit einer oder mehreren Theorien zu erörtern“, ohne sich im „weite[n] Meer wissenschaftstheoretischer und methodologischer Debatten zu verlieren“. Eine Klärung der Idee der Modelle als „Erkenntnisgebilde“ (Stachowiak, 1973, S. 56) wurde bereits von Wiesner & Schreiner (2020a) unternommen, wobei darauf hingewiesen wurde, dass ganz im Sinne von Sneed (1979) aus *potenziellen* Modellen einer Theorie grundsätzlich die Menge der möglichen Anwendungsbeispiele entsteht. Hieraus resultiert auch, dass es „aus dieser Perspektive keinen fundamentalen Unterschied zwischen Theorie und Modellen gibt oder anders formuliert: Da eine Menge von Modellen eine Theorie konstituiert, sind Theorie und Modelle stark voneinander abhängig.“ (Saam & Gautschi, 2015, S. 25).

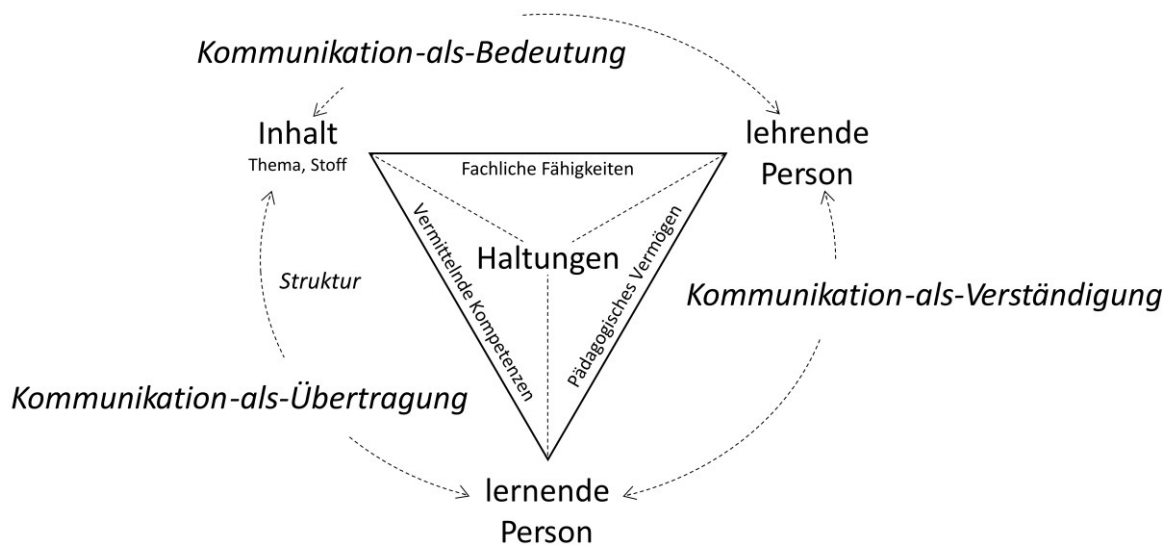


Abbildung 6: Drei wesentliche Aspekte von Kommunikation in Bezug zum didaktischen Dreieck im Vergleich (eigene Darstellung)

Modelle ermöglichen jedoch *anschaulich* das Begreifen und Verstehen von Anwendungen und praktischen Umsetzungen. Diese Klarstellung macht auch Baacke (1973, S. 59) und hält fest: „Modelle vermitteln Theorien“ und ermöglichen begründete und fundierte Praxis. Daher kann Kommunikation nur in einem „vertikale[n] Aufbau“ verständlich werden: „von intrapersonaler über interpersonale bis zu gesellschaftlicher [und kultureller] Kommunikation“ (S. 71) als die Kommunikationsmöglichkeiten des Menschen, die differenzierbare *Kommunikationsräume* schaffen (siehe Abbildung 6). In dem vorliegenden Beitrag wird maßgeblich der Blick auf die zwischenmenschliche Kommunikation mit Bezug auf Lernen gerichtet, wodurch der Bezug zum didaktischen Dreieck dienlich ist – wie auch das Herausbilden von Typen im Sinne von

Weltorientierungen und Weltbildungen, auf welche im vorliegenden Beitrag an mehreren Stellen in vielfältiger Weise näher eingegangen wird. Rückkehrend zum Werk von Baacke (1973): Aufschlussreich ist seine Aussage darüber, dass die jeweilige Definition von Kommunikation abhängig ist vom *jeweiligen* „Zugang“ (S. 44) zum Forschungsfeld, also der Anschauung (Weltorientierung), womit erneut auf die Schule und Richtung und so auf mehrere Theorien als Bündel hin zu *Paradigmen* hingewiesen wird (siehe Abbildung 5 und 6). Ergänzend und zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich nach Baacke (1973, S. 45) die Theorien der „Übertragung“ und „Informationsübermittlung“ ähnlich zu den bekannten und höchst zahlreichen „behavioristischen Kommunikationsdefinitionen“ (S. 49) verhalten. Um den Aspekt der Interaktion eindeutiger zu klären, greift Baacke (1973, S. 52) vor allem auf den „kommunikative[n] Aspekt der Interaktion“ zurück, indem ein „Hauruck!“ ausgedrückt wird, bevor ein „gemeinsame[s] Anheben eines Baumstammes“ erfolgt. Mit Blick auf „Verhalten und Interaktion“ (S. 49) ist daher zwischen „kooperative[n]“ und „kommunikative[n]“ *Zeichen* zu unterscheiden, wobei „alles kooperative, kompetitive oder agonale Handeln, also jegliche Interaktion“, sich oftmals durch „vorausgehende“ Kommunikationsprozesse verwirklichen kann. Einen wesentlichen Bestandteil wird der „Intentionalität“ (S. 53) zugeschrieben, die als „Bezogenheit auf ein Du“ und somit *beziehungsorientiert* zu verstehen ist. Interaktion führt nach Baacke (1973, S. 54) zu einer „gewollte[n] Beziehung“, die nach etwas Gemeinsames *strebt*, Kommunikation ist hingegen meist bloß „zielgerichtet“, da „sie eine Interaktionsbeziehung strukturiert, andererseits von ihr [also von der Interaktion her ebenso] strukturiert wird“. Auch diese Erkundung führt zu einer *erweiternden* und *ausweitenden* Perspektive.

Kommunikation-als-Übertragung	Kommunikation-als-Bedeutung	Kommunikation-als-Verständigung
syntaktisches Kommunikationskonzept	semantisches Kommunikationskonzept	pragmatisches Kommunikationskonzept
Idee der Übertragung	Idee der Bedeutungserkundung	Idee der Bezogenheit
Mensch-(als)-Maschine- Kommunikation	kognitive Kommunikationsketten	personales Verständigungsmodell
Herstellen von Verbindungen durch Übertragung, Übermittlung und Anweisung	Mit-teilen und Interpretation von intellektuellen Objekten durch einen Zeichenvorrat	menschliches In-der-Welt-Sein durch In-Beziehung-Sein und Übersetzung
Individuum <> Gesellschaft	Individuum <> Gemeinschaft	Person-Sein <> Gemeinschaft
angemessene verhaltensorientierte Zeichenprozesse	Zeichenprozesse in mentalisticher Sicht	Zeichenprozesse in erfahrender Sicht
Signale (Auslösung, reine Bedeutung)	Symbole (Darstellung, Bedeutung)	Symptome (Ausdruck)
rein kommunikative Zeichen	bedeutungsstiftende Zeichen	kooperative Zeichen

Tabelle 1: Drei wesentliche Aspekte von Kommunikation (eigene Darstellung)

Mit Rückgriff auf Krämer (2008), Morris (1946) und Baacke (1973) kann von einem Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* (Signalisierung), einem Modell der *Kommunikation-als-Verständigung* (Symptomisierung) und einem Modell der *Kommunikation-als-Bedeutung* (Symbolisierung) gesprochen werden (siehe Tabelle 1).

4.4 Das Organon-Modell

Als viertes und *grundlegendes* Beispiel wird das *Organon-Modell* von Bühler (1934) vorgestellt, wodurch in Bezug auf das am Anfang des Beitrages eingeführte *didaktische Dreieck* als ein sehr altes oder sogar eines der ältesten Modelle der Pädagogik eine *Struktur* vorgelegt werden kann, die eine besondere Tiefe, aber auch ein hohes Alter vorweist. Gerade die Arbeiten von Bühler enthalten eine Vielzahl an „inspirierende[n] Gedanken und Beobachtungen“ (Daneš, 1988, S. 193), wie auch wohlüberlegte Modelle, „von denen [bislang] nur eine kleine Menge wissenschaftlich ausgenutzt“ (Erg.) wurde⁴. Durch das Modell von Bühler (1934) kann sowohl die Tabelle 1 vervollständigt als auch nach Wiesner (2022a, 2022b, 2022c) das Kommunikative und Interaktive grundlegend mit dem Pädagogischen verbunden werden – hin zu einer *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion*.

Neben der Sematologie von Karl Bühler (1879–1963) sowie der Semasiologie und semiotischen Theorie von Ernst Cassirer (1874–1945) als wesentliche *Zeichenlehren* ist Charles S. Peirce (1839–1914) als „tatsächlicher Begründer der modernen Semiotik“ nach Sebeok (1979, S. 20) zu nennen. Dabei geht der Begriff des *Zeichens* nach Wellek (1970, S. 201) und Sollberger et al. (2019, S. 9) etymologisch auf den griechischen Begriff „*sema*“ zurück und meint etwas Gegebenes, Angetroffenes oder Vorgefundenes, also die *Bezeichnung von etwas* (vgl. Hickethier, 2003). Ein *Zeichen* ist für Peirce (1932, CP 2.228) – *übersetzt* durch Nöth (1985, S. 36) und Nagl (1992, S. 30) – *etwas*, „das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht. Es richtet sich an jemanden, d. h., es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht ein weiter entwickeltes Zeichen“. Insofern gibt es mehrere *Formen* von Zeichen, die Bühler (1918, 1932, 1934) in seinem Modell klug und nachvollziehbar *systematisiert* und woraus *drei* Zeichen mit *drei* „Grundbezüge“ (Bühler, 1934, S. 22) formuliert werden können: „Dreifach ist die Leistung der menschlichen Sprache, *Kundgabe* (Ausdruck), *Auslösung* und *Darstellung*“, schreibt Bühler bereits 1918 (S. 1; Erg.) und ordnet im Organon-Modell diesen *drei* Sinnbezügen als „Relationsmomente“ (Bühler, 1933, S. 38) nun „sinntragende Zeichen“ (Ströker, 1984, S. 32) zu: nämlich die Zeichen *Symptom*⁵, *Signal*⁶ und *Symbol*⁷ (siehe Abbildung 7).

Aus dem *Organon-Modell* kann nun *ersehen* werden, dass „A dem B etwas mitteilt über Gegenstände und Sachverhalte“ (Bühler, 1933, S. 80) im Sinne einer kommunikativen und interaktionalen Handlung, wodurch *zugleich* ein Ganzes sowie auch beobachtbare Teile (*Momente*) entstehen. Der „sprechende Mensch appelliert an Vorstellungen [Ideen] und Begriffe [Gedanken] seines Hörers“, schreibt Bühler (1927, S. 41; Erg.). In der Mitte des Organon-Modells steht das Zeichen (Z) als Oberbegriff für die Dreigliedrigkeit von *Symbolen*, *Symptomen* und *Signalen* als *Zeichen*. Das Zeichen steht in Beziehung mit den drei variablen Sinnmomenten des *Ganzen*. Die drei Momente *Ausdruck*, *Darstellung* und *Auslöser* gestalten nach Bühler (1934) die Vielfältigkeit und Mehrseitigkeit des Zeichenhaften und ermöglichen Klärungen des Lernens wie auch der Kommunikation und Interaktion. Die „Linien­scharen“ definieren nach Bühler (1933, S. 90) die semantischen Relationen des Zeichens. Bühler (1927,

S. 485) trennt also analytisch sowie reflexiv *drei* Momente voneinander und unterscheidet *lerntheoretisch* in seinem Modell zwischen „Erlebnis, Benehmen und Werk“, differenziert dazu korrespondierend die drei *Sinnbezüge* des Ausdrucks, der Auslösung und der Darstellung (Bedeutung) und benennt die Verbindung der drei Momente *zeichentheoretisch* als Symptom, Signal und Symbol. Modern gesprochen handelt es sich im Modell damit *auch* um die Mannigfaltigkeit von Variationen des *erfahrungsorientierten* (mit dem Teilbereich des konstruktivistischen), *behavioristischen* und *kognitivistischen Lernens*. Zugleich bestimmt und formt die *Auslösung* situationale, gesellschaftliche und kulturelle Formen und Kontexte und wird von den Ausdrucks- und Darstellungsphänomene wiederum geprägt, die immer in ein Kontinuum eingebettet sind (Buckner & Carroll, 2007; Mesman et al., 2016). Im Sinne von Bühler (1934) und Popper (1928) können die *Gedanken* und das *Denken* als *Darstellung* (Antwortbarkeit, Analytizität, Bedeutung), die *Gemütsbewegungen* und die *Vorstellungen* als *Ausdruck* (*Kundgabe*, Ideen, Vorstellungen, Resonanz, Pathos) und die *Ausführungsweisen* als *Auslösung* (Verhalten, Benehmen, Handeln, *Kundnahme* u.a.m.) betrachtet werden.

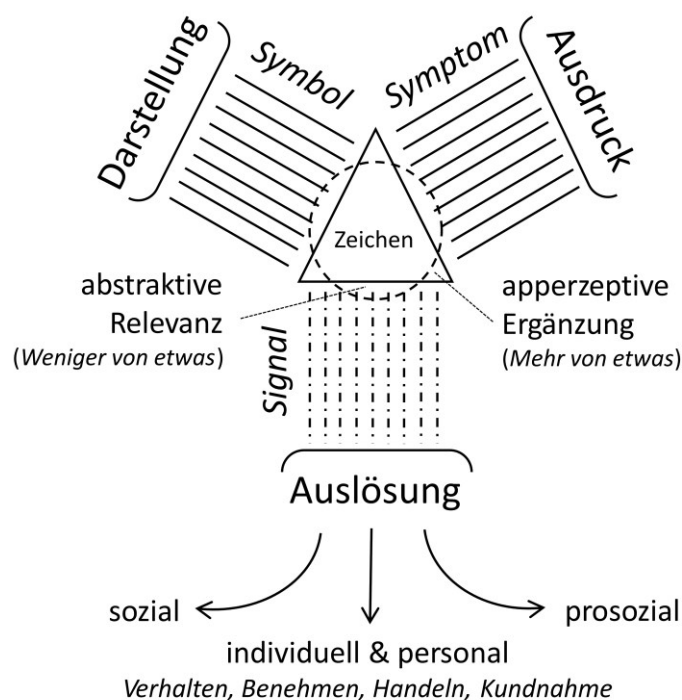


Abbildung 7: Das Organon-Modell in neuer Anordnung und mit Ergänzungen (eigene Darstellung)

Ebenso hervorzuheben ist in Bezug zu Karl Bühler (1879–1963), dass selbst Karl R. Popper und Konrad Lorenz (1985, S. 33) zugleich betonen, dass ihre Theorien auf den *zeichentheoretischen* Vorstellungen ihres „Lehrer[s]“ Karl Bühlers beruhen, was ihre beiden Theorien auch aus ihrer eigenen Sicht miteinander „verbindet“. Die *Aufgabe des Zeichens* besteht nun rückkehrend zum Organon-Modell darin, drei *Grundbezüge* zu eröffnen (Bühler, 1934, S. 28; Erg.; siehe Abbildung 7):

Es [das Zeichen] ist *Symbol* kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten [Dinge, Entitäten], *Symptom* (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und *Signal* kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres oder inneres Verhalten [Benehmen] es steuert.

Im Organon-Modell umschließt das *Dreieck* „in einer Hinsicht weniger als der Kreis“, schreibt Bühler (1933, S. 90), also zwischen dem Kreis und dem Dreieck bleiben weitere Möglichkeiten bestehen: Die Spitzen des Dreiecks ragen über den Kreis hinaus, wie auch der Kreis über das Dreieck herausreicht und woraus *zwei Prinzipien* entstehen. Das „Prinzip der abstraktiven Relevanz“ besagt nach Bühler (1934, S. 28), dass die drei Sinnbezüge immer auch eine *Reduktion* auf das Relevante erfahren und durch das Reduzieren, das jeweils Ganze niemals vollumfänglich begreifbar, verstehbar, mitteilbar oder vermittelbar ist. Zugleich erfolgt stets auch als zweites Prinzip „eine apperzeptive Ergänzung“, wodurch immer auch eine *Erweiterung* im Sinne einer *Ausweitung* erfolgt – es kommt also immer noch etwas hinzu. Gerade das *gleichzeitige* Auftreten der Erweiterung, Ausweitung und Bereicherung (apperzeptive Ergänzung) sowie der Reduktion und Entleerung (abstraktive Relevanz) formt jedes konkrete *Lernen*. Korrespondierend zu den beiden Prinzipien kann bei Davidson (1990, S. 157) die „Methode des Hinzufügens und Abziehens“, bei Eco (1991) die Über- und Untercodierung sowie bei Goodman (1990, S. 27) die „Tilgung und Ergänzung“ vorgefunden werden.

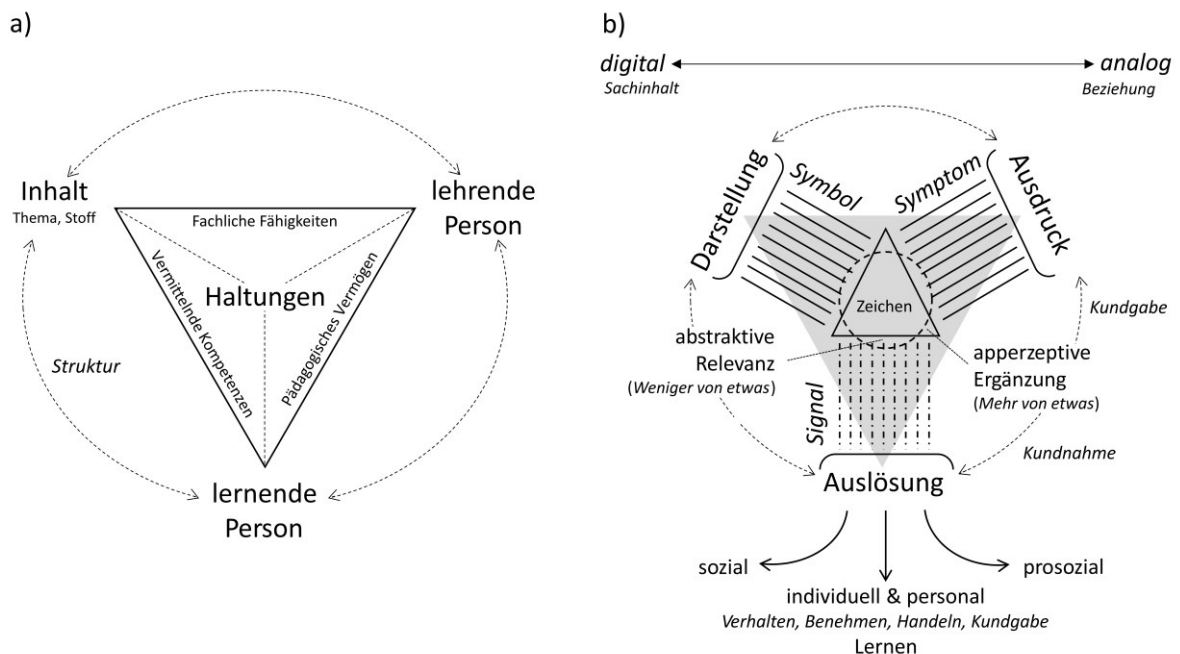


Abbildung 8: Das didaktische Dreieck (8a) und das Organon-Modell (8b) im Vergleich (eigene Darstellung)

Durch die beiden Bühlerschen Prinzipien ist begründbar, weshalb mit Blick auf das *didaktische Dreieck* u. a. die reine *Überbetonung* von einem der Sinnmomente zu einer spezifischen Ausrichtung führt. Als Beispiel dient hier die Hervorhebung der *vermittelnden Kompetenz*, wodurch der vermittelnde Frontalunterricht mit gleichzeitiger Reduktion der *fachlichen Fähigkeit* und dem *pädagogischen Vermögen* entsteht. Es werden zwar durch diese Überbetonung fachliche Inhalte vorgetragen und wie in Vorlesungen *verlesen*, jedoch wird das Fachliche nicht gemeinsam erkundet und erarbeitet, deren Bedeutungen nicht im Dialog ausgelegt, interpretiert und verdeutlicht, wodurch die tatsächliche *fachliche Fähigkeit* der *Zeichenerkundung* und das *fachliche ins Gespräch kommen* kaum Raum und Platz findet. Zierer (2022, S. 30) verweist darauf, dass „wir alle [...] Menschen [kennen], „die ungeheuer viel wissen“, jedoch „keinen Bezug zum Gegenüber aufbauen“ (S. 31), wodurch es ihnen „an pädagogischer Kompetenz“ mangelt und sie auch keine „Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens aufbauen können“. Im Sinne von Bühler (1934) geht es also um drei „Relationsmomente“ (Bühler, 1933b, S. 38), die immer ein „Relationsganzes“ (Gestalt) als „Relationsverband“ ergeben und woraus durch „einen schlichten Wandel von nichts anderem als der Ordnung“ vielfältige dynamische wie auch verhärtete *Betonungen* möglich sind und erfolgen können. Daher sind „*folglich*“ nach Zierer (2022, S. 32; Erg.) „Fachkompetenz, didaktische [vermittelnden] Kompetenz und pädagogische Kompetenz [...] nicht als Gegensätze zu sehen, sondern als *Teile eines Ganzen*“. Dennoch wäre diese Trias allein ebenso zu wenig, da es „gerade in pädagogischen Kontexten nicht nur darauf ankommt, was wir machen, sondern auch und vor allem wie und warum wir etwas machen“ (S. 33).

Insofern sind *Haltungen* „in Form von Wollen und Werten“ *vorrangig* gegenüber dem reinen „Wissen und Können“. Haltungen über Kommunikation, Interaktion und Interpunktion zu erkennen, wahrzunehmen und zu formen (auszubilden) braucht jedoch das *Vermögen* der „*Struktureinsicht*“ (Bühler, 1933b, S. 64) und keine systemische Kompetenz (zur näheren Klärung siehe Gross, 1989; Rombach, 2003). Menschliche Kommunikation, Interaktion und Interpunktion ist im Sinne der *Struktur* grundsätzlich von *Komplexität* durch ein „Entstehen, Werden und Vergehen“ (Gross, 1989, S. 104) und durch den „Wiederbeginn“ geprägt und eben nicht wie im Denken in *Systemen* durch bloße Abgrenzung, Selbstreferenz und Reduktion⁸. Grundsätzlich ist nochmals zu betonen, dass ein hohes Maß an *vermittelnden Kompetenzen, fachlichen Fähigkeiten* und *pädagogischem Vermögen* allein nicht ausreichen⁹, sondern im Besondern die jeweilige *Haltung* in Form von *Wollen* und *Werten* bestimmend ist, *wie* die drei *Relationsmomente* betont und balanciert werden.

Der *reine* Ausdruck im *Organon-Modell* verweist grundsätzlich auf die Gestalt des „*Fürsichseins*“ nach Jaspers (1932, S. 144) wie auch auf die „*Innerlichkeit* [...] als Dasein von *Erleben*“ (*Kommunikation-als-Eigenbezug*), woraus vielerlei *konstruktivistische* Ideen als Perspektivierungen hervorgehen. Die Bühlersche Darstellung *teilt* sich wiederum in ein *anschauliches* sowie in ein *symbolisches* Denken auf (Hetzler, 1926), dabei wird mit Blick auf und Einbeziehung von Bruner (1997) *zwischen* *Ausdruck* und *Darstellung* das Erschaffen und die Konstruktionen von *Bedeutung* erkundet und thematisiert sowie *zwischen* *Darstellung* und

Auflösung das Gegebene und Geschaffene als Information *verarbeitet* und auch *vermittelt* (übermittelt). Damit kann die Darstellung korrespondierend mit dem „Geist“ nach Jaspers (1932, S. 144) betrachtet werden, dabei wird „die Wirklichkeit [... des Geistes erst] objektiv durch [den] Ausdruck als Mitteilung in Sprache, Werken und Taten“. Der Geist „ist der *Verstand*“ (S. 146), der auch das „Überschauen und Planen“ (S. 145 f.) eröffnet. Daher *findet* sich das *geistige Dasein* auch „in einer Welt, die es *hervorbringt*“. Dieses Hervorbringen und die Entwicklung des Benennens, Kommunizierens und Interagierens folgt dabei bereits ab Beginn des Lernens spezifischen Äußerungsformen, die im Besonderen über die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern aufgezeigt werden können. Diese gut belegten Äußerungsformen sind zusammenfassend als *Prozess des Bedeutungslernens* nach Shatz (1977, 1978, 1979; Gelman & Shatz, 1977), Snow (1977), Ervin-Tripp (1978), Bruner (1983) und Thompson (1996) der *Aufruf* und das *Wegweisen* (*Ich zeige Dir, schau hin*), das *Fragen* nach dem *Wo* und *Was* (*Wo ist was? Was ist das?*), das *Bezeichnen* und *Hinweisen* und das *Rückmelden* (*Ich sehe es, das ist es*). Diese *Äußerungsformen* sind Formen, die *etwas* zum Ausdruck bringen und wodurch *etwas* zum Ausdruck kommt, und verbinden *Ausdruck* und *Darstellung*, dabei macht das Verflechten der Sinnmomente zugleich Gegenstände, Sachverhalte und Denken *sichtbar*. Vor jedem *rein* vermittelnden Lernen entwickeln sich Bedeutungen durch *gemeinsame Erkundungen in Beziehungssituationen* sowie durch Gesten des *Zeigens* und *Hinweisens*, wodurch Darstellungen sich ausdrücken und der Ausdruck zugleich eine darstellende Form erhält (siehe Abbildung 2, 7 und 8). Der *Geist* (Denken, Gedanken, Verstand als geistiges Erfassen) gibt nach Jaspers (1932, S. 146) dem *Ausdruck* „Antwort“, woraus sich das *Mitteilen* und später das *Informieren* entwickelt (etymologisch meint das *Informieren* hier *Unterrichten* und *Befähigen* und nicht bloße Benachrichtigung oder ein reines In- Kenntnis-setzen). Der *Ausdruck* tritt „in Kommunikation nur in direkten, unbestimmten Fühlungen“ auf und ist doch in „alle[n] Mitteilungen“ (als *emotionales Erleben* und *Vorstellen*) aufzufinden, jedoch bleibt der „*Übergang* [hin] wirklich zu denken, [... im Grunde] unvollziehbar“. Dabei werden „sogar“ die *Gesten* nach Bruner (1983, S. 56) „nach und nach [...] ersetzt“, nämlich durch das *Kommunizieren* mittels *symbolischer* Darstellungsformen.

Allerdings verweisen die genannten *Äußerungsformen* auf ein vorrangiges *Grundphänomen des Lernens* durch Interagieren, Kommunizieren, Interpunktieren – woraus sich *Bedeutungen* entwickeln und erschaffen. Bedeutung meint etymologisch auf *etwas* zeigen und hinweisen, und damit etwas erklären, auslegen, interpretieren, übersetzen, deuten und verständlich machen wollen (Pfeifer, 1989). Zugleich „*variieren*“ Bedeutungen jedoch erheblich in ihrer „Genauigkeit“, schreibt Bruner (1983, S. 54), „von ziemlich vagen Andeutungen bis zu einem bestimmten und eindeutigen einzelnen Ausdruck“. Daher kann der Mensch sich auch im Dialog mit höchst unterschiedlichen *Genauigkeiten* auf denselben Gegenstand oder dieselben Sachverhalte *beziehen*, weshalb der gemeinsame „Hinweis- und Bedeutungsinhalt“ aus dieser Perspektivierung eine wesentliche Rolle spielt (*Kommunikation-als-Bedeutung*). Das Übermittelte als Vermitteltes zwischen *Darstellung* und *Auslösung* kann hingegen unter Einbezug der Sichtweisen von Jaspers (1932, S. 144) auch als „*Mechanismus*“ des Über- und

Vermitteln begriffen werden, wodurch wiederum die „mechanistischen *Modellvorstellungen* [... oder funktionalen] Feldstrukturen“ entstehen (*Kommunikation-als-Übertragung*): „Objektiv wirklich ist [dann], was *meßbar* ist“. Jeder dieser *Sinnmomente* (Ausdruck, Darstellung, Auslösung) sowie deren *Vermischungen* und *Betonungen* führen nach Jaspers (1932, S. 144 f.) als „Wirklichkeiten“ zu unterschiedlichen „Weltorientierung[en]“, dabei kann *keine* dieser Wirklichkeiten als „Welten“ (S. 143) aus den jeweils anderen hergeleitet werden – jede Welt für sich ist somit „ursprünglich“ (S. 145). Gemeinsam ergeben die „in sich zusammenhängenden Welten in der Welt“ (S. 143) jedoch die erlebbare, also „werdende Wirklichkeit“.

Die im Organon-Modell aufgezeigte *triadische* Struktur als Wechselspiel von *Fragen* und *Antworten* durch *Äußerungen* und deren *Ursprünglichkeit* ist bereits beim platonischen Sokrates im Dialog *Gorgias* als Thema vorzufinden, indem im gemeinsamen Gespräch sich Menschen „unterhalten und sich gegenseitig belehren und belehren lassen“ (Platon, 456a-457c). Dabei ist in Einbeziehung von Baumhauer (1986, S. 24) „nur die reine [... und] sprachliche Kommunikation“ als ein dialogisches Tun zu verstehen, nicht aber ein handwerkliches Tun oder etwas, das „in Zusammenhang mit solcher handwerklichen Tätigkeit steht“. Der platonische Sokrates schafft also eine „Verbindung von Denken und Reden“ (S. 25) und „von Reden und Gegenstand, über den geredet wird“, wodurch zugleich auf „das Reden über bestimmte Themen“ verwiesen wird (vgl. Erler, 2019). Auch Bühler (1934, S. 24) verweist auf Platon und den Dialog im *Kratylos*, in welchem die Sprache als *organum* (Werkzeug und (Musik-)Instrument) bezeichnet wird, „um einer dem anderen etwas mitzuteilen über die Dinge“. Diese „Auszahlung *einer – dem anderen – über die Dinge* nennt nicht weniger als drei Relationsfundamente“, schreibt Bühler (1934, S. 24f.), wodurch ein „Dreifundamentalschema“ entsteht (siehe Abbildung 8a und 8b). Dieses *Fundament* in Form eines Dreiecks ist in Form von Modellierungen bei Bühler (1932, S. 106) wie auch bei Gardiner (1932, S. 189) vorzufinden. Gerade deshalb führt die Grundstruktur des *didaktischen Dreiecks* sowohl zu einem *Modell der Kommunikation und Interaktion* als auch zu einem *Modell der Pädagogik*, wie auch im Besonderen zu einem *Zeichenmodell* (siehe Abbildung 2, 7 und 8). Wesentlich ist mit Blick auf Davidson (1997), dass die Interaktion und Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen und zugleich mit der Welt *zugleich* stattfindet. Daher stellt der platonische Sokrates im Dialog *Kratylos* von Platon (388b) an Hermogenes auch die Frage: „Lehren wir nicht einander etwas und sondern die Gegenstände voneinander, je nachdem sie beschaffen sind?“ und gerade daraus konstituiert sich eine *triadische Struktur*, auf die auch Heimann (1947) in Bezug auf Herbart (181) im *didaktischen Dreieck* zurückgreift. Mit Blick auf Platon (388c) sind das Sprechen und die Sprache wie auch Kommunikation und Interaktion als ein „belehrende[s] Werkzeug“ (Köller, 2012, S. 162) zu verstehen. Damit werden die Erkundungen vorläufig nicht weitergeführt und bleiben im Sinne eines Prozesses offen.

Durch die Erkundungen konnte bereits die Verwobenheit zwischen dem *didaktischen Dreieck* und den Formen sowie Modellen der *Kommunikation* und *Interaktion* aufgezeigt werden, die ebenso mit Urteilen und Beurteilen besteht und Weltbilden und Weltorientierung eröffnet.

Im nächsten Abschnitt folgen auf die Erkundungen einige *Beobachtungen*, bevor im danach folgenden Abschnitt mögliche *Klärungen* als Neubeschreibungen oder im Sinne des *Wiederbeginns* angeboten werden, die auf den dann bereits vorliegenden *Erkundungen* und den *Beobachtungen* aufbauen und diese erweitern sowie ausbreiten.

5 Beobachtungen

Viele Lehrwerke tendieren übereinstimmend sowohl zu Homogenisierungen als auch zu Unklarheiten, Inkonsistenzen und Richtungslosigkeiten, sobald theoretische Grundlagen und Modelle der Kommunikation und Interaktion angesprochen und argumentiert werden. Der folgende Abschnitt dient nun einer ersten Einführung in *Grundmodelle der Kommunikation und Interaktion*, die bereits bei Wiesner (2010, 2015) identifiziert und zur Differenzierung von Kommunikationsmodellen vorgestellt wurden. Zugleich ist der Abschnitt eine systematische und analytische Beobachtung, die aufbauend auf den Erkundungen und anhand von Beispielen versucht, die aktuell gegebene schwierige Situation vorzustellen, dass Lehrbücher überaus auffällige Inkonsistenzen und Unklarheiten aufweisen. Da jedes ‚rein‘ aufzählende und beschreibende „Verfahren [...] die Welt“ nach Blumenberg (2014, S. 27) nur „homogenisiert“, kann das bloße Beschreiben von Modellen, ohne deren Weltbildung zu erörtern, im Grunde nur kritisiert werden.

Wissenschaftlich betrachtet ist die Methode der *Differenzierung* die bevorzugte Herangehensweise, da nur das Differenzieren das analytische wie auch integrative und synthetische *Erkennen* und *Wahrnehmen* ermöglicht und die kritische *Betrachtung* und *Wertung* (Haltung) eröffnet. „Pädagogisches Agieren“ ist nach Zierer (2022, S. 34; Herv.) immer „zutiefst *ethisches* Handeln“, nicht moralisches Verhalten oder Benehmen (Wiesner & Prieler, 2022). Damit ist pädagogisches Agieren auch ein hinterfragendes Schauen, Erkennen, Wahrnehmen und ein kritisches *Beobachten*. Der Beobachtung dient nun als Beispiel und im weiteren Verlauf das neuere Lehr- und Sammelwerk von Vogel (2018a) zur *Kommunikation in der Schule*.

5.1 Definitionsversuche

Herangezogen für eine *kritische* Beobachtung wird also das Lehrwerk¹⁰ zur *Kommunikation in der Schule* von Vogel (2018a). Bereits in der Einleitung wird eine *Definition* von Kommunikation nach Six, Gleich & Gimmler (2007, S. 21; Herv.) aus *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* als *leitende* Klärung von Kommunikation angeboten:

Menschliche Kommunikation ist ein Prozess zwischen zwei oder mehr Beteiligten (Einzelpersonen, Mitglieder sozialer Gemeinschaften oder Institutionen, jeweils als Sender bzw. Kommunikator und/oder als Empfänger bzw. Rezipient), in dem die

Akteure durch Zeichen *und* Symbole verschiedener Modalitäten direkt (von Angesicht zu Angesicht, „face-to-face“) oder indirekt über Medien miteinander in Beziehung treten. Dabei ist ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit des Zeichen- *und* Symbolvorrats und -verständnisses sowie des Wissens- und Erfahrungshintergrunds erforderlich, um eine Verständigung zu ermöglichen.

In der Definition von Kommunikation, die Six, Gleich & Gimmler (2007) aufstellen und Vogel (2018a, S. 11) als umfassende Begriffsbestimmung und „Minimalkonsens“ in Hinblick auf Kommunikation präferiert, wird zunächst deutlich bekräftigt, dass Kommunikation als Zeichen *und* (!) Symbol *zugleich* zu betrachten ist und wesentlich von einem Vorrat, einem Verständnis über den Vorrat sowie vom Wissen und der Erfahrung abhängt. Bereits bei der Definition wird die Unklarheit zwischen Zeichen *und* Symbol nicht beseitigt und entweder durch eine einfache Synonymsetzung gelöst oder die Unklarheit nicht aufgelöst, ob ein Symbol nur ein Zeichen von vielen möglichen Zeichen ist. Damit wird in Folge der Begriff des *Zeichens* als *Oberbegriff* ebenso das Symbol als Oberbegriff in sich tragen. Diese Herangehensweise ist möglich, gehört jedoch deutlich geklärt. Zusätzlich wird das in Bezug zum triadischen Gebilde des Zeichens das *Dreieck* eben nicht geschlossen, da die Definition nur die beiden Personen und damit nur die *Kommunikation-als-Verständigung* (ohne dem Was und Worüber) im Sinne einer bloßen Einseitigkeit beschreibt.

Jedoch auch in Bezug zu Davidson (1991a, S. 339) und zu seinem Beitrag *Drei Spielarten des Wissens* ist davon auszugehen, dass die Vorstellung des Dreieckes zu drei höchst differenzierbaren Momenten führt:

Meistens weiß ich, was ich denke, wünsche und beabsichtige und außerdem weiß ich über meine Empfindungen Bescheid. Auch über die mich umgebende Welt weiß ich eine ganze Menge: über den Ort, die Größe und die kausalen Eigenschaften der Gegenstände in dieser Welt. Und manchmal weiß ich, was im Bewußtsein anderer Personen vor sich geht. Jede dieser drei Formen des empirischen Wissens hat ihre spezifischen Merkmale.

Die Klärungen zu den Spielarten des Erkennens nach Davidson (1991a) verweisen ebenso deutlich auf ein Dreieck wie die zeichentheoretischen Ausführungen von Bühler (1934) oder die Überlegungen von Herbart (1814) und Heimann (1947). Die angebotene Definition von Kommunikation ist daher in Bezug zum Unterrichten kaum hilfreich. Die Definition etabliert mit Blick auf das *didaktische Dreieck* allein das *pädagogische Vermögen*. Die zwischenmenschliche Verbindung zwischen den Personen basiert dabei zeichentheoretisch auf *Symbolen*.

5.2 Signalübertragung

Im nächsten Abschnitt wird im Lehrwerk zur *Kommunikation in der Schule* die *Kommunikation als Signalübertragung* erörtert und dabei die Besonderheit der „Encodierung und Decodierung von Signalen“ (S. 12) im Prozess der Kommunikation mit Bezug zum *Modell von Shannon* (1948, 1949) hervorgehoben (siehe Abbildung 9). Das Modell der *Mathematical Theory of Communication* von Shannon (1948, 1949) ist das Grundmodell aller Modelle der Kommunikation-als-Übertragung, daher ist die Zuweisung der Signalübertragung sicherlich zunächst folgerichtig. Doch die vorher eingeführte Definition der Kommunikation durch Zeichen *und* Symbole erfährt nun ohne weitere Erläuterung eine Erweiterung durch das *Signal* als Zeichen wie auch durch die *Signalübertragung*.

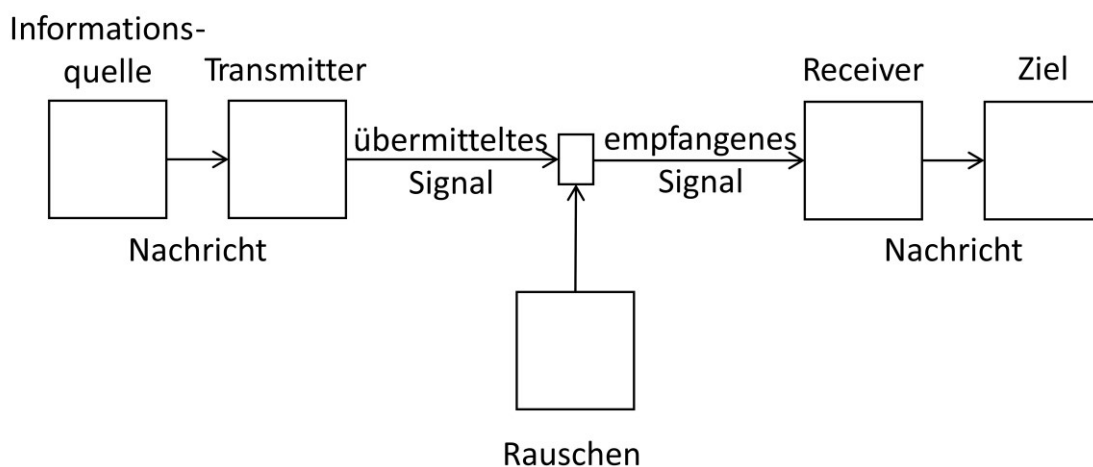


Abbildung 9: Grundmodell der Kommunikation-als-Übertragung:
Mathematical Theory of Communication (Shannon, 1949, S. 34; Übersetzung d. Verf.)
in leicht veränderter Form auch in Shannon (1948, S. 381) und Weaver (1949, S. 7)

Die zuvor etablierte Definition zur Kommunikation wird nun entweder durch eine neuerliche Synonymsetzung erweitert, indem das Signal dem Symbol *und* Zeichen entspricht oder das Signal nun *über* dem Symbol und Zeichen als gemeinsamen Nenner und Oberbegriff platziert wird. Ebenso könnte das Symbol *und* Zeichen umfänglich als Erklärung von Kommunikation ohne nähere Erklärung vom Signal abgelöst werden, da das Signal im Lehrwerk nun (wörtlich) zum „wesentliche[n] Prinzip aller kommunikativen Prozesse“ wird. Auch könnte das Signal – selbst wenn die zuvor getätigte Aussage im Lehrwerk diesem nun vorgetragenen Argument eher widerspricht – als Unterbegriff zum Oberbegriff Symbol *und* Zeichen fungieren.

Im Lehrwerk und hinsichtlich von *Kommunikation.lernen* werden nun zusätzlich zur höchst *einseitigen* eingeführten Definition noch weitere Unklarheiten und Inkonsistenzen deutlich – wie auch eine Richtungslosigkeit im Verständnis von *Zeichen* erkennbar. Bis hierher spricht Vogel (2018a, S. 12) im Lehrwerk im Grunde vom *postalischen Konzept* nach Krämer (2008) im Sinne der *Kommunikation-als-Übertragung* wie auch von der Theorie der *Informationsübermittlung* nach Baacke (1973) und der instrumentellen, behavioristischen Formulierung von Zeichenprozessen nach Morris (1938, 1946). Der Rückgriff auf die drei

Quellen oder (*nur*) die Fundierung durch Bühler (1934) würde bereits eine klarere und vor allem *praxistaugliche* Differenzierung auch im Sinne des *didaktischen Dreiecks* eröffnen. Der bisherige Zugang und das im Lehrwerk Vorgestellte macht jedoch eine fundierte Verflechtung von *Kommunikationsmodellen* mit dem *didaktischen Dreieck* bislang kaum möglich.

5.3 Bedeutungsübertragung

Im nächsten Abschnitt im Lehrwerk *Kommunikation in der Schule* zur „Kommunikation als Bedeutungsübertragung“ von Vogel (2018a, S. 12) werden für die *Übertragung* (!) von „Botschaften“ nun sogenannte „Kommunikationscodes“ – „nicht einfach nur Reize“, – sondern „mit Bedeutungen“ versehene Codes besprochen, die nun (wiederum) als „Zeichen und Symbole“ fungieren. Die *Signale* als Zeichen werden nun ohne nähere Klärung ausgespart, auch wenn diese im Abschnitt zuvor zum Thema *Signalübertragung* das wesentliche Prinzip *aller* kommunikativen Prozesse waren. Die Begriffe *Bedeutung*, *Übertragung* und *Übermittlung* werden miteinander verwoben, was zu einer Vermischung führt, die für eine analytische Bestimmung von Kommunikation schwerwiegend ist und Wörter, wie *Bedeutungsübertragung*, begründet und damit eine Idee des Weltbildens anbietet.

Mit dem Hinweis auf Duck & McMahan (2015, S. 7) wird jedoch im gleichen Abschnitt das Zeichen nun vom Symbol *abgegrenzt* und *getrennt*, indem das *Zeichen* von Vogel (2018a, S. 12) „als Anzeichen von etwas“ definiert wird, das *Symbol* hingegen als eine vom Menschen geschaffene *Repräsentation* durch Worte, Gesten (hochgestreckter Daumen), Handlungen (Umarmung), Laute („Aua“ als Schmerzensschrei), Bilder, Piktogramme oder Logos erläutert wird. Damit ist das ‚Aua‘ kein Hinweis *auf* und kein Anzeichen *von* Schmerz, sondern ein reines Symbol von Schmerz. Zugleich erscheinen Symbol und Zeichen sich auf gleicher Ebene zu befinden, jedoch stellen sie etwas Differenzierbares dar und die Synonymsetzung wird aufgehoben. An dieser Stelle ist die im Lehrwerk vorgestellte Zeichenbeschreibung mit keiner der *zeichentheoretischen* Fundierungen mehr kompatibel, also weder Peirce (1903), Cassirer (1923, 1925, 1929), Bühler (1934) noch Eco (1977) können herangezogen werden, um das Gesagte zu begründen. Jedoch könnte eine andere als die genannten Theorien als Bezugsrahmen fungieren, so eine Theorie als Fundament bleibt aber unbenannt. Die Ab- und Angrenzung zwischen Symbol, Signal und Zeichen oder eine Synonymsetzung bleibt also über das Lehrwerk hinweg weiterhin überaus unklar, wodurch die *Kommunikationsmodelle* zeichentheoretisch nicht wirklich begründ- oder analysierbar sind.

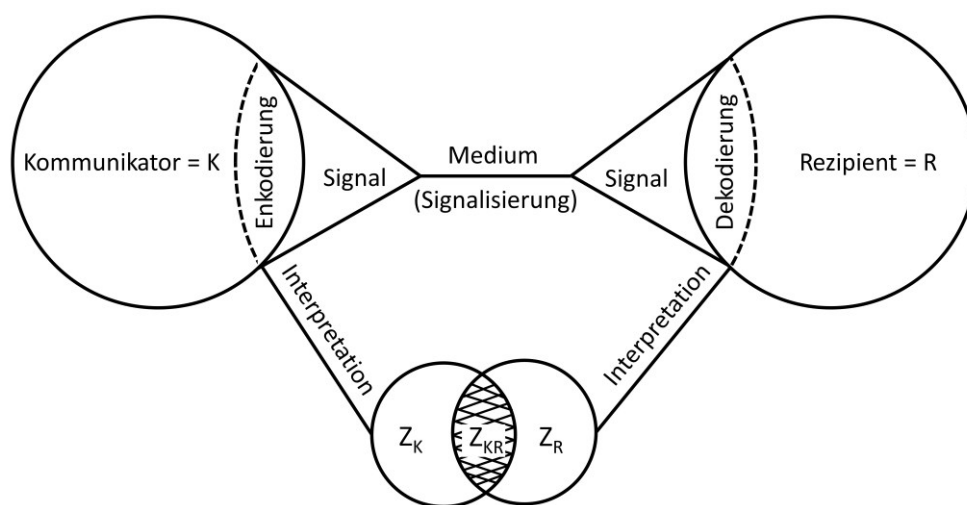
Auch die im Abschnitt eingeführten Kommunikationscodes werden erneut als „Zeichen *und* Symbole“ (Vogel, 2018a, S. 12; Herv.) sowohl „z.B. verbale Äußerungen, Mimik, Gestik und Körperhaltung, Hörsignale, Tonfall und Sprechgeschwindigkeit“ wie auch als „Einstellungen und Werthaltungen, Interessen, Lebensstil“ vorgestellt. Mimik ist dabei kein Ausdruck, sondern vielmehr ein Symbol. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls das Modell von Shannon (1948, 1949) als Ausgangsbasis der *Erweiterung* hin zum „Prozess der Bedeutungsübermittlung“ (Vogel, 2018a, S. 13) bezeichnet. Wird Shannon (1948, p. 389) jedoch im Original gelesen, so ist aufzufinden, dass er aus der Perspektive seiner eigenen kommunikativen Informationstheorie sehr deutlich einen Bezug zur Bedeutung *ablehnt* und

eben nicht herstellt: “[... the] semantic aspects of communication are irrelevant not the engineering problem”. Ebenso stellt Shannon (1956, p. 3) in einem späteren Werk in einem relevanten Satz klar, dass das Modell der *Übertragung* nicht als Grundlage für eine Erweiterung der *Bedeutung* fungieren kann und soll: “The subject of information theory has certainly been sold, if not oversold”.

An dieser Stelle kann erneut an Davidson (1991, S. 64) erinnert werden, dass nämlich auch im Bereich seiner „Spielarten der Erkenntnis“ (S. 65) alle „Erkenntnisarten [...] von] spezifischen Merkmale[n]“ geprägt sind und *keine* der „Erscheinungsformen sich auf eine der anderen [...] zurückführen läßt“ (S. 66). Unterschiedliche Weltorientierungen schaffen demnach gegensätzliche Versionen von *Welten*, „die nicht alle auf eine einzige reduzierbar sind“ (Goodman, 1990, S. 18). Diese Feststellung kann auch in Bezug zu Bühler (1934) und den *Sinnbezügen* getroffen und ebenso bei Platon und Sokrates vorgefunden werden. Vielmehr können Modelle der *Bedeutung* den Modellen der *Übertragung* als *Erscheinungsformen* gegenübergestellt werden, aber sie sind gegenseitig nicht aufeinander rückführbar.

5.4 Bedeutungsaushandlung und-erkundung

Das *Grundmodell der Kommunikation* von Aufermann (1971) wird in Verbindung mit der *Bedeutung* im Lehrwerk von Vogel (2018a, S. 12) eingeführt (siehe Abbildung 10), jedoch ebenso als *bloße Erweiterung* des Modells der instrumentellen Informationstheorie nach Shannon (1948, 1949), also im Sinne des *postalischen* Konzepts von Krämer (2008). Dabei bietet sich gerade das Modell von Aufermann (1971) mit der Hervorhebung der *Bedeutung* dazu an, die Zeichenprozesse in *mentalistischer* Sicht nach Morris (1938, 1946) zu betonen und zu betrachten, um sich so gegenüber dem *instrumentell-verhaltensorientierten* Modell zu positionieren und die Differenz der beiden Modell ausführlich zu erörtern.



Z_K : Zeichenvorrat des K
 Z_R : Zeichenvorrat des R
 Z_{KR} : gemeinsamer Zeichenvorrat K+R

Abbildung 10: Die *Funktionselemente von Kommunikationssystemen* nach Aufermann (1971, S. 13) und das *kognitive Grundmodell der Kommunikation* nach Faulstich (2002, S. 34)

Durch die gewählte Herangehensweise von Vogel (2018a) wird im *Lehrwerk* das Besondere der Modelle der *Kommunikation-als-Bedeutung* gegenüber der *Kommunikation-als-Übertragung* nicht ersichtlich und das Wesentliche nicht herausgearbeitet, wodurch die Chance nicht ergriffen werden kann, was solche *mentalistischen* Modellierungen mit Blick auf das *didaktische Dreieck* zur Klärung von *fachlichen Fähigkeiten* beitragen können, was Nachfolgend noch aufzugreifen ist.

5.5 Die Vier-Seiten des Kommunikativen

Zurückkehrend zum Lehrwerk von Vogel (2018a): Darin wird in Folge als weiteres Modell die *Vier-Seiten* von Schulz von Thun aus dem Werk *Miteinander reden* aus 1981 vorgestellt und dabei auf das Sammelwerk *Kommunizieren lernen (und umlernen)* von Fittkau et al. (1977) verwiesen. Das Modell stellt damit eine weitere Variante von *Modellierungen* dar, das sich im Lehrwerk scheinbar aus den anderen Modellen *ableiten* (deduzieren) lässt. Jedoch wird durch die Einführung von Schulz von Thun (1977) selbst und auch in Bezug zu Bonfadelli & Jarren (2001) die *Differenzierung* zwischen dem Inhalts- und Beziehungsaspekt eingebracht und hervorgehoben. Diese Unterscheidung ist zuvor bereits bei Watzlawick et al. (1969) wie auch bei Bühler (1934) vorzufinden und wurde im Grunde schon durch Peirce (1903) und Frege (1892) vorgezeichnet. Der *Beziehungsaspekt* ist jedoch nicht aus den vorangegangenen Modellen heraus ableitbar oder rückführbar. Gerade das Modell der Vier-Seiten kann vermutlich behilflich sein, die bisher im Lehrwerk vorgestellten Modellierungen analytisch zu differenzieren oder es könnte ebenso als eine Synthese der Modelle dienen, wodurch aber auch die grundlegende Unterscheidbarkeit der bisherigen Modelle markant werden müsste. Doch beide Herangehensweisen müssten abgehandelt und aufgearbeitet werden, wodurch Kommunikationsmodelle mit der pädagogischen Situation verwoben werden können. Das Lehrwerk zur *Kommunikation in der Schule* eröffnet solche Perspektiven nicht.

Dabei schreibt Schulz von Thun (1977) überaus deutlich in dem im Lehrwerk erwähnten Beitrag *Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation*, dass sein *Vier-Seiten-Modell* durch Bühler (1934) *angeregt* wurde, – da dieser zwischen „drei Aspekten“ (Schulz von Thun, 1977, S. 21) unterscheidet, nämlich zwischen „*Darstellung* (= Sachinhalt), *Ausdruck* (= Selbstoffenbarung) und *Appell*“. Auch „Watzlawick unterscheidet“, erörtert Schulz von Thun (1977, S. 21) weiter, „zwischen dem Inhalts- und Beziehungs-Aspekt von Nachrichten“. Daher ist der Inhaltsaspekt nun „gleichbedeutend mit dem Sachinhalt des vorliegenden Modells [der Vier-Seiten]“. Der Beziehungsaspekt ist bei Watzlawick et al. (1969) nach Schulz von Thun (1977, S. 21) dagegen „weiter definiert und umfaßt im Grunde alle drei: Selbstoffenbarung, Beziehung (im engeren Sinne) und Appell, und damit auch den *metakommunikativen Anteil an der Nachricht*, der Hinweis darauf gibt, wie sie aufzufassen ist“ (siehe Abbildung 11).

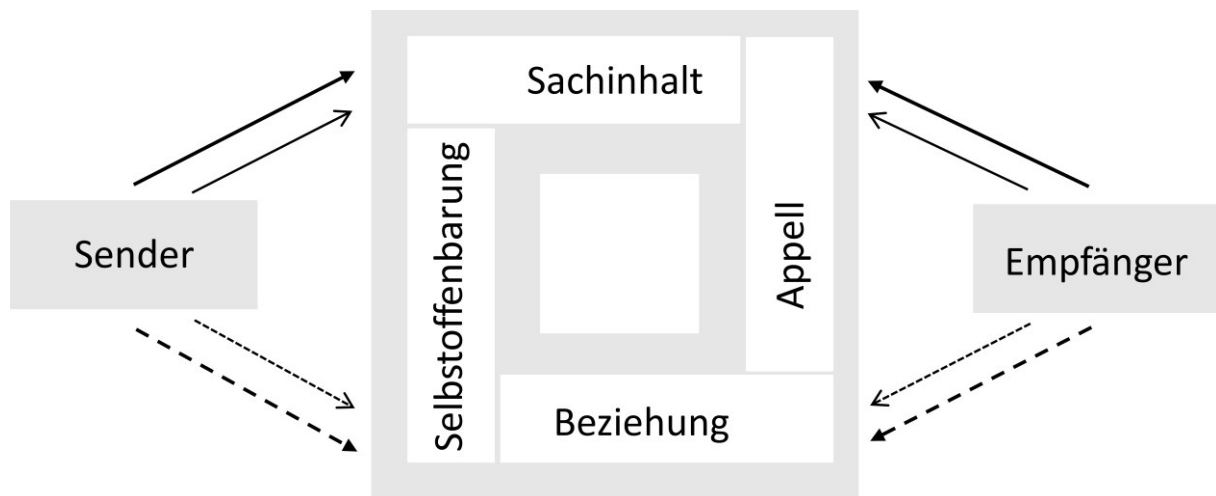


Abbildung 11: Das Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (1981)
nach Sittenthaler et al. (2017, S. 248; eigene Darstellung)

Auch 1981 bezieht sich Schulz von Thun in seinem Werk *Miteinander Reden 1* direkt auf Bühler (1934) und hebt erneut drei Aspekte hervor, nämlich „Symbol, Symptom, Appell“ (Schulz von Thun, 1981, S. 14). Jedoch liegt bereits bei Schulz von Thun (1977, 1981) eine unzureichende Beschäftigung mit der Theorie von Bühler (1934) vor, da die drei Sinnmomente als *Ausdruck* (Kundgabe), *Darstellung* und *Auslösung* (Appell, Kundnahme) bezeichnet werden, denen als Zeichen *Symptome*, *Symbole* und *Signale* zugeordnet werden. Schulz von Thun (1977, 1981) rezipiert durch seine Klärungen weder die Grundlegung der „Relationsmomente“ (Bühler, 1933b, S. 33), also die Beziehungen zwischen den drei Momenten noch die „Kundnahme“ (Bühler, 1927, S. 50) in Verbindung zur „Kundgabe“ (Bühler, 1918, S. 1), wodurch jede *Beziehung* durch „Resonanz“ (Bühler, 1933a, S. 198) verbunden wird und damit „der Eigenbedarf und die Eigenbestimmung der an einem Gemeinschaftsakt beteiligten Individuen [... auch] zur Geltung gelangen“ (Bühler, 1927, S. 50; Erg.). Auch entgeht Schulz von Thun (1977, 1981), dass in der „Erlebniskundgabe“ (Bühler, 1927, S. 47) im Sinnmoment des *Ausdrucks* die *Selbstoffenbarung* bereits ersichtlich ist und zum Vorschein kommt. Die Kundnahme ist ein Moment der Auslösung und damit dem Appell zu- und einordenbar, auch diese Einsicht ist bei Schulz von Thun (1977, 1981) nicht zu finden. Ebenso fehlen die zwei Bühlerschen Prinzipien, wodurch im Gesamten die tiefen „Struktureinsichten“ (Bühler, 1927, S. 82), die das *Organon-Modell* beim Modell der *Vier-Seiten* ermöglicht, nicht umfänglich vorliegt. Auf das Modell von Schulz von Thun (1977, 1981) wird im vorliegenden Beitrag im späteren Verlauf nochmals zugegriffen.

5.6 Zur Kommunikationskompetenz

Nochmals zurückkehrend zum Lehrwerk *Kommunikation in der Schule* von Vogel (2018a) in welchem als *zentrales* Modell die Modellierung der „Kommunikationskompetenz“ von Hertzsch & Schneider (2018, S. 84) in einem eigenen Beitrag angeboten wird. Im Sinne der

Gestaltwahrnehmung entpuppt sich das Modell nach einer 90°-Drehung im Uhrzeigersinn als eher instrumentelle Variation und Interpretation des Modells von Meyer-Eppler (1952) und von Aufermann (1971) und Meyer-Eppler (1952; siehe Abbildung 12a). Dieses *Modell der Kommunikationskompetenz* formuliert nun als Variation und Erweiterung zum Meyer-Eppler- und Aufermann-Modell sowohl *Zielerreichungen* als auch *Ergebnisse*, die aus einer *dynamischen(!)* Interaktion heraus (eher linear) zu einem festgelegten *Output* (dynamisch?) führen sollen. Dabei sind unter dem Aspekt des *aktiven Zuhörens* vor allem „Signale“ (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 83) zu beachten, wodurch die Aufmerksamkeit im Sinne von Weaver (1949b) und Morris (1946) *zeichentheoretisch* auf die Informationsübermittlung sowie auf eine verhaltens- und ergebnisorientierte Sicht im Sinne der *Kommunikation-als-Übertragung* ausgerichtet ist (siehe Abbildung 12c). *Zu-Hören* wird so in diesem Modell zu einem rein *sachorientierten* und instrumentellen Hören. Ebenso soll im Modell von Hertzsch & Schneider (2018) der „Interaktionsverlauf“ (Hertzsch, 2017, S. 181; Herv.) umfänglich eine „Kommunikationskompetenz“ beschreiben (und entwickeln?). Das Modell selbst beruht grundsätzlich auf einer *interpretativen* Übersetzung und Veränderung von Jablin et al. (1994) für „interpersonale Kommunikation im Kontext von Organisationen“ (Hertzsch & Schneider, 2018, S. 80).

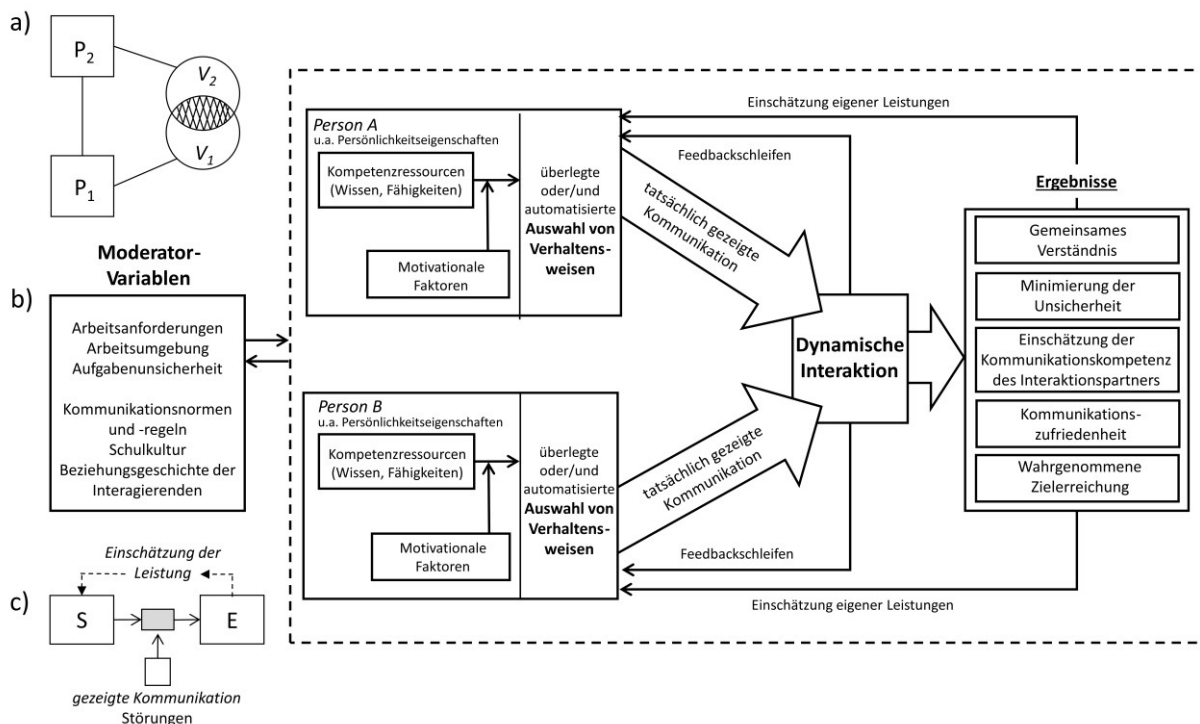


Abbildung 12: Vergleich und Zusammenschau von drei Kommunikationsmodellen, dabei lassen sich die beiden Modelle 12a) und 12c) über die Gestaltwahrnehmung in 12b) wiederfinden:

12a) Das *Kommunikationssystem* nach Meyer-Eppler (1952, S. 341) und

12b) Das *Kommunikationsprozessmodell* nach Hertzsch & Schneider (2018, S. 82,

die Pfeile wurden gemäß den Textstellen im Original beschriftet; das Originalmodell

Communication Competency, Performance, and Effectiveness stammt von Jablin et al. (1994, S. 127);

12c) Das instrumentelle Modell der Kommunikation nach Shannon (1948, 1949) und Hesse (1976)

(eigene Darstellung)

Mit Blick auf das *didaktische Dreieck* entspricht dieses Herangehen durch die Vorabfestlegung von Ergebnissen der sachlich orientierten „Zwecksituation“ nach Heimann (1947, S. 69), wodurch die „quantitativ“ erfassbaren, scheinbar „meßbar[en]“ und in Zahlen (Punkte) verwandelbaren „Reifungs- und Orientierungsfortschritt[e]“ der lernenden Personen in den Vordergrund rücken und dabei die *vermittelnden Kompetenzen* betont werden. Also Ergebnisse ermöglichen in diesem Modell quantifizierbare und messbare Aspekte von Kommunikation und Interaktion. Zwar verbindet sich dabei das Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* mit dem Modell der *Kommunikation-der-Bedeutung*, jedoch werden deutlich die *Ergebnisse* der eingeführten *dynamischen* Interaktion (*nicht* Kommunikation) als Aufzählungen *vorab* festgelegt. Solche Festlegungen verengen zunächst den Blick auf das wirklich *Dynamische* in Kommunikations- oder Interaktionsprozessen, ebenso bewirkt es eine Verengung der tatsächlichen Erkundungsmöglichkeiten.

Wesentlich ist in dem vorliegenden *Kommunikationsprozessmodell* (siehe Abbildung 12b), dass Bedeutungserkundungen als Prozess entweder ergebnisoffen sind oder die Erkundungen in Bezug zum Lernen eben nicht durch Zahlenzuteilungen vermessen werden (im Sinne der Bepunktung der Kommunikationszufriedenheit, was ebenso nicht die stattgefundene Bedeutungserkundung mittels eines sokratischen Gesprächs bewertet). Die Bedeutungserkundung fordert vielmehr die *fachlichen Fähigkeiten* der lehrenden Person und erfordert das *fachliche* Begreifen und Verstehen der lernenden Personen. Daher führt das Modell in der vorliegenden Variante durch die Betonung der *Ergebnisse* eher zu einer Linearität im Sinne von instrumentell-behavioristischen Formulierungen von Kommunikationsprozessen als *Kommunikation-als-Übertragung* (siehe Abbildung 12c). Offen bleibt, wie die dargelegten Prozesse des Modells in Abbildung 12b in diesem Verständnis zu einer umfassenden *Kommunikationskompetenz ohne* die Betonung des *pädagogischen Vermögens* und *ohne* Hervorhebung von *Haltungen* im Sinne des *didaktischen Dreiecks* führen können.

5.7 Neu(be)schreibungen

Ein weiteres klärendes Lehrwerk stammt von Beck (2020), welches ebenso die drei grundlegenden Kommunikationsmodelle von Shannon (1948, 1949), Aufermann (1971) und Schulz von Thun (1981) zur Erkundung und Klärung verwendet, jedoch auch Inkonsistenzen aufweist, die sich jedoch auf einem höheren Komplexitätsgrad als im Lehrwerk von Vogel (2018a) vollziehen. An dieser Stelle zum Vergleich die *Definition* von Kommunikation von Beck (2020, S. 33), die (anschaulich und gedacht) ein Dreieck beschreibt:

Menschliche Kommunikation ist derjenige Zeichenprozess, der sich aus dem wechselseitig aufeinander bezogenen (interaktiven) und absichtsvollen (doppelte Intention) kommunikativen Handeln von mindestens zwei Menschen (Kommunikanten) entwickeln kann. Auf der Grundlage einer materiellen

(Transport von Datenträgern) oder immateriellen Übermittlung (Übertragung, Sendung) von Signalen (Reizen, Daten) findet eine Vermittlung von Bedeutungen (soziale Konstruktion von Sinn) statt, wenn die Kommunikanten aufgrund ihres gemeinsamen biologischen Erbes (kognitives System) sowie ihrer Sozialisation und Enkulturation (Erziehungs- und Lernprozesse) hinreichend ähnliche Informationen konstruieren, über einen gemeinsamen konventionalisierten Zeichenvorrat (Ikone, Symbole) verfügen und so ihr Wissen mit(einander)teilen.

Im Abschnitt zu den *Zeichen*, vor der Definition der Kommunikation, erläutert Beck (2020, S. 24) in seinem Lehrwerk die Unterscheidung zwischen den *Zeichen* Index, Ikon und Symbol und zuvor wird die Gemeinsamkeit von „Signal und Information“ (S. 19) erörtert. Mit Blick auf die bereits vorliegenden Modelle zur Kommunikation und Interaktion ist festzuhalten, dass Kommunikation und Interaktion eben nicht *nur* „Übermittlung (Übertragung, Sendung) von Signalen (Reizen, Daten)“ (S. 33) ist, was aus den Vergleichen der Modelle hervorgeht und bereits das *erotische* Prinzip andeutet. Zugleich wird der Zusammenhang von Information und Signal inkonsistent aufgelöst, indem Information *konstruiert* wird und der Zeichenvorrat ‚bloß‘ auf Ikone und Symbole reduziert wird, indem der im selben Kapitel beschriebene Index als *Zeichen* einfach verloren geht. Selbstverständlich sind auch im vorliegenden Beitrag mögliche ähnliche oder andere Unstimmigkeiten zu finden, jedoch ist festzuhalten, dass der Prozess der Differenzierung von *Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* in Bezug zu dem *didaktischen Dreieck* längst nicht abgeschlossen ist und aktuell nur ein gegenwärtiger Stand als Skizze angeboten werden kann, die jedoch bereits existierende und aufgezeigte Inkonsistenzen und Unklarheiten zu meiden versucht.

Der Weg zu einer *Theorie der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* kann im Grunde nur *zeichentheoretisch* fundiert werden und *kommunikationstheoretisch* über Modellierungen begründet, um *unterhalb* der sogenannten *Objektsprachen* der Theorien, Modelle und Paradigmen einen gemeinsamen Grund *einzufügen*¹¹ und um damit ein Fundament anbieten zu können, welches im Sinne von Davidson (1991, S. 69) ein „Gesamtbild“ ermöglicht. Gerade im „weiten Sinne eines Ordnungswerdens“ (Riedl, 1994, S. 54) eröffnet „ein Einschub“ von einem *Grund* eine Klärung von Theorien und Modellen, die (*räumlich gedacht*) *über* und *auf* dem Grund durch Positionalitäten sichtbar werden. Daher ist nun ein *phänomenologisches* Innezuhalten sowie ein Blick auf das *Wesentliche* notwendig, wodurch das jeweilige *Wesen* der bereits eingebrachten Modelle und Theorien (vom Grund) *hervorgehoben* werden kann. Ein bloßes Verstehen der Grundmodelle (*Typen als dazwischenliegende Gebilde*) als jeweils reine Erweiterungen der jeweils anderen wäre jedenfalls eine *interaktionale* Missdeutung und eine *kommunikative* Missinterpretation. *Erfahrungen* können im Bühlerschen *Zeigefeld* angezeigt und vorgezeigt werden, *Bedeutungen* werden im Bühlerschen *Symbolfeld* ausgelegt, übersetzt, gedeutet und interpretiert (wodurch die Idee der Hermeutik entsteht). Auch Verhalten, Benehmen, Handeln und Kundnahme ist je nach Gestalt (vom *Ausdruck* oder der *Darstellung* her) zu

beobachten oder wahrzunehmen (siehe Abbildung 7 und 8). Daher ist an dieser Stelle nochmals Baacke (1973, S. 59) zu zitieren: „Modelle vermitteln Theorien“ und über Modelle ist auch das In-Beziehung-Sein mit der Welt durch Analyse und Synthese des Zeichenhaften zu begreifen *und* zu verstehen (Wiesner & Gebauer, 2022).

6 Räume der Kommunikation und Interaktion

Davidson (1991, S. 64) beginnt seinen Beitrag zu *Subjektiv, Intersubjektiv und Objektiv* mit der Feststellung, dass es eine „frappierende und zugleich beunruhigende Tatsache ist, daß es, obwohl sich alle empirischen Erkenntnisse auf eine einzige Welt beziehen, drei verschiedene Arten von Erkenntnis gibt“. Jede Erkenntnisart hat nicht nur ihre eigenen Merkmale, sondern vielmehr eine jeweils eigene *Form von Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* im Sinne von *Kommunikationsräumen* und *Interaktionsräumen* wie auch daraus differenzierbare *Gestalten des Lernens*. Daher lässt sich mit Bezug auf Davidson (1991, S. 66) keine der „Erkenntnisformen auf eine der anderen oder beide zurückführen“. Im Folgenden werden drei Modellierungen vorgestellt, die *kaum* aufeinander rückführbar sind, sich jedoch in einem Gesamtbild *ergänzen*. Wesentlich ist, dass es klug, hilfreich und redlich wäre, wenn man im Bereich von Kommunikation und Interaktion *professionell* arbeitet, das jeweils eigene Modell der Kommunikation auch offenzulegen – gerade da nach Heimann (1947, S. 73) das eigene *Weltbilden* und *Weltformen* den Ausdruck, die Darstellung und das Modellieren der Welt prägt (Auslösung) und daraus „Sinn“ entnimmt sowie „Weltorientierung[en]“ erschafft und bereitstellt. Allein die *eigene* theoretische Positionsbeschreibung ist als Offenlegung jedoch ebenso zu wenig, da es um das Sichtbarmachen der eigenen *Beziehung* zur Welt und um das *In-Beziehung-Sein* überhaupt geht. Gerade das „Bestreben des Menschen, seine Welt zu erklären und darzustellen“, schreibt Bruner (1974, S. 88), erschafft Weltorientierungen und „Weltanschauung[en]“, die sowohl begriffen, verstanden als auch „erfühl[t]“ (S. 92) werden wollen. Der „Raum der Möglichkeiten“ (Jaspers, 1932, S. 156), in welchem auch *Weltorientierungen* über *alle* Relationsmomente hinweg verhandelt und ausgehandelt werden, schafft höchst differenzierbare *Kommunikations-* und *Interaktionsräume*, die im Folgenden in einer *ersten* Herangehensweise aufgezeigt werden.

6.1 Kommunikation-als-Übertragung

Das im Lehrwerk von Vogel (2018a) verwendete Modell zur Kommunikation als Signalübertragung von Shannon (1948, 1949) wurde bereits von Wiesner (2010) als Grundmodell der *Kommunikation-als-Übermittlung* identifiziert und im Pädagogischen über mehrere Fachpublikationen hinweg der *instrumentell-behavioristischen Lerntheorie* zur linearen Übermittlung von Inhalten (Themen, Stoff) zugeordnet. Gerade mit Blick auf das *didaktische Dreieck* lässt sich erkennen, dass dieses Modell das Übertragbare, Übermittelbare

und damit Quantifizierbare und Messbare im Sinne von Heimann (1947) betont. Das Modell der Übertragung und Übermittlung wurde im gemeinsamen Werk *The Mathematical Theory of Communication* von Shannon (1948, 1949) und Weaver (1949a, 1949b) durch zwei *getrennte* Beiträge vorgestellt. Das Modell selbst wurde bereits von Shannon (1948) ein Jahr zuvor in der Zeitschrift *The Bell System Technical Journal* veröffentlicht (siehe Abbildung 9). Die hohe Breitenwirkung erzielte vor allem Weaver (1949a) damit, dass er es als *universales Modell jeglichen menschlichen Verhaltens* bezeichnete und in diesem Sinne das Modell mehrmals publizierte.

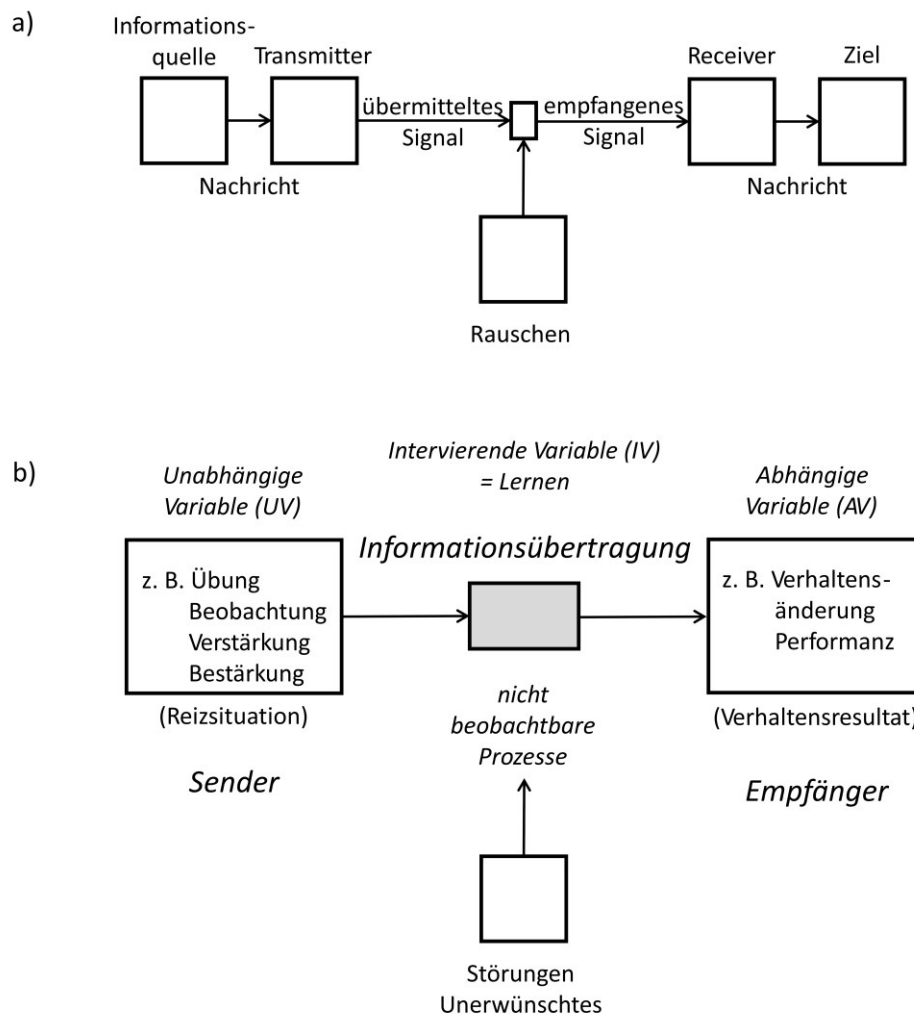


Abbildung 13: Vergleich der Modelle der Kommunikation-als-Übertragung

13a) *Mathematical Theory of Communication* nach Shannon (1949, S. 34)

13b) Lernen – Von der Reizsituation zum Verhaltensresultat nach Bredenkamp & Bredenkamp (1974, S. 612)
(eigene Darstellung)

Die Informationstheorie selbst geht auf Shannon (1948, 1949) zurück und berührt *zeichentheoretisch* im Grunde nur die syntaktische Dimension, jedoch nicht die semantische und pragmatische Dimension. Dennoch führt Weaver (1949a, 1949b) die beiden anderen

Dimensionen in das Modell *zusätzlich* und ohne umfängliche Fundierung ein (vgl. Bernecker, 1998). Das Hauptinteresse von Shannon (1948, 1949) lag jedoch darin begründet, *Störungen* und *Unsicherheiten* im vermittlungstechnischen Kontext zu vermindern und die *Übermittlung* und *Übertragung* von Informationen zu optimieren (Auer, 2013). Ausgangspunkt nach Shannon (1948, 1949) ist die Informationsquelle (Sender, lehrende Person), diese wählt eine Nachricht aus einer Vielzahl von Möglichkeiten (Botschaften, Inhalte, Themen usw.) aus und übermittelt diese in Form von Signalen durch einen Transmitter (Kodierung) an einen Empfänger (lernende Person; siehe Abbildung 13). Der Transmitter verwandelt (als Idee) die Nachricht in ein Signal, dieses wird in einem spezifischen Kommunikationskanal (Medium) übertragen und durch einen Receiver (Dekodierung) aufgenommen, entschlüsselt wie auch umgewandelt und an das Ziel, den Adressaten bzw. an eine Instanz weitergegeben, wodurch eine Auslösung stattfinden soll. Der Receiver ist als eine Art umgekehrter Transmitter zu verstehen und das *Signal* als verarbeitbares, vermittelbares und übertragbares *Zeichen*. Das *Signal* wird prinzipiell durch die Kodierung, den Kommunikationskanal und die Dekodierung auf Basis von Störungen und Geräuschquellen (Rauschen) verschlechtert, wodurch das empfangene Signal von dem gesendeten abweichen kann. Im Besonderen verweist das Modell auf das „Prinzip der ‚Enkodierung‘ und ‚Dekodierung‘ als konstitutives Merkmal aller Kommunikationsprozesse“ (Burkart, 1998, S. 418; Badura, 1971, 2004; Seising, 2018). Im Sinne einer *zwischenmenschlichen* Kommunikation ist die Nachrichtenquelle nach Burkart (1998, S. 416) im Sinne von de Saussure (1916)

[...]das Gehirn des Sprechers, dessen Stimmbänder würden dem Sender entsprechen, der das Signal (in Form eines sich ändernden Schalldruckes) erzeugt, welches durch die Luft (den Kanal) übertragen wird; die Ohren und die damit verbundenen Gehörnerven des Hörers stellen den Empfänger dar, und dessen Gehirn würde schließlich dem Ziel (bzw. Bestimmungsort) der Botschaft entsprechen.

Das zentrale Element für Shannon ist die *Information* (lateinisch *informatio*; Unterrichten, Bilden, Befähigen, Unterweisen, Formgeben, Erklären, Auskunft, Beschreibung), die „in einem sehr eingeschränkten Sinne gebraucht“ (Badura, 2004, S. 18) wird, indem auch Aspekte der *Bedeutung explizit* ausgeklammert werden und das *Übertragen* als „Benachrichtigung“ wie auch als „in Kenntnis setzen“ hervorgehoben wird (Pfeifer, 1989, S. 739). Im Vordergrund steht die „größtmögliche Übereinstimmung der vom Sender übermittelten und der vom Empfänger empfangenen Information“ (Rau, 2013, S. 70). Aus dieser theoretischen Perspektive heraus ist „die Information eines Zeichens gering, wenn es häufig vorkommt“ (Rau, 2013, S. 62) und je geringer die Auftrittswahrscheinlichkeit, „desto höher [... der] Informationsgehalt“ (Erg.). Gerade die Strategie des „noiseless system“ von Shannon (1949, S. 37) und des „noiseless channel“ kennzeichnet diese Weltorientierung, daher geht es vor allem um die Reduktion und Vermeidung von Störungen und Geräuschquellen innerhalb des Kommunikationsprozesses und somit auch um die gesetzmäßige Reduktion der Information auf das Relevante (im Sinne des Bühlerschen Prinzip von *Weniger von etwas*).

Lernen ist aus dieser Perspektive „jede überdauernde *Verhaltensänderung*, die durch Übung“ (Bredenkamp & Bredenkamp, 1974, S. 609) entsteht, wodurch sich durch „Verstärkung oder Bekräftigung“ (S. 608) „immer auch eine Leistungssteigerung einstellt“ (S. 609). Das Instrumentelle meint ebenso ein „mechanische[s] Auswendiglernen“ (Weinert, 1976, S. 37), also ein Lernen, das „in erster Linie Signale erwirbt“ und nicht *Bedeutungen* (Symbolisierungen) versteht. Mit Blick auf Bateson (1964, S. 378) kann „jede Wahrnehmungs- oder Verhaltenseinheit, Reiz, Reaktion oder Verstärkung sein, je nachdem, wie die gesamte Interaktionsfolge interpunktiert wird“. Im Vordergrund steht die *störungs- und verlustfreie Übermittlung* durch instrumentell, vor allem asymmetrisch regelorientierte Anleitung und Übertragung von Informationen sowie um die größtmögliche Übereinstimmung der übermittelten Inhalte (Stoff) und dem gewünschten Verhalten (Ergebnisse, Performanz).

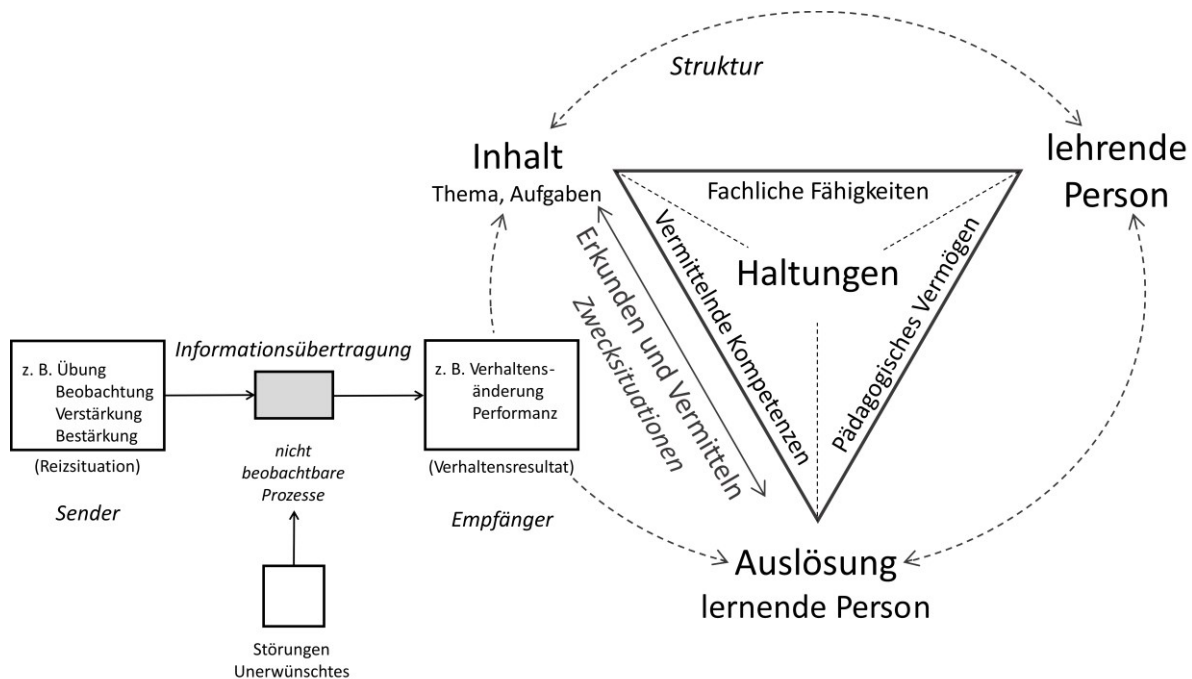


Abbildung 14: Das didaktische Dreieck und die Verortung der Kommunikation-als-Übertragung (eigene Darstellung)

Gerade „unerwünschte Verhaltensweisen“ (Bredenkamp & Bredenkamp, 1974, S. 633) werden als *Störungen* wahrgenommen (siehe Abbildung 13 und Tabelle 1), da diese Herangehensweise eher auf einer „Exkludierung der Subjektivität“ (Künkler, 2008, S. 34) basiert. Lernen erfolgt vielmehr durch die instrumentelle „Sprache des Wissens und Verkündens“ (Jaspers, 1953, S. 87) und durch die „Übermittlung vorgegebenen Wissens“ (Klafki, 1985, S. 145). *Lernen* wird also „von der *Lehre* her“ (Treppe & Hildbrand, 2012, S. 103; Herv. d. Verf.) verstanden, so wie *Information* zur *Übermittlung* von der *Sendung* aus geplant wird. Mit Blick auf das *didaktische Dreieck* steht im Mittelpunkt die *Kompetenz* der *Übermittlung* und des *anleitenden* Erklären-Könnens von Wissen und Bedeutungen durch die lehrende Person (vgl. Zierer, 2022) sowie das Aufnehmen der Informationen und des anerkannten Wissens durch die lernende Person (siehe Abbildung 14). Jedoch reicht gerade

eine *übermittelnde Kompetenz* allein nicht aus, vielmehr geht es um ein Relationsgefüge, wodurch sowohl die *fachlichen Fähigkeiten* als auch das *pädagogische Vermögen* in einer Wechselwirkung und einem Wechselbezug zu einer *vermittelnden Kompetenz* stehen. Offen ist mit Blick auf den nächsten Abschnitt die Erkundung von Kommunikationsmodellen, die die *fachlichen Fähigkeiten* zu entwickeln, zu formen und ausbilden zu vermögen.

6.2 Kommunikation-als-Bedeutung

Das Grundmodell der *Kommunikation-als-Bedeutung* geht vermutlich auf Meyer-Eppler (1913–1960) und seinen Beitrag *Informationstheorie* (1952) wie auch auf sein Werk *Grundlagen und Anwendung der Informationstheorie* (1959) zurück. Das Grundmodell beruht auf der Vorstellung von kognitiven *Kommunikationsketten* und somit auf *Bedeutungsketten*, deren Aufgabe darin bestehe, „die Kommunikation von Mensch zu Mensch, die sich als *Zeichenverkehr* manifestiert, oder die Kommunikation des Menschen mit der Welt, die auf eine Beobachtung hinausläuft, einer quantitativen und strukturellen Erfassung zugänglich zu machen“ (Meyer-Eppler, 1959a, S. III). Die *quantitative* Erfassung meint dabei nicht die Suche nach *Gesetzmäßigkeiten* wie in der *Kommunikation-als-Übertragung*, sondern vielmehr das Auffinden von „Wahrscheinlichkeiten“¹², also *Prinzipien* und *Strukturen* – dabei sind bemerkenswerte Ähnlichkeiten mit der *probabilistischen Idee* von Brunswik (1934, 1952) sowie mit der *Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten* von Piaget (1936, 1947, 1975) festzustellen. Gerade die Idee der *Struktur* wie auch die der *Wahrscheinlichkeit* basieren eben nicht auf einer (*instrumentellen*) „Vorstellung von Exaktheit“ (Meyer-Eppler, 1959a, S. IV), vielmehr fungiert der Begriff der *Schätzung* nun im Sinne von Messung. Somit ist das Prinzip des *Lernens* in der *Kommunikation-als-Bedeutung* die *Zeichenerkundung* und die *Annäherung an Bedeutungen*, also die Bedeutungserfassung von Inhalten, Themen und Gedanken. Hierzu ist sowohl das *hermeneutische* Nachgehen mit den Graduierungen des Verstehens als Übersetzen, Auslegen, Deuten und Interpretieren heranzuziehen als auch das phänomenologische Vorgehen durch das Verfahren der Zuschreibung und Einlegung. Ebenso stehen dadurch die Grundzüge der Dialektik als Instrument des *Miteinanderredens* und als Kunst, ein Streitgespräch zu führen, zur Verfügung.

Kommunikation findet nach Meyer-Eppler (1959a, S. 2) „zwischen zwei Partnern P_1 und P_2 “ statt, dabei stellen Z_1 und Z_2 „die den Partnern zur Verfügung stehenden Zeichenvorräte“ dar. 2). Jede „*Kommunikationskette* weist [... nun] eine doppelte Verbindung zwischen beiden Kommunikationspartnern auf“ (Erg.), wodurch eine deutliche *Veränderung* gegenüber der des Modells der *Kommunikation-als-Übertragung* und *-Übermittlung* entsteht (siehe Abbildung 15). Mit Bezug auf das didaktische Dreieck wird die *übermittelnde* (vermittelnde) *Kompetenz*, die eine Linearität in sich beherbergt, nun durch die *fachliche Fähigkeit* ergänzt und erweitert, welche die *gemeinsame Erkundung* und Exploration der Inhalte, Themen, Stoff usw. wie auch die Erkundung der *Symbolisierung* überhaupt betont. *Information* als Begriff und Idee verweist hier auf die „*semantische Sphäre*“ (Meyer-Eppler, 1959b, S. 44) und meint diejenigen Aspekte und Momente, „die einer *Übereinkunft* (Konvention) zwischen den Kommunikationspartnern

zugänglich sind“. Nur wenn „man weiss, was es [ein Zeichen] bedeutet“ (S. 46), hat ein Zeichen einen „eidetischen Sinn“ (*anschauliches Vorstellen*), jedoch hat es als Zeichen bloß einen „operativen Sinn“, „wenn man nur weiss, wie man damit operieren kann“ (z.B. *Übertragung*).

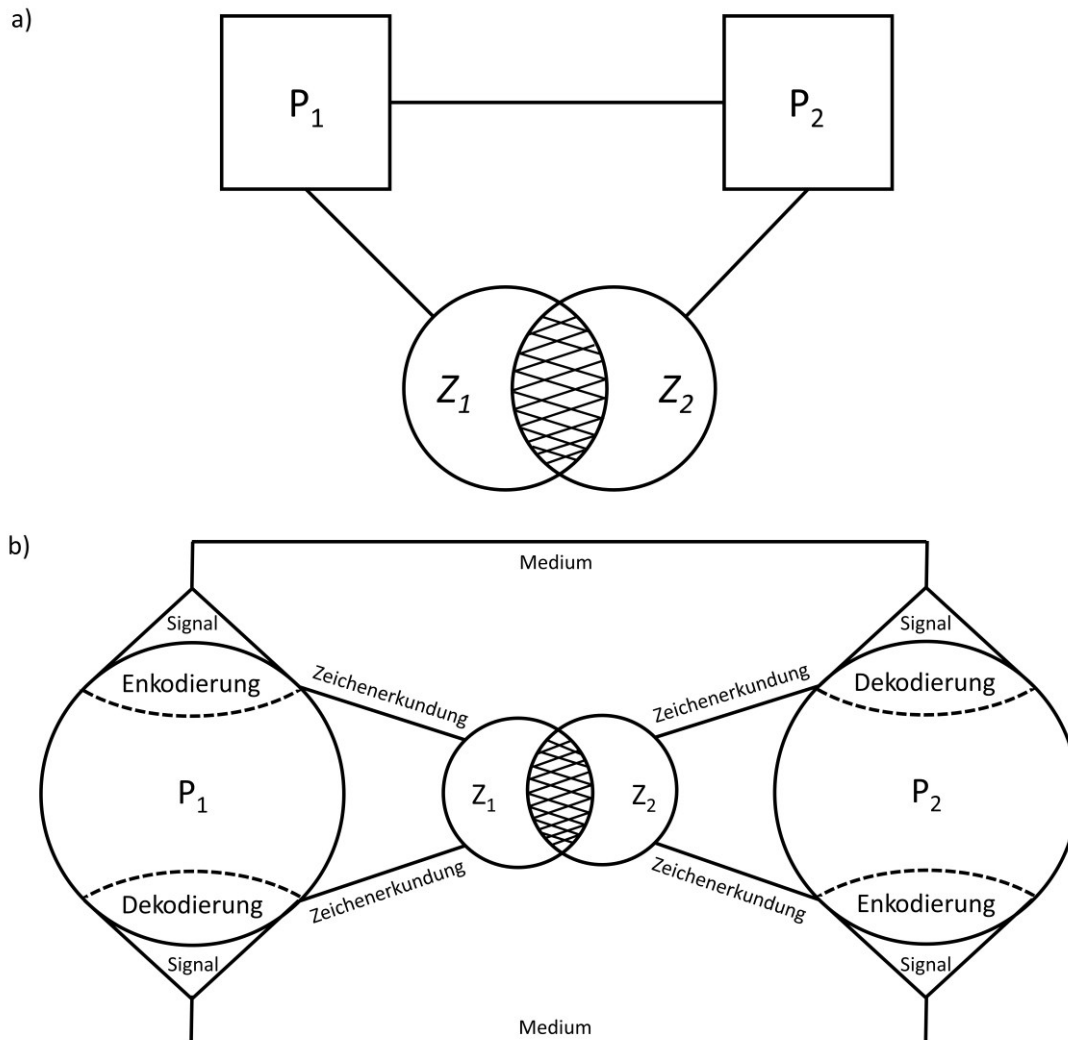


Abbildung 15: Vergleich der Modelle der Kommunikation-als-Bedeutung:

15a) Das Kommunikationssystem nach Meyer-Eppler (1952, S. 341)

15b) Dyadisches Kommunikationssystem nach Aufermann (1971, S. 15) mit Anpassungen
(eigene Darstellung)

Besonders die Vorstellung eines „aktive[n] Zeichenvorrat[s]“ (S. 3) hebt alle „außerphysikalische[n] (z. B. semantische, logisch-syntaktische [, pädagogische, soziologische, kulturtheoretische] und psychologische [usw.]) Gegebenheiten“ (Meyer-Eppler, 1952, S. 341; Erg.) hervor, die mit den *Begriffen* und deren *Bedeutung(en)* verflochten sind. Das *Verständliche* und zu *Verstehende* hängt dabei vor allem von der „Qualität des Zeichens“ (Aufermann, 1971, S. 11) ab, also von den eingelegten und ausgelegten *Bedeutung(en)* und der daraus entstehenden *Bedeutsamkeit* – und beides ist zugleich „soziokulturell bedingt“ und

braucht ein *aktives* Einhören. *Ein-Hören* wird in diesem Modell zu einem sach- und bedeutungsorientierten sowie *analytischen*, auch kritisch- hinterfragenden *Hören*.

Eine der bedeutendsten Modellierungen der *Kommunikation-als-Bedeutung* stammt von Aufermann (1971; siehe Abbildung 10), die sich in ähnlicher Form und nicht so durchdacht bei Moles (1971) oder auch Hager et al. (1973) wiederfinden lassen und welches im Besonderen in der gleichen Form durch Faulstich (2002) als *Grundmodell der Kommunikation* eingeführt wurde. Das bestimmende *Zeichen* ist hierbei das Bühlersche anschauliche und abstrakte Symbol (siehe Abbildung 7), die von Meyer-Eppler (1952, S. 341) als „intellektuelle Objekte“ bezeichnet werden. Die jeweilige Menge der Zeichen bildet einen Zeichenvorrat als Rahmen für das fachliche Lernen aus, worin sich die jeweiligen „Informationen“ zueinander, vor allem mit Blick auf den „semiotischen Aspekt“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 33), beziehen. Ein Verstehen kann daher nach Meyer-Eppler (1952, S. 341; Herv.) „bei einem zweiten Partner nur in dem Maße *informativ*“ und verständlich werden, indem die Zeichen im Grunde für die „beiden Partnern gemeinsam und mit der gleichen *Form* und *Bedeutung* zur Verfügung stehen“. *Verstehen-Können* und kognitive *Verständigung* beruht daher auf dem jeweiligen „Überschneidungsbereich“ (Beck, 2013, S. 30) und somit auf „der relativen Größe der Schnittmenge“ (S. 31) der *gemeinsamen Zeichen* (siehe Abbildung 16). Dadurch wird die instrumentell gedachte *Informationsübermittlung* im Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* zu einer kognitiv gedachten *Informationsverarbeitung* im Modell der *Kommunikation-als-Bedeutung*.

Gerade bei dem Modell von Hertzsch (2017) und Hertzsch & Schneider (2018) in der Abbildung 12b wird bei der im Mittelpunkt des Modells befindlichen *dynamischen Interaktion* die Idee des gemeinsamen *Zeichenrepertoires* als Grundlage jeglichen *gemeinsamen Verständnisses* und der *Informationsverarbeitung nicht* aufgegriffen. Statt der *Zeichenerkundung* verweist die dynamische Interaktion auf Ergebnisse, die maßgeblich in dem Modell durch die Veranschaulichung von einer Linearität geprägt sind. *Zeichenerkundungen* sind jedoch *offene*, (wirklich) *dynamische* und vor allem *hinterfragende* Prozesse, die *auszuhandeln* sind. *Fachliche Fähigkeiten* als Wissen und Können und in Bezug zu Wollen beruhen auf Phänomenen der Veränderung, Mehrperspektivität und Bewegung. Diese Auffassung wird mit Blick auf die Überlegungen von Zeilinger (2007, S. 49) zur Relativitätstheorie sichtbar, da gerade „Einstein bemerkenswerte Übereinstimmung[en]“ und „Analogien“ (S. 50) entdeckte, indem „er dafür wissenschaftliche Artikel“ gelesen hat, „die seit Jahren vorlagen“ und diese „miteinander [verglich]; eigentlich hätte also jeder darauf kommen können“ (S. 49; Erg.). Daraus wurden fachlich neue, andere und bislang fremde „heuristische Gesichtspunkte“ analytisch und synthetisch geformt, die die Relativitätstheorie ermöglichte. Die Überlegungen von Zeilinger (2007) zeigen auf, wie sehr die *Zeichenerkundung* das Explorieren, Hinterfragen, Neubeschreiben wie auch das Auffinden von Urquellen und die lebensweltliche Nähe sowie Anwendung zur Klärung der *Bedeutung* und *Bedeutsamkeit* hervorheben. Auch das *sokratische Gespräch* verweist auf die *Zeichenerkundung*, da es sich dabei um eine fragend-entwickelnde und offene Form der Gesprächsführung handelt, die der Erkundung und

Exploration dienlich ist. Die Zeichenerkundung erfordert also eine *fachliche Fähigkeit* und meint etwas anderes als die *Kompetenz* der Zeichenübermittlung und ist eben nicht auf das Modell der *Kommunikation-als-Übertragung* und das daraus entstehende Prinzip der reinen Deduktion und Reduktion rückführbar.

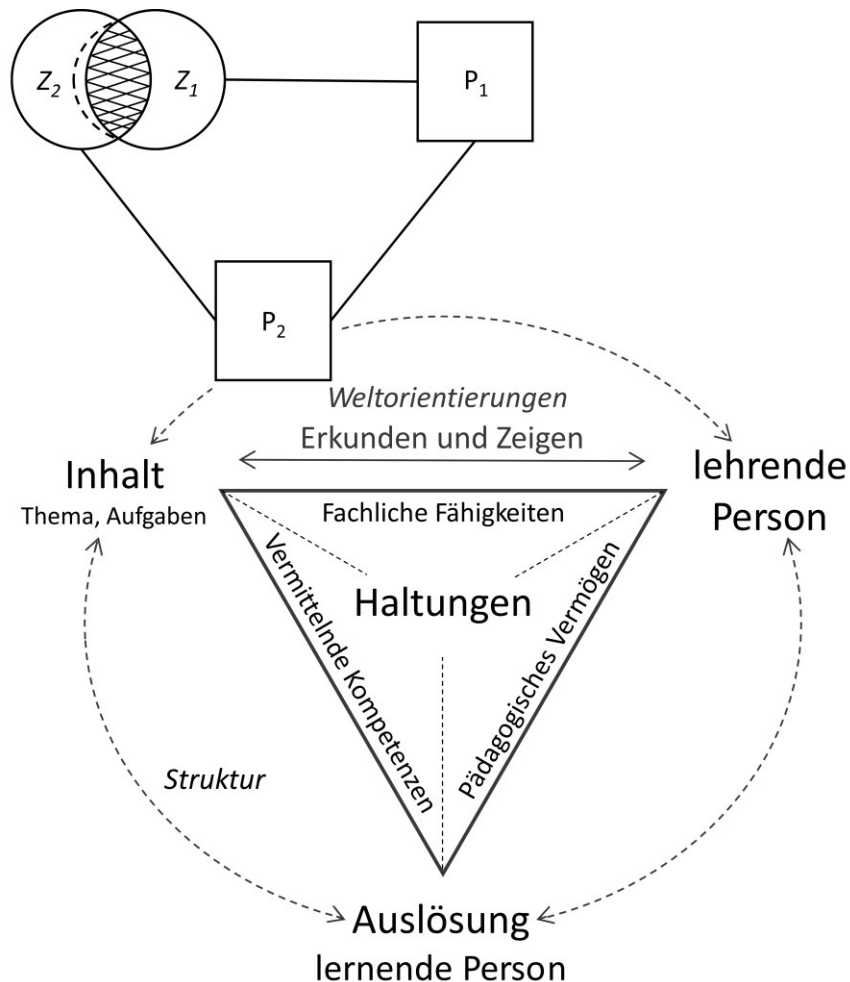


Abbildung 16: Das didaktische Dreieck und die Verortung der Kommunikation-als-Bedeutung
(eigene Darstellung)

Im Modell der *Kommunikation-als-Bedeutung* werden daher bei der *Zeichenerkundung* alle „Maßnahmen, die zu einer Verminderung von Störungseinflüssen beitragen“ (Meyer-Eppler, 1959a, S. 4), wie es noch aus der *Übermittlung* heraus in der *vermittelnden Kompetenz* erscheint, unter dem Oberbegriff der „Anpassung“ betrachtet und *Anpassungen* werden durch Verstehen *kritisch-reflexiv* der Archäologie ähnlich *geborgen*. Auch der Begriff der *Information* wird bei der *Kommunikation-als-Bedeutung* neu bestimmt, nämlich als „*Strukturgehalt* des Signals“ (Meyer-Eppler, 1959a, S. 7). Daher kann Moles (1971, S. 22) den Zeichenvorrat auch als „Repertoire“ bezeichnen, wobei jeglicher *Lernprozess* als das kognitive Verstehen eines anderen Zeichenvorrats *durch* Kommunikation, Interaktion und Interpunktion verstanden werden kann. Diese Neubestimmung des Wortes Information

verfolgt somit die Hervorhebung des *Zwischenmenschlichen* im Prozess der Zeichenerkundung, da die „Methode [... der *reinen* instrumentellen Informationstheorie] nicht die Behandlung des Einzelfalls“ (Meyer-Eppler, 1954, S. 33) im Blick hat(te), sondern ganz im Sinne der *Kommunikation-als-Übertragung* die Suche nach Regeln für die „großen Kollektive“ (Gruppen, Klassen, usw.) sowie für die „*statistischen Gesetzmäßigkeiten* mit ihren Vor- und Nachteilen“¹³ (über-)betont wird. Gerade das Kommunikationsmodell von Aufermann (1971) hebt hervor, dass „die Rollen des Kommunikators und des Rezipienten – und umgekehrt – sinnhaft bezogen“ (S. 12) sind, wodurch bei der gemeinsamen *Zeichenerkundung* eben „nicht von [einem] bloßen Transmissionsystem“ oder von Implementation oder *Übermittlung* gesprochen werden kann.

Methodisch wird neben dem *hermeneutischen* Nachgehen und dem *phänomenologischen* Vorgehen nun auch nach Aufermann (1971, S. 21; Herv.) eine (quantitative und qualitative) *Aussagenanalyse* möglich, die als „Untersuchungstechnik zur objektiven und systematischen Erfassung und Klassifizierung spezifischer Charakteristika bestimmter Aussagenmengen [führt] – mit dem Ziel, über Ausprägungen der Aussagen [...] Aufschluß zu gewinnen“. Wesentlich dabei ist die Suche nach „kognitive[n] Struktur[en]“ (S. 32) sowie die systematische Analyse der Aushandlung von Bedeutung(en) und Bedeutsamkeit. *Lernen* wird bei der fachlichen Fähigkeit als „Einsicht, schlußfolgerndes Denken, planvolles Handeln und [... vor allem als] Problemlösen“ (Weinert, 1974, S. 660; vgl. Edelmann, 2000; Erg.) betrachtet, um *kognitive* Wissens-, Könnens- und Bedeutungsstrukturen zu fundieren, zu nutzen und zu hinterfragen. Daher meint der Begriff des *Kognitiven* (*cognitio*, lateinisch Erkennen, Erkenntnis) sowohl „komplexere Formen des Lernens (z. B. die *Bildung von Begriffen* oder das Lösen von Problemen)“ (Weinert, 1976, S. 37; Herv.), „intellektuelle Leistungen“ (Edelmann, 2000, S. 113) als auch „eine Gruppe von Theorien (kognitive Lerntheorien)“ (Weinert, 1974, S. 661), die Lernen nicht als Übermittlung ansehen, „sondern als einen zentralen Prozeß des Aufbaues und Ausbaues kognitiver Strukturen“ im Sinne einer umgreifenden *Zeichenerkundung*. Dieses „Lernen durch Denken“ (Roth, 1971, S. 137) orientiert sich am „Identifizieren, Analysieren und Systematisieren von Ereignissen, Sachverhalten und Erscheinungen“ (Dubs, 2009, S. 27; vgl. Wiesner & Schreiner, 2020).

Daher hält Weinert (1974, S. 661; Erg.) fest, dass sich „auf diese Weise [...bereits] die Unterschiede zwischen Lern- und Denkpsychologie“ verwischen. Sowohl der Aufbau von Wissen (*Begriffsbildung*) als auch das Hinterfragen von gebildeten Begriffen sind wesentliche Teile des Lernens, die im Besonderen auf Strategien des „Transfer[s]“ (Hesse, 1976, S. 63) wie auch auf dem „Erlernen des Lernens“ (S. 76) beruhen. „Gefragt ist nämlich nicht nur Wissen, sondern auch Verstehen [und Können], nicht nur Behalten, sondern auch Anwenden des Gelernten, nicht nur die Entwicklung von Fertigkeiten, sondern auch von Fähigkeiten“, schreibt Weinert (1974b, S. 689; Erg.). Mit Blick auf das *didaktische Dreieck* werden also *fachliche Fähigkeiten* hervorgehoben, die vielmehr durch einen sokratischen Dialog beschreibbar und erfahrbar werden als durch messbare Kompetenzen oder übermitteltes und übertragenes Wissen. Dennoch entfernte sich mit Bezug auf Bruner (1997, S. 24) im weiteren

geschichtlichen Verlauf bis heute das *kognitive Lernen* und die *Kommunikation-als-Bedeutung* von der Idee der *Bedeutung*, da die Aufmerksamkeit „von der Konstruktion der Bedeutung [hin] zur Verarbeitung von Information“ führte, was „völlig verschiedene Dinge“ sind. Damit verdrängte die „Informationsverarbeitung“ (S. 25) die *Erkundung* der „Bedeutung und die Prozesse ihrer Erzeugung“, wodurch erneut mit Blick auf die *Kommunikation-als-Übertragung* eine gewisse „technologische Fixierung“ entstand und sich „das Interesse von Geist und Bedeutung auf Computer und Information verlagerte“.

Dadurch wurde ein „neue[r] Reduktionismus“ (S. 26) als „Mentalismus“ (S. 27) auch in die „neue Kognitionswissenschaft“ eingeführt und selbst *abstraktes* (bedeutungsgenerierendes) *Denken* wird dadurch im Sinne „grammatikähnlicher, hierarchisch ineinander geschachtelter Regelstrukturen verstanden“ (S. 26). Diese Neuausrichtung von „mentalistischen Kognitivisten“, schreibt Bruner (1997, S. 27) folgen einem reinen „Prinzip des Rechnens“ (S. 29) wie auch der „Syntax‘ des Systems“ (S. 24), weshalb sogar „die alten S-R-Lerntheoretiker [...] ohne Bedenken“ dem *kognitiven* statt dem rein instrumentellen, behavioristischen Herangehen folgen konnten (z. B. *cognitive behavioral therapy*). Daher ist es im Besonderen für den *Unterricht* wesentlich, zwischen Formen der *Informationsübertragung* (*Kommunikation-als-Übertragung*), der *Informationsverarbeitung* (*Kommunikation-der-Verarbeitung*), der *Bedeutungserkundung* (*Kommunikation-als-Bedeutung*) und des *Hinweisens, Zeigens* und *Beziehens* (*Kommunikation-als-Verständigung*) zu differenzieren, wobei die *Informationsverarbeitung* eine *Zwischenstellung* einnimmt und einen Übergang *zwischen* der *Bedeutungserkundung* und *Informationsübertragung* eröffnet. Jedoch vernachlässigt das *Informationsverarbeiten* vor allem das *Erkunden* vom „Sagen und Tun“ (S. 37) sowie „die Beziehung zwischen Handeln und Sprechen (oder Erleben)“. Die *Informationsverarbeitung* hält das *Lernen* und *Denken* nach Bruner (1997, S. 38) im Grunde ebenso „bedeutungsfrei“ wie das instrumentelle, behavioristische Herangehen, obwohl gerade „Bedeutungen und Werte“ grundsätzlich das *Lernen*, *Denken*, *Vorstellen* wie auch *Kommunizieren* und *Interagieren* prägen und anregen. Auch in Bezug zum didaktischen Dreieck gehört die *Informationsverarbeitung* im Grunde eher zur *vermittelnden* Kompetenz und nicht zur *fachlichen* Fähigkeit, wodurch die *Informationsverarbeitung* in der Abbildung 16 links und unterhalb vom Inhalt (Thema, Aufgabe) verortet werden würde. Offen sind im weiteren Verlauf nun noch der Blick und die *Erkundung* der *Kommunikationsmodelle*, die das *pädagogische Vermögen* entwickeln, formen und ausbilden können.

6.3 Kommunikation-als-Verständigung

Das *anschaulichste* Modell der *Kommunikation-als-Verständigung* stammt von Barnlund (1970a) aus dessen Beitrag *A Transactional Model of Communication*. Dabei steht der Begriff der *Kommunikation* für diejenigen gemeinsamen Handlungen und Erfahrungen, durch welche sich in *Beziehung* nun *Bedeutung* und *Sinn* überhaupt erst entwickeln kann¹⁴ – dabei wird die *Interaktion* zur *Transaktion*. Gerade in dieser Modellierung rückt die *beziehungsorientierte* Verflechtung der *Kundgabe* und *Kundnahme* nach Bühler (1934) durch *Ausdruck* und

Auslösung als *empathisches* Vermögen und im Sinne der Phänomene der *Resonanz* in den Vordergrund¹⁵. Das *Kommunikationsmodell* von Barnlund (1970a, 1970b) vereint zwei Personen (P_1 , P_2) innerhalb einer *gemeinsamen* Lebenswelt (C_{PU}), ihre Erlebnisse und Erfahrungen gestalten sich durch Inter- und Transaktionen in Bezug auf drei Aspekten von Zeichen (C), die als “three sets of signs – or cues” (Barnlund, 1970a, S. 95) benannt werden und sich gegenseitig wechselwirkend beeinflussen (siehe Abbildung 17).

Der erste Aspekt stammt aus der gemeinsamen *Lebenswelt* und die Zeichen werden “public cues (C_{PU})” (Barnlund, 1970a, S. 95) genannt und verbinden mit Blick auf Davidson (1991) auf das *Intersubjektive* und *Objektive*. Diese geteilten C_{PU} verweisen im Sinne von Bühler auf die *Darstellung* (Symbole) und damit auf die gemeinsamen Bedeutungen und das geteilte Bedeutsame, also entweder auf die physikalisch-natürliche Welt und die (künstlich-abstrakten) Gebilde, die durch die Erschaffung, Veränderung, Verarbeitung und Manipulation des Menschen entstanden sind. Diese sind durch die geteilte Aufmerksamkeit und die sinnliche Wahrnehmung auf Grundlage eines gemeinsamen phänomenologischen Felds zugänglich. Der zweite Aspekt beschreibt die “private cues (C_{PR})” (S. 96), diese sind der jeweils anderen Person *nicht* sinnlich zugänglich, dennoch werden sie initiiert und sind im eigenen phänomenologischen Feld existent. Dieser Aspekt ermöglicht mit Blick auf Davidson (1991) die Verflechtung vom *Subjektiven* mit dem *Intersubjektiven* wie auch das *Subjektive* mit dem *Objektiven*. Das Geschehen, die die Erfahrung und das Erleben der Verflechtung der *public cues* und der *private cues* gestaltet das eigene kommunikative sowie inter- und transaktive Verhalten, Benehmen und Handeln. Die gezackte Linie ($\wedge\wedge\wedge$) verweist dabei darauf, dass die Bedeutungen und der Sinn, die den Zeichen zugewiesen werden können, in den *Möglichkeiten* grundsätzlich unbegrenzt sind.

Die ersten beiden Aspekte führen nun zu den verhaltens- und handlungsbezogenen, kommunikativ-interaktionalen und sprachlichen Zeichen, wodurch die “nonverbal behavioral cues (C_{BEHV})” und die “behavioral verbal cues (C_{BEHV})” nach Barnlund (1970a, S. 99) hinzuzuziehen sind. Die innere Spirale verweist auf die jeweils inneren Enkodierungs- und Dekodierungsprozesse (bei P_1 und P_2), die sowohl unwiederholbar als auch unumkehrbar sind. Die Informationen und Mitteilungen beziehen sich immer auf beide Personen: “Information normally flows between communicants in both directions: The man who speaks also listens” (Barnlund, 1968, S. 12). Das jeweilige *Mitteilen* (M) entsteht daher im Wechselspiel der drei Aspekte und wird wiederum von diesen beschränkt: “Each Person will begin to regulate the cues he provides the other, each will recognize the possible meanings the other may attach to his actions, and each will begin to interpret his own acts as if he were the other” (Barnlund, 1970b, S. 53). Hieraus kreiert sich ein mitfühlendes Hören, also ein beziehungs-, sach- und bedeutungsorientiertes *Mit-Hören* und *Hin-Hören*, welches eine personale Affizierbarkeit und Berührbarkeit wie auch ein wahrhaftiges Mit-Hören ermöglicht.

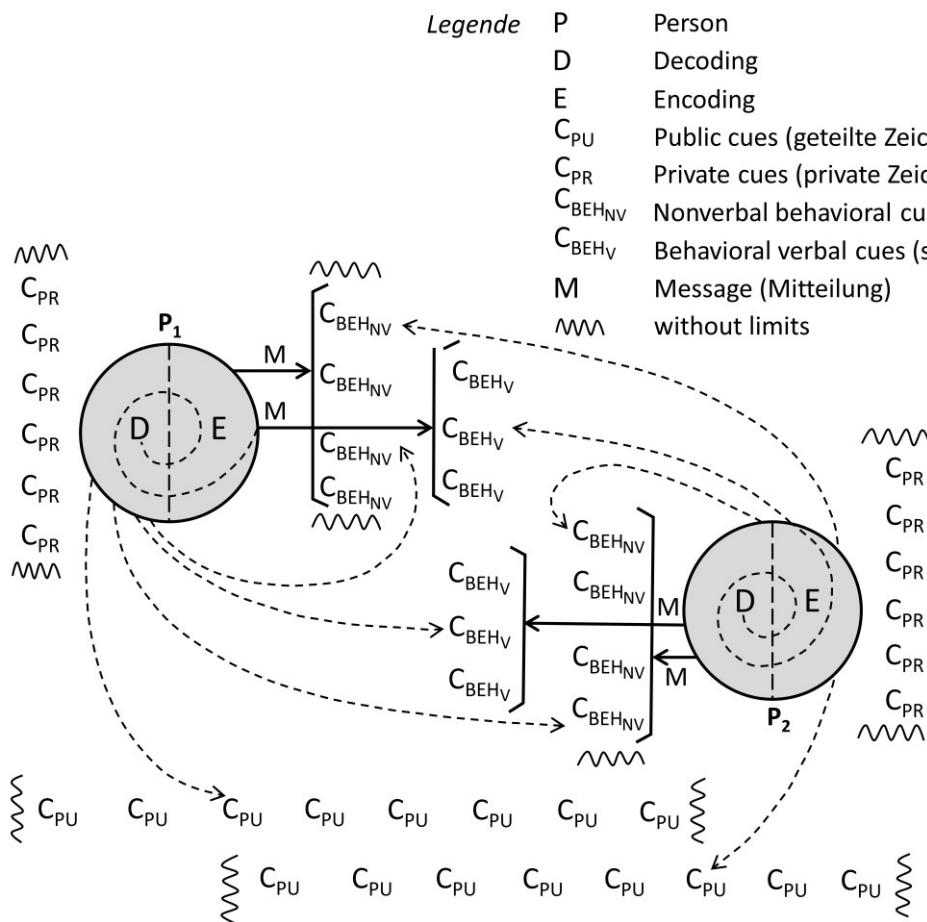


Abbildung 17: Transactional Model of Communication nach Barnlund (1970a, S. 55),
Ergänzungen in der Legende d. d. Verf. (eigene Darstellung)

Kommunikations- wie auch Persönlichkeitsstörungen führen nach Barnlund (1970) nicht auf Störungen zurück, sondern auf *Verzerrungen* bei der *Zeichenwahrnehmung*: also wenn die privaten, geteilten, verbalen oder nonverbalen Zeichen zu unangemessenen und maladaptiven Annahmen führen und das Revidieren dieser Annahmen (stetig) misslingt, dann werden Bedeutungen, Sinn- und Beziehungsannahmen kreiert, die vor allem durch *verzerrte* Interpunktionen als Beziehungsregeln und -muster eben nicht zu einer *gelingenden* Kommunikation und Interaktion mit der Welt und den anderen beitragen: "Every significant human crisis begins or ends in a communicative encounter of one kind or another" (Barnlund, 1968, S. 24). Hierin lässt sich auch die Überlegung von Watzlawick (1991, S. 137; Herv.) aufspüren, dass „alles [...] etwas ‚kommuniziert‘, das heißt, Mitteilungscharakter hat, und [...] daher beeinflusst. Da man sich nicht *nicht* verhalten kann, kann man auch nicht *nicht* beeinflussen“¹⁶, wodurch im Besonderen die *Interpunktion* in den Vordergrund rückt und zu beachten ist (siehe Abbildung 18).

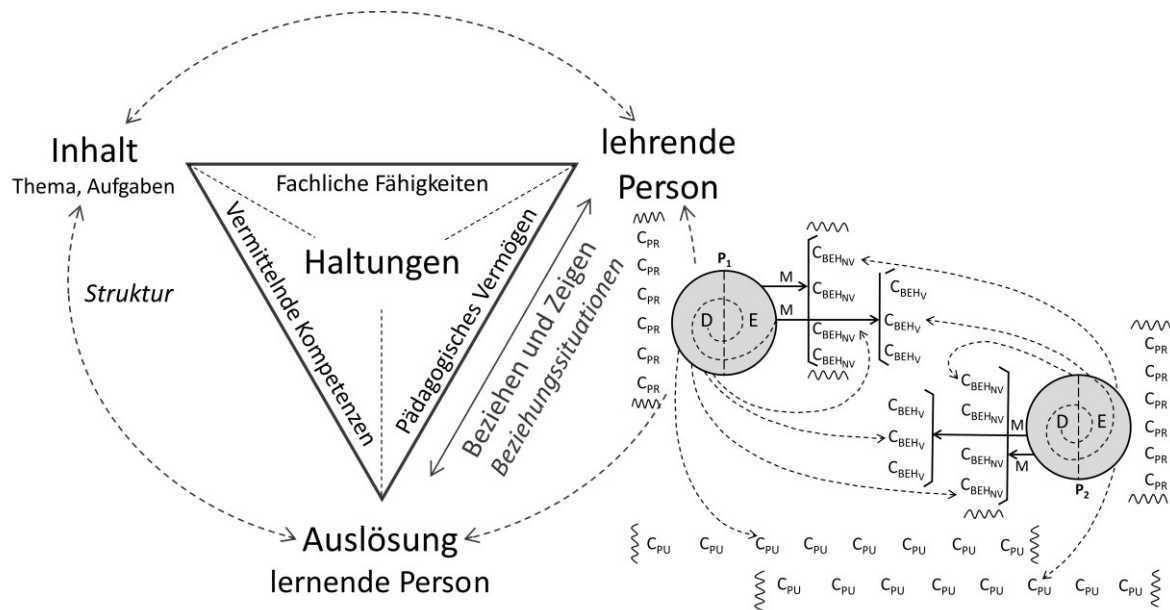


Abbildung 18: Das didaktische Dreieck und die Verortung der Kommunikation-als-Verständigung
(eigene Darstellung)

Das Phänomen der „Interpunktion“ (Watzlawick, 1984, S. 93)¹⁷ meint die *aktive, kritisch-reflexive, aber auch verzerrte* Wahrnehmung von „Ereignisabläufen“, woraus vor allem eine Vielzahl von „Beziehungskonflikten“ (Watzlawick et al., 1969, S. 67) entstehen können. Die Interpunktion erkundet und reflektiert bestehende Beziehungsregeln im Sinne einer „observation of truly interactional phenomena“ (Jackson, 1965, S. 594). Dennoch leistet das Phänomen der Interpunktion nach Wiesner (2022b, S. 438) „bei der instrumentellen Vermittlung [...] keinen wesentlichen Beitrag“, da die *Kommunikation-als-Übertragung* die Interpunktion kaum beachtet. Ebenso wird die Interpunktion bei der *Kommunikation-als-Bedeutung* kaum herangezogen. Wodurch Phänomene des Intersubjektiven wie auch die Prozesse des Übergehens in das Objektive im Sinne von Entwicklungen durch das *Zeichenverstehen* (Zeichenerkundung und Vermittlung) kaum Beachtung finden und so in diagnostischen Urteilen unberücksichtigt bleiben. Erkennbar ist zusätzlich, dass das Modell von Barnlund (1970) wie auch die nachfolgenden Modelle im Grunde eine andere Form von Modellierung ausweisen als die Modelle der *Kommunikation-als-Übertragung* und die *Kommunikation-als-Bedeutung*. Die Modelle der Kommunikation-als-Verständigung heben die *Beziehung* zu sich und andere und zur Welt hervor (*Triangulation*), wodurch sie zugleich immer auch die gemeinsame Welt integrieren.

Die Modelle der *Kommunikation-als-Verständigung* sind in der Literatur weniger zahlreich als die Modelle der *Übertragung* und die Modelle der *Bedeutung* aufzufinden, auch sind diese Modellierungen vor allem dadurch geprägt, dass explizit die *Beziehung* oder die *Selbstoffenbarung*, also der Bühlersche *Ausdruck* und somit als Zeichen das *Symptom* miteinbezogen und betont wird. Im Grunde liegen kaum Modelle vor, die nur die Beziehungsebene allein darlegen und so das pädagogische Vermögen allein darstellen. Bereits

die Veranschaulichung in Abbildung 19 zeigt, dass die Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen unterschiedlichen Erkenntnisformen folgen. Als weitere Modelle der *Kommunikation-als-Verständigung* können daher das *Vier-Seiten-Modell* von Schulz von Thun (1981), das *TALK-Modell* von Neuberger (1996), die Axiome der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion von Watzlawick et al. (1969) sowie das *systemische Kommunikationsmodell* von Wiesner (2010) hervorgehoben werden. Im Besonderen wird nochmals auf das Modell der Vier-Seiten Bezug genommen.

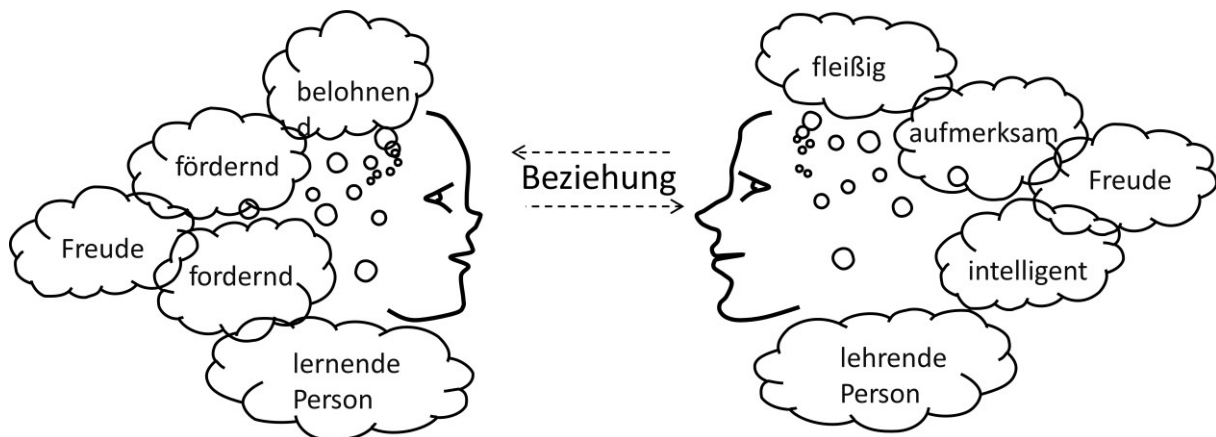


Abbildung 19: Modell der Beziehungsgestaltung (eigene Darstellung)

Beim erwähnten *Vier-Seiten-Modell* oder *Kommunikationsquadrat* greift Schulz von Thun (1981, S. 26) auf die Unterscheidung von *Inhalt* und *Beziehung* nach Watzlawick et al. (1969)¹⁸ zurück und im Besonderen auf Bühler (1934), indem im Modell zwischen dem „Sachinhalt (oder: Worüber ich informiere)“, der „Selbstoffenbarung (oder: Was ich von mir selbst kundgebe)“ als „Selbsthüllung“ (S. 27) und „Selbstdarstellung“ und der „Beziehung (oder: Was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen)“ differenziert wird. Zusätzlich wird der „Appell (oder: Wozu ich dich veranlassen möchte)“ (S. 29) aufgenommen.

Jede „Nachricht umfasst“ nach Sittenthaler et al. (2017, S. 248) „schwerpunktmäßig meist eine oder zwei der vier Botschaften“ – aber „[g]esendet werden [...] in einer Nachricht immer alle vier Botschaften“. Im direkten Vergleich hat jedoch die relationale Modellierung von Bühler (1934) weder den „Instrumentalcharakter“ (Nöth, 1985, S. 18) noch die eingewobene *Linearität*, welche die Grundmodellierung des *Kommunikationsquadrats* von Schulz von Thun (1977) aufweist (siehe Abbildung 20). Auch wurden die Bühlerschen Prinzipien beim Modell der Vier-Seiten nicht berücksichtigt, wodurch die Methode des Hinzufügens und Abziehens oder das Verfahren der Übercodierung und Untercodierung *zeichentheoretisch* verloren geht.

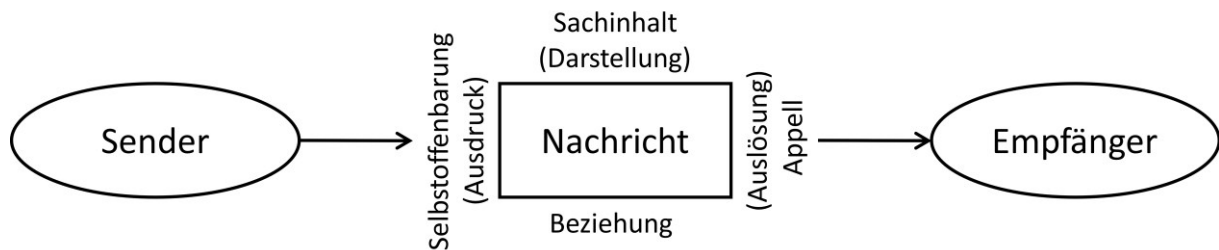


Abbildung 20: Die vier Seiten (Aspekte) der Nachricht:
Ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation
nach Schulz von Thun (1977, S. 20, eigene Darstellung)

Im *TALK-Modell* von Neuberger (1996, S. 13) sind zunächst die Aspekte vom Vier-Seiten-Modell vorzufinden, indem die „Tatsachendarstellung“ (T) mit dem „Ausdruck“ (A), der „Lenkung“ (L) und dem „Kontakt“ (K) verbunden werden. Bei einem direkten Vergleich meint der *Sachinhalt* von Schulz von Thun (1977) die *Tatsachendarstellung* bei Neuberger (1996), der *Ausdruck* die *Selbstoffenbarung*, der *Kontakt* die *Beziehung* und die *Lenkung* den *Appell*.

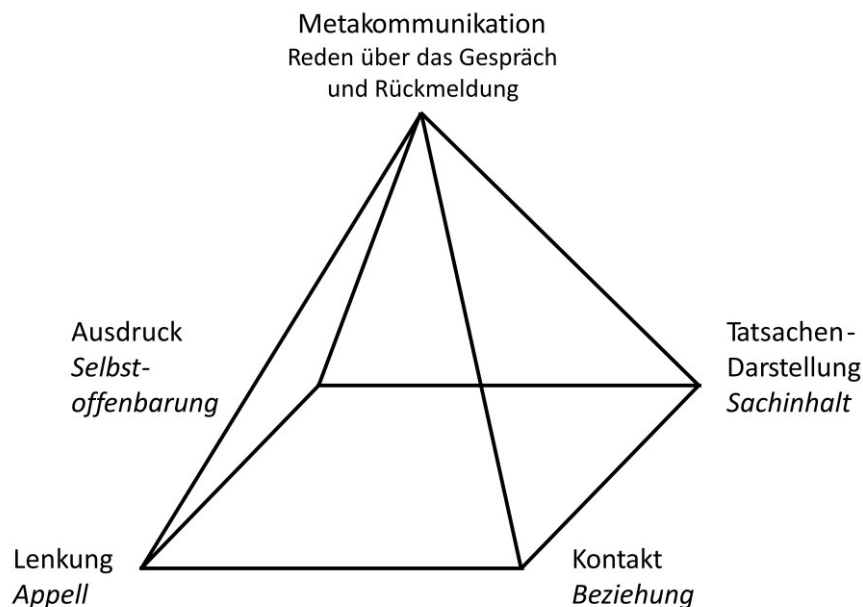


Abbildung 21: Das TALK-Modell von Neuberger (1996, S. 14)
mit den Bezeichnungen von Schulz von Thun (1981) in *Kursiv*
(eigene Darstellung)

Bei Neuberger (1996, S. 14) wird zusätzlich die „Metakommunikation“ aufgegriffen, im Modell hervorgehoben und als „Reden über das Gespräch und Rückmeldung“ eingeführt (siehe Abbildung 21). Diese Ergänzung der Metakommunikation verweist zunächst auf einen wesentlichen Unterschied, nämlich dass die Kommunikation als Werkzeug und Instrument des *konkreten Handelns* (Praxis, Erfahrung, Erlebnis usw.) und der Gebrauch der Kommunikation als Werkzeug der *Reflexion* (Theorie, Selbsterfahrung, Selbsterkenntnis, Ichklärung usw.) im Grunde nicht gleichzusetzen sind (von Glasersfeld, 1987).

Erwähnenswert sind im vorliegenden Beitrag noch die voneinander differenzierbaren Modalitäten¹⁹ nach Watzlawick et al. (1969, S. 70), die an dieser Stelle des Beitrags mit Blick auf die Abbildung 8b zu ergänzen sind und in denen „die Objekte dargestellt und damit zum Gegenstand der Kommunikation werden können“. Diese Unterscheidung ermöglicht gemeinsam mit dem Organon-Modell von Bühler (1934) die Erkundung der Besonderheiten von Symbolen und Symptomen als *Zeichen* und verweist auch auf das Kontinuum dazwischen. Die *digitale* Form als ein Pol meint im Grunde das *Abstrakte*, also die das Ausdrücken von „Namen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 71) im Sinne der Bühlerschen *Darstellung durch Symbole*. Dabei ist die Beziehung „zu dem damit ausgedrückten Gegenstand [oder Sachverhalt] eine rein zufällige oder willkürliche“ (Erg.) und damit *nur* eine (kollektive) Übereinkunft: Eben so wie die Zahl 9 (Neun) nichts besonders *Neunartiges* an sich hat oder das Wort *Lernen* nichts besonders *Lernähnliches*. Auch die Aneinanderreihung von Buchstaben als abstrakte Zeichen wie B+a+u+m, haben jeweils einzeln im Grunde keine *Bedeutung* und verweisen gemalt (geschrieben) auf nichts *Anschauliches*. Die *analoge* Form weist hingegen „eine grundsätzliche Ähnlichkeitsbeziehung zu dem Gegenstand“ (Watzlawick et al., 1969, S. 71 f.) auf, wie beispielsweise eine „Landkarte oder Zeichnung eines Baums“ (Wiesner, 2010, S. 11), was der Bühlerschen bildlichen und *anschaulichen Darstellung* entspricht und eine deutliche Verbindung zum *Ausdruck* aufweist. Ein Ausdruck ist beispielsweise durch den *Eindruck*, also durch die direkte, erfahrbare und erlebbare Berührung des Baums sowie durch Resonanz-erfahrungen möglich. Der *gemerkte* Begriff B+a+u+m (Baum) schafft keine Resonanz, vielmehr die *Erinnerung* an die wahrhaftige Berührung eines Baumes kreiert erneut eine verinnerlichte Resonanzerfahrung. Damit ist die Unterscheidung von Merken und Erinnern begründbar – wesentlich erscheint nun, dass „der *Beziehungsaspekt* vorwiegend *analoger* Natur ist“ (Watzlawick et al., 1969, S. 74; Herv.) und zugleich jedoch auch ein hohes „semantische[s] Potential“ (S. 78) aktivieren kann. Hingegen basieren die abstrakten, „logischen Denkvorgänge“ (S. 75) überwiegend auf *digitalen* Kombinationen und ermöglichen im Sinne des Organon-Modells eine hohe Abstraktionsfähigkeit *und* Analytizität. Daher hat die „digitale Kommunikation [... eben] kein ausreichendes Vokabular zur klaren Definition von Beziehungen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 77) und somit „eine unzureichende Semantik“ (S. 78) um Beziehung und Formen des In-Beziehung-Seins auszudrücken (vgl. Wiesner & Gebauer, 2022). Die Übersetzungen vom Analogen zum Digitalen und umgekehrt unterliegen hingegen immer den beiden Bühlerschen *Prinzipien* (*Mehr-von-etwas* und *Weniger-von-etwas* in der Abbildung 7 und 8) und sind voller Brüche und Spannungen.

Das Modell der systemisch-konstruktivistischen Kommunikation nach Wiesner (2010, S. 12; Herv.) führt einige Aspekte innerhalb des *konstruktivistischen* Paradigmas zusammen und betont in Bezug auf Schmidt (1987) zwei wesentliche Konsequenzen daraus: „a) Sprache funktioniert nicht denotativ, sondern konnotativ und b) es gibt nur eine *Informationskonstruktion* innerhalb von kognitiven Systemen, eine *Informationsübertragung* durch Sprache existiert nicht“. Im Besonderen hebt das Modell die Interpunktion hervor, die auf die *Beziehung* von zwei Systemen verweist (siehe Abbildung 22). Das Modell zeigt zwar im

Sinne des Organon-Modells und den Linienscharen die Dynamik der Interpunktion auf, jedoch begreift es den Menschen als „selbstreferentielles, zirkuläres System“ (*Kommunikation-als-Eigenbezug*), wodurch die *Systemtheorie* eine spezifische Betonung erfährt und der Interpunktion damit zuwiderläuft. Dies kann dadurch erklärt werden, dass „Systeme [der Mensch ...] energetisch offene, aber zugleich auch operational geschlossene Einheiten“ (Voß, 2005, S. 43) sind, weshalb die „Formen des Austausches [...] also nicht von der Umwelt, sondern in der geschlossenen Organisationsweise des Systems festgelegt“ werden. Die „Umwelt kann Systeme demnach allein verstören, irritieren“, wodurch theoretisch im Grunde das Beziehungsvermögen, das In-Beziehung-Sein, die Resonanzfähigkeit (als Mitschwingen) und *alle* Formen der Konfluenz *explizit* aus einer *konstruktivistisch-systemischen* Didaktik ausgeklammert werden. Ebenso unterstützen Ideen, die im Besonderen darauf beruhen, dass *nur* die jeweilige „operational geschlossene [...] Struktur [eines Systems = Mensch] festlegt, zu welchen Operationen ein System fähig ist“, eine *rein endogenetischen* Weltorientierung.

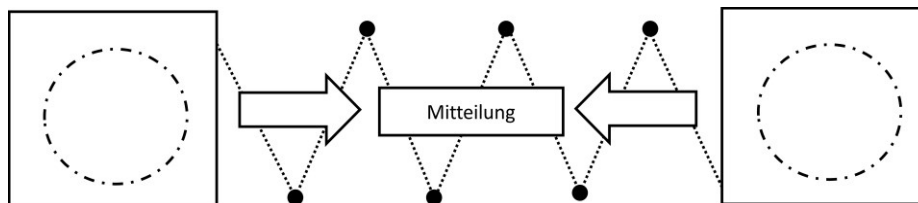


Abbildung 22: Das systemisch-konstruktivistische Modell der Kommunikation nach Wiesner (2010, S. 12; eigene Darstellung)

Solche Modelle sind mit Blick auf *kommunikation.lernen* und *interaktion.lernen* und in Bezug auf *Lernen* (Veränderung, Entwicklung, Wandlung, Um- und Neustrukturierung) wenig relevant und nur theoretisch zur Klärung der konstruktivistischen Systemtheorie interessant. *Unterrichten* und „ein im konventionellen Sinn verstandenes »Lehren«“ (Pitsch, 2007, S. 251) ist in dieser Form „nicht möglich“, jede *Informationskonstruktion* entsteht nach Baumgartner (2003, S. 4) nur innerhalb eines operativen, „informationell geschlossene[n] System[s], das auf zirkulärer Kausalität und Selbstreferentialität beruht und autonom strukturdeterminiert ist“ und womit im Grunde keine Triangulation vorliegt. Solche Systeme „haben keinen informationellen Input und Output“ und „sie erzeugen selbst diejenigen Informationen, die sie im Prozess der eigenen Kognition verarbeiten“. Gerade im Vergleich zur Modellierung als *Kommunikation-als-Übertragung* verändert sich die Perspektivierung im Besonderen, wodurch sich nach Terhart (1999, S. 635) ein „(hyper-)aktiv[es]“ Verständnis vom Lernprozess entwickelt, in welchem es „schädlich, wenn nicht unmöglich und sinnlos [ist], Lehren und Lernen (Erziehen generell) nach dem Muster des Vermittelns und Aufnehmens (*Instruktivismus*) gestalten zu wollen“ (S. 637). Lehren würde zu einem „Umwelten bereitstellen“ verkümmern, da nur *animierende* Umwelten verstörend und irritierend „Akte des Lernens“ und somit ein „Konstruieren“ eröffnen. Lernen wäre nicht mehr als *Mitwirken* in der Welt begreifbar und verstehbar²⁰, sondern als *Alleinwirken* (Bruner, 1983, 1997). „Die Verantwortung für das Lernen liegt deshalb [allein] beim Lernenden“, schreibt Terhart (1999, S. 637), wodurch das *Alleinwirken* zusätzlich betont wird und im didaktischen Dreieck einzig

die *einseitige* Verbindung der lernenden Person zur selbst (*autonom*) konstruierten Welt noch erhalten bleiben würde. Diese Herangehensweise widerspricht der *Idee* und vor allem der *Komplexität des didaktischen Dreiecks* wie auch dem *Reflexivwerden* des Unterrichts im Prozess der Vermittlung, Erkundung und des beziehenden Zeigens, in welchem die *lehrende Person* auch eine innere Verpflichtung und eine „pädagogische Haftung für die Produktivität des Lernens“ (Gruschka, 2002, S. 401) durch das Kommunizieren, Interagieren und Interpunktieren übernimmt. Da der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags in der Verortung von *Kommunikationsmodellen* in Bezug zum *didaktischen Dreieck* liegt, ist anschaulich ersichtlich, dass eine systemtheoretisch-konstruktivistische Herangehensweise (und Modellierung in Abbildung 22), trotz spannender und verfolgenswerter Diskurse, im Grunde keinen gelingenden Beitrag zum Unterrichten, Kommunizieren und Interagieren leisten kann. Eine ähnliche Einschätzung äußern Schratz & Wiesner (2020) und verweisen auf *erfahrungsorientierte* und *lernseitige* Herangehensweisen, wodurch erneut das *Organon-Modell* von Bühler (1934) und das Modell von Barnlund (1970a) eine besondere Stellung und Position innerhalb *aller* Kommunikationsmodelle erhalten (siehe Abbildung 7, 8 und 17). Mit dem letzten Modell wurde der Abschnitt zu *Orten der Kommunikation* vorläufig als Skizze nach den Erkundungen und Beobachtungen abgeschlossen. Eine Zusammenschau und Beispiele versuchen nun als ein Fazit zu fungieren, welches zugleich Einichten und Ausblicke eröffnet.

7 Einsichten und Ausblicke

„Unterricht ist nicht nur Wissen und Können (in diesem Sinne Exzellenz und die Frage nach dem Was)“, schreibt Zierer (2022, S. 34) in seiner *zeitgemäßen Interpretation des sokratischen Eids*, sondern „auch Wollen (in diesem Sinne Engagement und die Frage nach dem Wie) und Werten (in diesem Sinn Ethik und die Frage nach dem Warum)“. Bei näherer Betrachtung der Verflechtung des *didaktischen Dreiecks* mit den *Grundmodellen der Kommunikation und Interaktion* wird deutlich, dass bei der *übermittelnden Kompetenz* im Besonderen statt eines Übertragens und Übermittelns vor allem auf das *Vermitteln* zu achten ist (also auf eine *vermittelnde Kompetenz*). Diese Klärung entspricht grundsätzlich der Bühlerschen Unterscheidung zwischen (reinem) *Verhalten* und (vernünftigen) *Benehmen*. Die *fachliche Fähigkeit* verweist nicht nur auf die eigene Fähigkeit der lehrenden Person ein Fach zu verstehen und zu begreifen, sondern meint vor allem das *gemeinsame* fachliche *Erkunden* und Ermitteln (statt Vermitteln) der Welt durch einen sokratischen Dialog und durch ein *symbolisches* wie auch *anschauliches* Denken und Vorstellen. Das *pädagogische Vermögen* erfordert dabei ein *Zeigen, Hinweisen, Vorzeigen* und *Vormachen*, daher steckt darin auch das Phänomen des *Vorbild-Seins*, wodurch grundsätzlich auch das hinweisende und vorzeigende Lernen durch Nachahmen ermöglicht wird. Aus dieser Perspektive entsteht ein gemeinsamer Erfahrungsraum, der ein Lernen durch Bedeutungsräume und Vermittlungsräume erst ermöglicht.

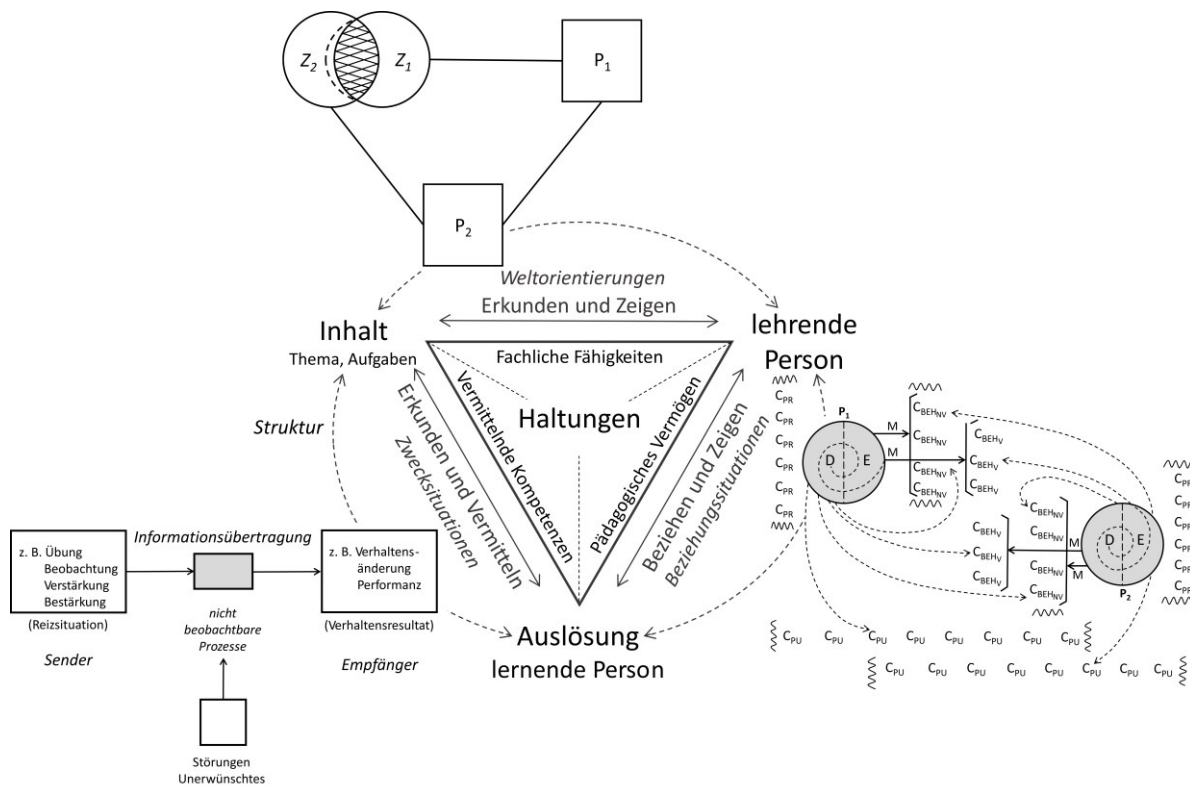


Abbildung 23: Modell der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion:
Integration dreier Kommunikations- und Interaktionsformen
(eigene Darstellung)

Das integrative Modell der *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion* (siehe Abbildung 23) eröffnet zugleich das *Zeigen* (Erfahren, Beziehen, Erhellen, Vorstellen), *Vermitteln* (Anleiten, Anweisen, Übermitteln, Verlangen) und *Erkunden* (Werkschaffen, Argumentieren, Wissen, Systematisieren) als *Relationsmomente* des *Unterrichtens*. Die Relationsmomente und deren Ausgestaltung und Vermischungen formen jeweils spezifische *Kommunikations-* sowie *Interaktionsräume* und aus diesen Verständisräumen heraus werden durch ein räumliches „vorn-hinten, oben-unten, rechts-links“ (Cassirer, 1925, S. 99) vielfältige Möglichkeiten von *Weltorientierungen* und *Weltanschauungen* kreierte und erschaffen, die wiederum *erkundbar* sind. Im nun vorliegenden integrativen Modell in den Abbildungen 23 und 24 werden die Modelle der *Kommunikation* und *Interaktion* jeweils *anschaulich* aufgezeigt, wodurch je nach Verortung der Modelle spezifische Formen von *Interpunktion* entstehen, die in den pädagogischen *Situationen* sowohl *Beziehungsmuster* als auch *-regeln* formen, ausbilden, verfestigen, verändern und auftauen können. Die Relationsmomente erschaffen und gestalten zugleich *Kommunikations-* und *Interaktionsräume*. Die Interpunktion bildet das jeweils *Mögliche* in Bezug auf Konfluenz, Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung und Distanz aus, dabei wird die Interpunktion mit den *Ereignisabläufen* und *Erfahrungsprozessen* verwoben. Die *Interaktion* betont das jeweils *Mögliche* des Miteinander-Handelns und der Aufeinander-Bezogenheit in Bezug zu den Formen von *Kommunikation*,

wodurch die geschaffenen *Kommunikationsräume* mit Episoden, Szenen und Abfolgen und vor allem mit *Sinn* und *Bedeutung* angereichert werden können (Bruner, 1997).

Das vorliegende *integrative* Modell des pädagogischen Dreiecks der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (siehe Abbildungen 23 und 24) ermöglicht vielerlei Einsichten in das Zusammenwirken von Unterrichten als Beziehen, Zeigen, Hinweisen, Erkunden, Vermitteln, Anweisen u.a.m. und den Formen der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. Im Folgenden eröffnen drei Beispiele einen Blick auf die fruchtbare Zusammenschau, die das integrative Modell anzubieten hat: Zunächst ist die Differenzierung zwischen Fehler, Anpassungen und Verzerrungen durch das vorgelegte integrative Modell möglich, um eine *Fehlerkultur* von einer *Erkundungskultur* und von einer *Klärungskultur* im Unterricht unterscheiden zu können. Danach wird versucht, Lernen aus dem integrativen Modell heraus als Kommunikations- und Interaktionsprozess zu verstehen. Als letzteres längeres Beispiel wird über das vorliegende integrative Modell die Differenzierung zwischen wissenschaftlichen, wissenschaftsjournalistischen Beiträgen und Reviewtätigkeit differenziert und die Einsichten daraus mit Blick auf den Unterricht aufgearbeitet.

Erstes Beispiel: Zur Differenzierung von Fehlern, Anpassungen und Verzerrungen

Als erstes Beispiel zum *Klärungsvermögen des integrativen Gesamtmodells* können *Fehler* und *Störungen* im Modell der *Kommunikation-als-Vermittlung (Übertragung)* im Modell der *Kommunikation-als-Bedeutung* wiederum als *Anpassungen* verstanden werden, die wiederum im Modell der *Kommunikation-als-Verständigung* als *Verzerrungen* (Unstimmigkeiten) bezeichnet werden. Damit kann der *Fehlerkultur* (Betonung der Übertragung) eine *Erkundungskultur* (Betonung der Bedeutungserkundung und -klärung) gegenübergestellt werden, bei der es im Besonderen um die Suche nach Hinweisen, Kontrastierung, Ordnung, Systematik, Prinzipien (*Bedeutungen*) wie auch um *Einsichten* geht. Ebenso kann mit Blick auf Verzerrungen von einer *Klärungskultur* (Betonung von Verständnis, Verständigung und Stimmigkeit) gesprochen werden, in welcher eben nicht Fehler mehr oder weniger aufgezeigt werden oder Eskalierungen auf Grundlage von einseitigen Regelbarren stattfinden (Betonung einer Fehlerkultur). Zugleich kann auch die Bedeutungserkundung misslingen, was dazu führt, dass Prinzipien unversöhnlich in Aushandlungsprozessen gegenübergestellt werden (z. B. Theorienstreitigkeiten durch unverhandelbare *Bedeutungsüberzeugungen*). „Typisch für [frühes] menschliches Lernen“ (im Besonderen von Kindern) ist nach Brügelmann (1998, S. 49), dass es jeweils nur „ein Zeichen für einen Gegenstand“ gibt, daher ist auch das Anordnen von Buchstaben und die zeitliche Abfolge von Lauten beim Schreibenlernen eine Herausforderung. Sobald Kinder also *vier Häuser* als *fia roisa* aufschreiben, ist zwar innerhalb der *Kommunikation-als-Übertragung* ein erheblicher *Fehler* entstanden, der aus der Perspektive der *Kommunikation-als-Verständigung* jedoch ein Anzeichen für ein feines Hinhören und „bis ins Detail genau [es ...] Ausbuchstabier[en]“ (S. 50) bedeutet, da die (hier norddeutsche) Aussprache „im Mund abgefühlt“ wurde. Solche Prozesse erlauben es, dass die

„Erfahrung mit Schrift“ (S. 51) überhaupt erst *geordnet* werden kann: „Schreibungen [kippen also] nicht von *falsch* zu *richtig*. [...] Kinder greifen nach und nach [kommunizierend, interagierend und mitwirkend] einzelne Rechtschreibbesonderheiten auf“. Solche Verzerrungen können, aber müssen eben nicht als Fehler verstanden werden und erfordern vor allem die *Kommunikation-als-Bedeutung*, um *Anpassungen* zu ermöglichen. Eine wertschätzende *Klärungskultur* eröffnet daher *Aufklärungen* von (unstimmigen) Verzerrungen als auch Aufklärungen von regelbetonenden *Bewahrungen* (strikte Beharrungen) oder von abstrakten, künstlich hinzugedachten *Vorwürfen* (ergänzende, intellektualisierende *Bedeutungszuschreibungen*).

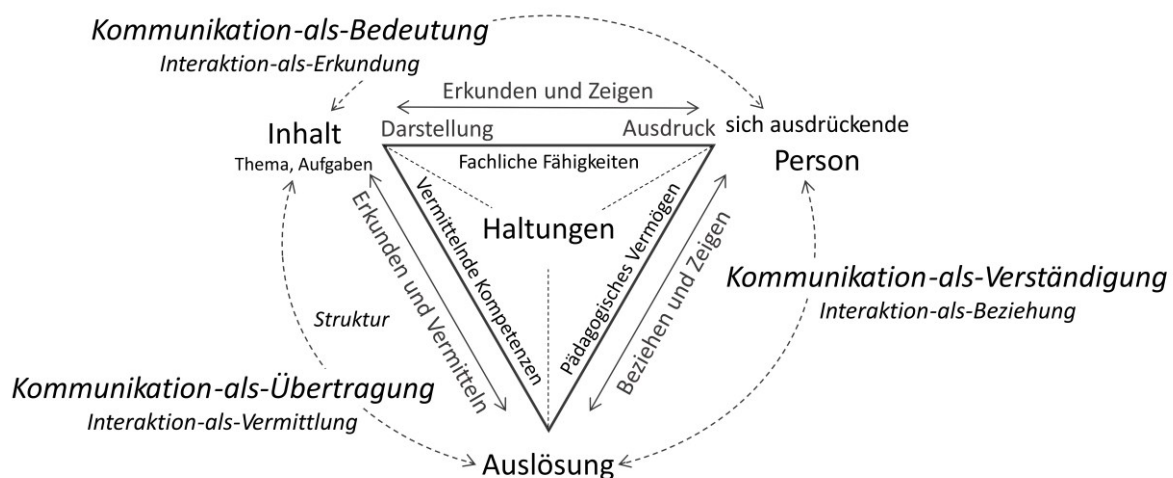


Abbildung 24: Ein integratives Modell: Das pädagogische Dreieck der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (eigene Darstellung)

Zweites Beispiel: Überlegungen zu den Momenten und Ebenen des Lernens

In einem zweiten Beispiel zum *Lernen überhaupt* kann drauf *hingewiesen* werden, dass es mit Blick auf das integrative Modell einen Unterschied gibt zwischen dem Wissen und „Können als Gelernthaben“ (Prange, 1983, S. 31) im Sinne einer reinen *Kommunikation-als-Übertragung* und dem „Dazulernen“ durch Erkunden, Hinweisen und Zeigen in Bezug zur *Kommunikation-als-Bedeutung*. Beim *Zeigen* und *Hinweisen* geht es darum, dass das, was „nicht gesehen“ (S. 32) wird, für die Lernenden im Sinne der *Kommunikation-als-Verständigung* „sichtbar zu machen“. Auch einen *Text* verstehen, meint daher „die Sache verstehen“ (S. 37), also was der Text *meint* und worauf der Text *zeigt* – wie auch *hinweist*. Jedes *Unterrichten* im Sinne einer „kritisch-konstruktive[n] Didaktik“ nach Klafki (2002, S. 15), was nicht als eine konstruktivistische Didaktik missverstanden werden will, ist als „*Interaktionsprozeß*“ zu begreifen, „in dem Lernende sich mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsfähigkeiten zur reflexiven und aktiven [proflexiven] Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen [und kulturellen] Wirklichkeit aneignen sollen“. „So verstandenes Lernen“,

schreibt Klafki (2002, S. 15), „muß in seinem Kern *sinnhaftes, verstehendes und entdeckendes* bzw. *nachentdeckendes Lernen* sein, dem die nur reproduktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen [...] eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet ist, als zwar notwendige, aber [...] pädagogisch begründbare Momente“. Das in diesem Beitrag kreierte und vorliegende integrative Modell (siehe Abbildung 24) arrangiert ein Lernen durch Kommunizieren und Interagieren mit Blick auf Prange (1983) und Klafki (2002) und eröffnet *zugleich* das Erkunden und Begründen des Lernens durch das Kommunizieren und Interagieren. Kommunikation und Interaktion ermöglicht grundsätzlich zwei Ebenen *sichtbar* zu machen, nämlich die Ebene des *Prozesses des Kommunizierens und Interagierens* und die Ebene des *Hervorbringens von Sinn, Bedeutung und Weltorientierungen* (Sammet, 2004; Schaller, 1987).

Drittes Beispiel: Vergleiche von kommunikativen Formen

Das dritte, nun längere Beispiel braucht eine Vernetzung *mehrerer* Argumentationen, um die Beziehung zwischen dem vorliegenden *integrativen Modell* und doch *vielfältigen* Überlegungen *sichtbar* werden zu lassen. Grundsätzlich geht es darum, dass durch das integrative Modell wesentliche Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Publikationen als Formen des Erkundens und Hervorbringens (*Kommunikation-als-Bedeutung*; siehe Abbildung 25c), Wissenschaftsjournalismus, wissenschaftliche Kommunikation oder Schulbücher als Vermittlungen (*Kommunikation-als-Übertragung*; siehe vor allem Abbildung 25a), wissenschaftliche Reviewtätigkeit als Förderung von fundierten Argumentationen und zur Prüfung von Methoden (*Kommunikation-als-Bedeutung* und *Kommunikation-als-Übertragung*; siehe Abbildung 25a und 25c) sowie dem Unterrichten als ein davon höchst differenzierbares Geschehen (*Kommunikations-als-Verständigung*, *Kommunikation-als-Bedeutung* und *Kommunikation-als-Verständigung*; siehe Abbildungen 23 und 24) aufgezeigt werden können: *Wissenschaftliche Veröffentlichungen* folgen ähnlich dem Qualitätsjournalismus der unbedingten *Trennung* von persönlicher Meinung und Mitteilungen durch Argumentationen zur Objektivierung von Phänomenen (Pürer, 1990), wenngleich das Erkenntnisinteresse durch die subjektive *Beziehung* zum Inhalt, zum Gegenstand und zum Sachverhalt bestimmt wird. Die Maxime der *wissenschaftlichen Veröffentlichung* sind im Besonderen die *Objektivität, Ausgewogenheit, Vollständigkeit* und *Glaubwürdigkeit* durch *Quellendarlegung, Recherche, Nachvollziehbarkeit* und *Argumentationen*. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nur *rein* deskriptive Darstellungen als wissenschaftliche Veröffentlichungen zählen, im Gegenteil meint der Begriff *Wissenschaft* etymologisch die „Form der Erforschung, Sammlung und Auswertung von Kenntnissen“ (Pfeifer, 1989, S. 1984), wodurch jede Form von „Einsicht“ maßgeblich durch *Erkundungen* erfolgt. Daher sind das *Erkunden* und das *argumentative* Vorzeigen, wie es in den sokratischen Dialogen von Platon auch ausgedrückt wird, die *vorrangige* Aufgabe jeder *wissenschaftlichen Veröffentlichung* – die Methode und das Verfahren *dient* dem Erkunden und Vorzeigen. Eine *reine* Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (als *Wissensübertragung*) wäre als eine *verkürzte*

Darstellung *ohne* vorzeigende Erkundung zu verstehen. Solche Herangehensweisen sind in den Formen der wissenschaftlichen Kommunikation, des Wissenschaftsjournalismus wie auch in populärwissenschaftlichen Publikationen mittels alltagstauglichen Schreibstilen zur Erhöhung der *Verständlichkeit* vorzufinden (Formen der *Kommunikation-als-Übertragung*). Verständlichkeit meint dabei nicht Verständigung und ebenso nicht Verständnis durch einen Verstehensprozess. Verständlichkeit meint etymologisch die leichte Lesbarkeit und Hörbarkeit, Verständnis hingegen das „Verstehen(können)“ (Pfeifer, 1989, S. 1904) wie auch das „Einfühlungsvermögen“ und „Denkvermögen“ und die Verständigung verweist auf das sich-verständlich-Machen. Daher ist in jeder wissenschaftlichen Erkundung auch „ein Stück von sich selbst“ (Prange, 1983, S. 33) aufzufinden, ein *sich-verständlich-Machen* und zugleich ein eigenes *Verstehen(können)*, worin sich auch das *Ethos der Wahrheitsuche* bekundet.

Wissenschaftliche Veröffentlichungen sind wissenschaftliche Erkundungen *par excellence*. Dabei ist immer eine kritische Prüfung erforderlich, nämlich das Überprüfen der *eigenen* Beziehung zur *Welt* und zu den wissenschaftlichen Gegenständen und Sachverhalten – vor allem da die Erkundungen des Wissenschaftlichen auch Weltmodelle erschaffen. Gezeigt wird das eigene *Hervorbringen*. Daher werden in wissenschaftlichen Veröffentlichungen gefundene Phänomene verdeutlicht und verdichtet, weder erdichtet noch erfunden, also auch in der Auslegung und Interpretation weder überzogen noch zu sehr reduziert. Wissenschaftliche Veröffentlichungen berichten und zeigen auf, sie richten nicht und erlauben den Umgang *mit* und das Begreifen und Verstehen *von* Komplexität, jedoch nicht durch *reine* Reduktion und *bloße* Vereinfachung. Der Begriff der *Komplexität* verweist nach Anhalt (2012, S. 71) auf die „Vielfalt dynamischer Beziehungen“ die sich in „Netzwerken unterschiedlicher Dimensionen“ verweben und zu „Wechselwirkungsintensitäten und Genesen“ führen. Diese Vielfalt findet „in geordneten Ganzheiten/Gesamtheiten verflochtener (kombinierter, integrierter) und interagierender (interaction) Konstituenten (parts) großer Anzahl“, dabei geht es um die „strukturellen/funktionellen Verbindungen bestimmter Wertigkeiten und Mengen (Kompliziertheit)“, wodurch auch „emergente Eigenschaften (das Neue, neue Qualitäten unter und mit äußeren Wirkungen)“ hervorgebracht werden. *Komplexität* meint also „eine umfassende, zusammenhängende, dynamische und vielschichtige Verknüpfung, Umschlingung, Verbundenheit sowie Verflechtungen von etwas“ (Wiesner & Gebauer, 2022, S. 27) und steht meist der *Einfachheit* als Idee gegenüber.

Wissenschaftliche Beiträge *erkunden* und *zeigen* Komplexität mit Blick auf die *Kommunikation-als-Bedeutung* und die *Kommunikations-als-Verständigung*. Da eben jede Form von Komplexität nicht „einem Konglomerat aus einfachen [und additiven] Strukturen gleichzusetzen“ (Mußmann, 1995, S. 35) ist, sind wissenschaftliche Beiträge per se anspruchsvoll. Das „Komplexe“ (Bühler, 1933a, S. 37) ist daher grundsätzlich niemals ein additives „Zusammengesetzte[s]“ (Spriestersbach, 2015, S. 59) oder nur „eine Anhäufung oder ein Aggregat von Einfache[m]“ (Leibniz, 1720, S. 111). Komplexität und Komplexes verweist vielmehr auf ein *Relationsganzes* mit *Relationsmomenten* (Bühler, 1933a), die anschaulich *auszudrücken* und *darzustellen* sind. Daher ist mit Bezug auf Tracy (2008, S. 33) und mit Blick

auf „Wortnetze“ festzuhalten, dass „Äußerungen ‚von Natur aus‘ komplex sind“. Zugleich ergeben sich in jeder Komplexität auch Strukturen, Figurationen und „Formen von Ordnung“ (Riedl, 2000, S. 4), denen wissenschaftliche Veröffentlichungen nachgehen, um diese durch *Erkundung* und *Hervorbringung* sichtbar und einsichtig werden zu lassen.

Wissenschaftliche Publikationen als geistige Werke folgen daher *keiner* verknüpften Einfachheit und *keiner* verkürzten Reduktion im Sinne einer *reinen* Vermittlung (*Kommunikation-als-Übertragung*), sondern vielmehr der *Eindeutigkeit*, *Vollständigkeit* und im Besonderen mit Bezug auf Jaspers (1932, S. 177) „der sachadäquaten Eindringlichkeit des Denkens“. Nur die *reine* mathematische Exaktheit oder *bloß* der „Anteil der Mathematik in einer Wissenschaft“ wäre nach Wolandt (1985, S. 262) ohne auf das Formen und Bilden von *Weltorientierungen* zu achten, im Grunde ein „leere[s] Mahlen von Nichts“ (vgl. Lask, 1924). Wissenschaftliches nimmt Phänomene „*sachgerecht* in den Blick“ (Wolandt, 1985, S. 263), wodurch Forschende und Forschungsgegenstände „in eine Beziehung“ treten, um Themen, Inhalte, Gegenstände und Sachverhalte überhaupt *erreichen* zu können – und nur das Erreichen ermöglicht ein Begreifen und Verstehen durch *Einsichten*: „Die Beziehung zwischen Forscher[*innen] und Gegenstand ist hier nicht allein [als] eine Beherrschung und Bewältigung der Sache“ zu verstehen – „also mit Mitteln der Mathematik und der Logik“, schreibt Wolandt (1985, S. 263) sehr eindringlich, „sondern stets auch, oder vielmehr: *vor allem*, ein Sichbetreffenlassen durch die Sache, ein Sichöffnen, das die Sache sprechen läßt und gleichsam zum Leben erweckt“. Dieses *Sichbetreffenlassen* ist im Besonderen in den *Äußerungsformen* und im gemeinsamen *Prozess* des Äußerns vorzufinden (siehe Abschnitt 4.4). Wissenschaftliche *Einsichten* zeichnen sich ausdrücklich durch die Vernetzungen, Verbindungen, Verflechtungen von Kontexten, Situationen, Aspekten, Momenten und deren Perspektivierungen aus, wodurch grundsätzlich auch in der *Pädagogik* auch als Wissenschaft ein hohes Maß an *Komplexität* und *Sichbetreffenlassen* zugleich vorliegt.

Gerade in Bezug zu Herbart (1814) und Heimann (1947) werden in der Pädagogik durch Erkundungen *entsprechende*, *komplexe* und damit *umgreifende* *Weltorientierungen* angeboten. *Umgreifend* meint dabei, *sich* innerlich eine *verdeutlichende* Struktur und Rahmung gestalten zu können, wie auch *sich* etwas zu eigen machen zu können, wodurch und weshalb etwas *begriffen* und *verstanden* werden kann. Daher *erkunden* wissenschaftliche Publikationen auf vielfältige Weise *Weltinhalte* und *Weltsachverhalte* sowie im Besonderen die Beziehungen zu diesen *Weltinhalten* und *-sachverhalten* (siehe Abbildung 24c), wodurch mit Blick auf Cassirer (1923, 1925, 1929) erst ein begreifendes und verstehendes *Weltbilden* und ein *Weltformen* entstehen kann, in welchem „*das dem Wahren Ähnliche* (veri simile)“ (Fuhrer, 1993, S. 109; Wiesner et al., 2019, S. 47) im Sinne und in Bezug zu Cicero (1995) *aufgespürt* werden kann. Gerade in der Wissenschaft besteht das *Weltformen* und *Weltbilden* einerseits aus „der Aufteilung von Ganzem in Teile und der Unterteilung von Arten in Unterarten, der Analyse von Komplexen in charakteristische Bestandteile sowie darin, Unterscheidungen zu treffen“, schreibt Goodman (1990, S. 20) und „andererseits aus der Zusammensetzung von Ganzheiten und Arten aus Teilen, Gliedern und Unterklassen, aus der

Kombination von Merkmalen zu Komplexen und dem Herstellen von Verbindungen“. Ebenso geht es um „Gewichtungen“, weshalb in den verschiedenen Modellen der Kommunikation und Interaktion nicht einfach Merkmale, Aspekte und Momente *nur* fehlen, vielmehr kommen sie darin als etwas Irrelevantes vor, wodurch vor allem „Betonungsunterschiede“ (S. 24) ersichtlich werden. Gewichtungen und Betonungen sind meist *komplex* und „nicht binär“ (S. 25), da sie auf „Einstufungen nach Relevanz, Wichtigkeit, Nützlichkeit oder Wert“ beruhen und somit „häufig eher [als] Hierarchien statt Dichotomien“ zu verstehen sind. Auch die Bühlerschen Prinzipien sind als „Tilgung und Ergänzung“ nach Goodman (1990, S. 27) und somit als „ein umfangreiches Weglassen und Auffüllen“ vorzufinden²¹.

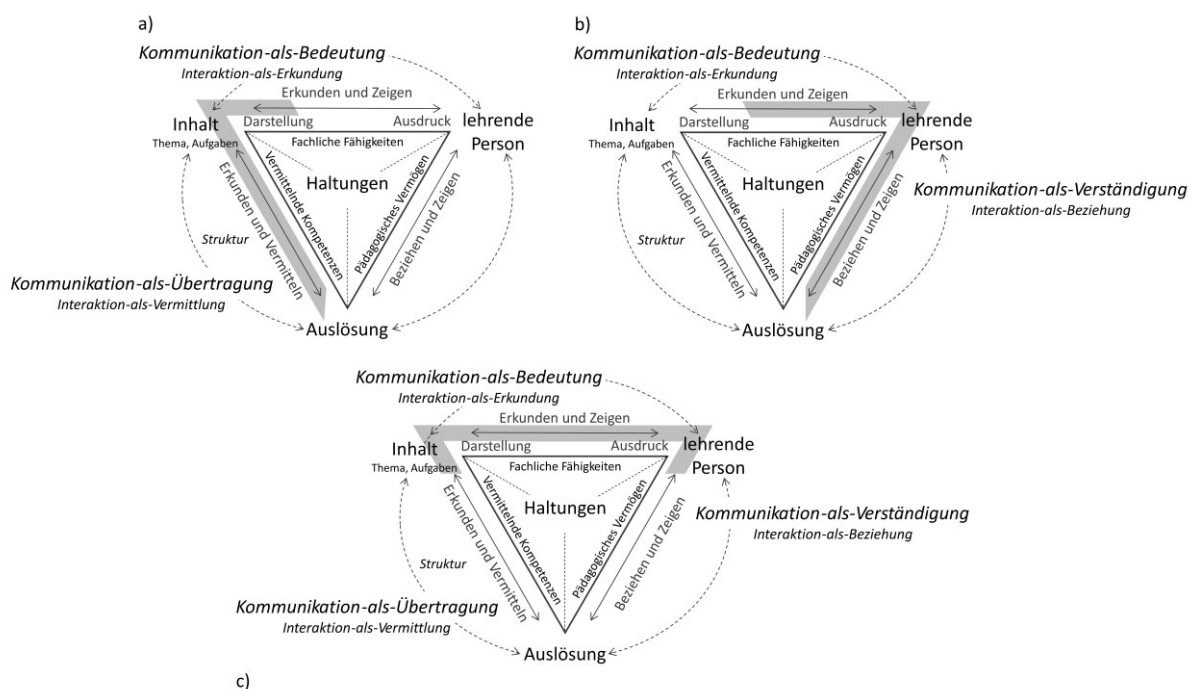


Abbildung 25: Vergleiche von Formen:

- 25a) Wissenschaftskommunikation, populärwissenschaftliche Publikationen, Schulbücher sowie über- und vermittelndes, instrumentelles Lehren und Lernen im Unterricht,
- 25b) Entdeckendes und bezogenes, erfahrungsorientiertes Lehren und Lernen im Unterricht sowie morphologische und anatomische Wissenschaften,
- 25c) Wissenschaftliche Erkundungen durch analytische Verfahren sowie bedeutungsergründendes, kognitives Lehren und Lernen im Unterricht (eigene Darstellung)

Die umfassende, sachgerechte Klärung zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen erscheint notwendig, um in Bezug zum didaktischen Dreieck mehrere Differenzierungen zu ermöglichen, die durch das vorliegende integrative Modell fundiert werden können. Mit Blick auf das integrative Modell lässt sich die Beziehung zwischen *Einfachheit* und *Komplexität* erkunden, was ebenso in Bezug zum *Unterrichten* überlegenswert ist: Jede Form von *Einfachheit* geht *formal* auf die Idee der sprachlichen Vereinfachung im Sinne der *Verständlichkeit* zurück. Auf der syntaktischen Ebene gelten *inhaltsanalytisch* betrachtet nach

Flesch (1948), Merten (1983) und nach Renger und Wiesner (2007) *acht* Wörter pro Satz in der Lesbarkeit als *sehr einfach* verständlich und bis zu *elf* Wörter als *einfach* verständlich (vgl. Wiio, 1968). Kinder gebrauchen in ihren Äußerungen mit ungefähr siebeneinhalb Jahren meist um die *fünf* Wörter pro Satz (Bockmann et al., 2020; Rice et al., 2006, 2010), wobei sich die Komplexität, Flexibilität und der strukturelle Aufbau der Sätze im weiteren Verlauf der Verständnisenwicklung u. a. durch das Auftreten von Nebensätzen beträchtlich erhöht (Kauschke, 2012; Kauschke & Siegmüller, 2012). Die Idee der Verständlichkeit basiert grundsätzlich auf der *Kommunikation-als-Übertragung* (Informationsvermittlung und -verarbeitung; Vereinfachung und Reduktion) und wird sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch beim Unterrichten kritisch bewertet. Mit Bezug auf die Kommunikationswissenschaft und im Speziellen auf die Publikationswissenschaft schreiben Boulevardzeitungen jedoch nun *einfach* und Qualitätszeitungen eher *durchschnittlich* (siebzehn Wörter pro Satz) bis *sehr schwierig* (neunundzwanzig Wörter pro Satz). In Bezug zu Flesch (1948) und dem Zusammenwirken von Verständlichkeit und der durchschnittlichen Zahl von Worten pro Satz erfordern seit nun mehr als siebzig Jahren *neunundzwanzig* Wörter pro Satz eine *wissenschaftliche* Lesefähigkeit, *fünfundzwanzig* Wörter pro Satz eine *akademische* Lesefähigkeit und *acht* Wörter pro Satz die *Lesefähigkeit* von einem* einer *elfjährigen* Schüler*in. Ähnliche Erkenntnisse sind in der Entwicklungspsychologie zu finden, die Differenzierung von Renger und Wiesner (2007) zwischen Qualitäts- und Informationsjournalismus gegenüber dem Gebrauchsjournalismus und der reinen Informationsinszenierungen kommt in Bezug zur Verständlichkeit ebenso zu diesem Ergebnis. Daher unterscheiden sich die Wörter pro Sätze auch im Journalistischen signifikant zwischen der Bild-Zeitung, Neuen Westfälischen, Zeit und Süddeutschen Zeitung – ebenso wie zwischen der Kronen Zeitung und dem DerStandard (Merten, 1983; Renger & Wiesner, 2007). *Informationsinszenierungen* sind überaus *einfach* geschrieben und *vereinfachen* durch Reduktionen die *Vielfalt* sowie die *Relationen*, und *entziehen* so der Erkundung und dem Hervorbringen die *sachgerechte Komplexität* (Jaspers (1932). Nun ist das die Aufgabe einer Informationsinszenierung, jedoch ist es *nicht* die Herangehensweise an wissenschaftliche Studien als geistige Werke und auch nicht an das *Unterrichten* als Förderung und Forderung des geistigen Werkens. Die Idee der Verständlichkeit folgt somit der *Kommunikation-als-Übertragung*, daher (mit Blick auf das erste Beispiel) geht es dabei oftmals um *richtig, falsch* und um reine *Vereinfachung* (siehe dazu das Grundmodell der *Kommunikation-als-Übertragung* in Abbildung 9).

Komplexe Ereignis- und Geschehensstrukturen benötigen auch *komplexe* Satzstrukturen, um sowohl eine Verbindung von zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Art zu schaffen als auch Vorder- und Hintergrundgegebenheiten *umgreifend* über Ergänzungen, Einflechtungen, Ausbauförmungen und Attribute darstellen zu können (Lehmann, 1988, 1995; Longacre, 2007). Also, die *Lesefähigkeit* – als Vermögen (*literacies*) zum Erfassen von Komplexität – braucht somit das Lesen, Anwenden und Gestalten von Komplexität. Im Besonderen, da jede *komplexere* Erkundung und Hervorbringung als *Weltbildung* und *Weltförmung* das Gedächtnis

als Erinnern und Merken „stärker fordern“ (Lehmann, 1995, S. 1205) als jede *bloße* Form „der gesprochenen Sprache“, weshalb gerade schriftsprachliche Erkundungen „einen ausgiebigen Gebrauch von komplexen Sätzen machen“ und u. a. auch nur in „schriftlosen Sprachen“ Relativ- und Nebensätze kaum bzw. nicht verwendet werden. Anschauliche und symbolisierende Strukturen, also Strukturen des Bühlerschen *Ausdrucks* und der *Darstellung* als *wissenschaftliche Erkundung* können zwar *scheinbar* über mehrere kurze Sätze mit jeweils wenigen Wörtern hinweg beschrieben werden, wie eben auch mittels eines längeren Satzes, jedoch führen ähnliche Oberflächenstrukturen *eben keineswegs* zu gleichen oder ähnlichen tiefliegenden anschaulich-kognitiven Strukturen – und somit zu einem „eidetischen Sinn“ (Meyer-Eppler, 1959b, S. 46). Der Begriff vom *Scheinbaren* (im vorhergehenden Satz) meint hierbei ganz im Sinne der etymologischen Wortbildung das *nicht* Wirkliche, also nur Vorge-täuschte (Pfeifer, 1989, S. 1505) und somit *etwas* nur dem Scheine nach. Komplexe Strukturen sind somit nicht durch reduktionistisches Herangehen abbildbar: Zwar führt eine hohe Anzahl von Wörtern pro Satz nicht *per se* zu einem wissenschaftlichen Denken und zu qualitativ hochwertigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, jedoch gilt umgekehrt, dass eine *reine* Vereinfachung eben auch *keine* komplexen Denkstrukturen abbilden und anbieten kann (Jonassen, 1996).

Um nun das Vorgestellte mit dem Kontext des Unterrichtens wie auch der Lehrer*innenbildung zu verflechten: Eine *akademische* und *wissenschaftliche* Lesefähigkeit, die auch für das Unterrichten(können) prägend ist, kann grundsätzlich und im Besonderen nur durch die *Formen* des Anschaulichen, Darstellenden und Symbolisierenden erworben werden, wenn ein komplexes, nicht verkürztes *Begreifen*, *Verstehen* und *Vernetzen* wie auch ein *Erkunden* und Hervorbringen der Welt durch *Weltbilden* und *Weltformen* reflexiv und proflexiv *eröffnet*, *gefördert* und vor allem *gefordert* wird. Vernetztes Denken und das Verbinden von Gedanken und Vorstellungen benötigt eine *Hinwendung* zum Komplexen, da jede *Abwendung* in Richtung Verkürzungen und Vereinfachung nur ein reduktionistisches und atomistisches Denken sowie *Weltformen* (an)bieten kann. *Kommunikation-als-Bedeutung* und *Kommunikation-als-Verständigung* verhandeln Komplexität, *Kommunikation-als-Bedeutung* vereinfacht Komplexität. Der Umgang damit kann jedoch nur *erfahren*, *erlebt* und somit *gelernt* werden, wenn nicht (über Zeit und Kontexte hinweg stetig) eine Unterforderung im Sinne des Bühlerschen *Weniger von etwas* (Tilgung, Untercodierung) stattfindet. Stetige Vereinfachung führt längerfristig zu einem eher *vermeidenden* Umgang mit Komplexität (und fordert daher meist Stereotypen, Richtigkeit und Falschheit usw. ein). Ein *erkundender* Unterricht ist ein *pädagogischer* Unterricht und mit Blick auf das *didaktische Dreieck* nicht mit einem ständig *rein vermittelnden* Lehren gleichzusetzen, zu verwechseln oder misszuverstehen (siehe Abbildung 24). *Erkundungen* im Unterricht vollziehen sich als fachliche Beziehungsfähigkeiten und Vermögen zwischen *Ausdruck* und *Darstellung* und zwischen lehrender Person und lernender Person mittels der Verbindung von *Weltinhalten* und *Weltbeziehung*, um *Weltmodelle* über die reine Vermittlung hinaus auch durch die Förderung von *Werten* und *Haltungen* zu gestalten (siehe Abbildung 24b).

Wissenschaftliche Veröffentlichungen weisen daher über die *reine* Vermittlung hinaus und richten sich auf *Erkundungen* und *Hervorbringung* aus, wobei hier im Unterschied zum Unterrichten die *pädagogische Beziehung* durch das Vorstellen des Werks nachrangig ist. Was kann nun in Bezug zu einer Reviewtätigkeit geäußert werden, gerade da auch im Unterrichten vielerlei Formen von Rückmeldungen gegeben werden? Mit Blick auf die *wissenschaftliche* Reviewtätigkeit ist diese als eine förderliche und fordernde Aufgabe zu betrachten, die der wissenschaftlichen Veröffentlichung *folgt* (und nicht als Schatten vorausgeht). Reviews unterliegen allen wissenschaftlichen Qualitätsstandards ähnlich dem Qualitätsjournalismus, die uneingeschränkte Trennung zwischen persönliche Meinung *und* theoretischer wie auch fachlicher Argumentation. Alle Meinungsäußerungen wären journalistisch betrachtet den Formaten Glosse, Kommentar (Kritik) und Leitartikel zuzuordnen (Pürer, 1990), weshalb jede wissenschaftliche Reviewtätigkeit eben solchen Formaten nicht entspricht oder entsprechen kann. Doch selbst Kommentare dienen nach Pürer (1990, S. 181) „nicht der intellektuellen Selbstbefriedigung des Autors“, sondern vielmehr denjenigen, die Lesen, Begreifen und Verstehen möchten (Verstehen *nicht* als Verständlichkeit). Reviews haben daher Argumente, Lösungen und Einsichten anzubieten, die förderlich und fordernd einen Beitrag verbessern, erweitern oder auch verändern – dazu sind nach wissenschaftlichen Qualitätsstandards auch von Reviewer*innen Quellen zu nennen, sobald Argumente diskutiert werden.

Wissenschaftliche *Reviews* sind vor allem klärende, förderlich prüfende *Durchsichten* und nicht mit den Formaten der Rezension (als Kritik) oder mit einer Glosse zu verwechseln, da es um *keine* „subjektiven Wertungen“ (Pürer, 1990, S. 187) in Bezug zu theoretischem und methodischem Vorgehen bedarf. Jede „persönlich-subjektiv gefärbte Betrachtung und Interpretation“ ist im Grunde bei einem Review mit einem unwissenschaftlichen Herangehen gleichzusetzen. Überprüfbar und kritisierbar sind in Bezug zum didaktischen Dreiecken nach Heimann (1947) jedoch die methodischen Verfahren, die Quellen- und Recherchearbeit und die grünen Fäden der Argumentationen (Struktur). Kritik an Argumentationen brauchen immer theoretische Gegenargumentationen, die von den Reviewer*innen mit Quellenverweisen bereitzustellen sind und wodurch wissenschaftliche Beiträge grundsätzlich erweitert, verbessert und verdeutlicht werden können. Beurteilungen des Schreibstils von Bourdieu, Luhmann, Habermas, Adorno, Derrida, Husserl, Kant, Frege usw. wären Stilbewertungen und sind vor allem von persönlichen Präferenzen geprägt, wodurch solche Wertungen journalistisch eher der Rezension oder der Glosse angehören. Gerade die Glosse eröffnet dabei das polemische, satirische oder spöttische Bemerkungen und Bewerten. Solche subjektiven Wertsetzungen sind in wissenschaftlichen *Reviews* zugleich unprofessionell und unwissenschaftlich, sie missachten die für jede Objektivität notwendige Trennung von theoretischem Argumentieren und wertenden Bemerkungen. Im Gegensatz dazu könnten in der Glosse sogar wissenschaftliche Schreibstile wie Handschriften bewertet werden.

Ähnlich der Glosse können nun Reviewtätigkeiten wie auch das Urteilen von Lehrpersonen entgleiten und dabei die „Ausdrucksform von Hatespeech“ (Ballaschk et al., 2022, S. 581) annehmen, wobei jede „bewusste Herabsetzung“ (S. 580; auch durch Emojis, Smileys und

anderen humoristischen Tarnung scheinbar verharmlost) *nicht* nur eine emotionale Abneigung, Ausgrenzung oder Feindschaft gegenüber einer Person oder einer Personengruppe darstellen kann, sondern vielmehr Herabsetzungen auch „emotionslos, gezielt und berechnend zur Erreichung instrumenteller Ziele eingesetzt werden“ (S. 581; Wachs et al., 2020) können. *Ausdrucksformen* von Hatespeech *in* Reviewtätigkeiten können nicht nur zur Ablehnung von Beiträgen führen, sondern vielmehr auch zur *Abwertung* und *Entwertung* von Personen (bei anderen, der Community usw.), wie es theoretisch aus dem Beitrag von Wiesner (2022d) in Verbindung mit Ballaschk et al. (2022) und Wachs et al. (2020) ausführlich zu entnehmen ist. Hatespeech in Bezug zur *Kommunikation-als-Bedeutung* eröffnet eine Form von Dehumanisierung durch *intellektualisierte* Abwertungen (wie: besser und klüger wäre es ...), wodurch im Grunde eine *Entmündigung* der Autor*innen durch die *Selbsterhöhung* der Reviewer*innen erfolgt (oder auch Narrative der Verschwörung bedient werden kann). In Bezug zur *Kommunikation-als-Übertragung* entsteht eine umfassende, *instrumentelle* Entwertung von Personen, indem Autor*innen die Gleichwertigkeit und Glaubhaftigkeit durch das Absprechen von Kompetenz, Expertise oder Vermögen durch grundsätzlich oft unveränderbare Zugehörigkeiten wie Alter, Geschlecht, Milieu, Nationalität usw. entzogen wird (und wodurch *radikale* Narrative bedient werden). Bei einer *Kommunikation-als-Verständigung* wird eine Abneigung *emotional* empfunden und *ausgedrückt*, die Beweggründe können u. a. auf „mangelhafte Emotionsregulation zurückgeführt werden“ (Ballaschk et al., 2021, S. 475). In der Reviewtätigkeit ist auf Grund der Anonymität und der Distanz mit Blick auf das *didaktische Dreieck* jedoch eher von Formen der *intellektualisierten* Abwertung und der *instrumentellen* Entwertung auszugehen. Beim Unterrichten ist die *emotionale* Ablehnung und Abneigung durch die direkte Beziehungssituation oftmals vorhanden (als schwierig erlebte Lernende). Bei Reviewtätigkeiten, wie auch beim Unterrichten, sind intellektualisierende, instrumentelle und emotionale Ausdrucksformen oftmals durch „humoristische Tarnungen und abwertende Sprachriten“ (Ballaschk et al., 2022, S. 588) ersichtlich²², die wiederum subjektive Ab- und Entwertungen sowie Abneigungen hinter scheinbar akzeptierten Äußerungen verstecken und eher einer Glosse entsprechen. Sowohl in Reviewtätigkeiten als auch im Unterricht sind auf alle Formen von Hatespeech zu achten, eine Grundlage zum Sichtbarmachen solcher Formen ermöglicht das vorliegende integrative Modell und die Klärungen in Bezug zur *Kommunikation-als-Übertragung*, *Kommunikation-als-Bedeutung* und *Kommunikation-als-Verständigung*. In Bezug zum Unterrichten ist also aus *journalistischen Formen* des Kommunizierens überaus viel zu entnehmen und zu lernen, da im Besonderen beim Lehren zwischen *objektivierbaren* und *begründbaren* (förderlichen) Urteilen und bloßen Meinen bis hin zu einer glossenhaften (unförderlichen) Kommentierung zu unterscheiden ist. Aus dem vorliegenden integrativen Modell heraus kann aufgezeigt werden, wie Diskurse zur Einfachheit und Komplexität²³ durch *Weltorientierungen* und Perspektivierungen entstehen und zugleich, wie sich diese *Weltanschauungen* durch *Weltbilden* und *Weltformen* sowohl förderlich als auch hemmend auch in Bezug zum Lernen entwickeln können.

Durch die Verwendung und Beachtung des hier vorgelegten integrativen Modells kann der Blick auf das Kommunizieren, Interagieren und Interpunktieren geschärft werden. Zugleich erlaubt das integrative Modell (siehe Abbildung 23 und 24) die *Kommunikationsmodelle* in Bezug zum *didaktischen Dreieck* zu *verorten*, wodurch jeweils differenzierbare spezifische *Kommunikations-* und *Interaktionsräume* entstehen. Mit Blick auf die Praxis des *Unterrichtens* eröffnet das vorgelegte integrative Modell somit eine Grundlage für das Erkunden, Analysieren sowie für das Sichtbarmachen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen und erschafft ein wesentliches Moment für eine Theorie der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion.

Literatur

- Abels, H. (2019). Interaktion. In H. Abels, *Einführung in die Soziologie*, S. 185–233. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Adelung, J. C. (1811). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*. Pichler.
<https://lexika.digitale-sammlungen.de>
- Alter, U. (2015). *Grundlagen der Kommunikation für Führungskräfte*. Springer.
- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung: Geisteswissenschaft, Modelltheorie, Differenztheorie*. Klinkhardt.
- Anselm, S., & Werani, A. (2017). *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten: Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zur Professionalisierung personaler Sprechstile*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnheim, R. (1969). *Anschauliches Denken: Zur Einheit von Bild und Begriff* (Auflage 1972). DuMont.
- Auer, P. (2013). *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. De Gruyter.
- Aufermann, J. (1971). *Kommunikation und Modernisierung: Meinungsführer und Gemeinschaftsempfang im Kommunikationsprozess*. Verlag Dokumentation.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Juventa.
- Badura, B. (1971). *Sprachbarrieren: Zur Soziologie der Kommunikation*. Frommann-Holzboog.
- Badura, B. (2004). Mathematische und soziologische Theorie der Kommunikation. In R. Burkart & W. Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung*, S. 16–23. Braumüller.
- Ballaschk, C., Schulze-Reichelt, F., Wachs, S., Krause, N., Wettstein, A., Kansok-Dusche, J., Bilz, L., & Schubarth, W. (2022). Ist das (schon) Hatespeech? – Eine qualitative Untersuchung zum Verständnis von Hatespeech unter pädagogischem Schulpersonal. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), S. 579–596.
- Ballaschk, C., Wachs, S., Krause, N., Schulze-Reichelt, F., Kansok-Dusche, J., Bilz, L., & Schubarth, W. (2021). „Dann machen halt alle mit.“ Eine qualitative Studie zu Beweggründen und Motiven für Hatespeech unter Schüler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), S. 463–480.
- Baer, U., & Koch, C. (2020). *Handbuch Pädagogische Beziehungskompetenz: Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Cornelsen.
- Barnlund, D. C. (1968). Communication: The Context of Change. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory*. Auflage 2008, pp. 6–26. Taylor & Francis.
- Barnlund, D. C. (1970a). A Transactional Model of Communication. In K. K. Sereno & C. D. Mortensen (Hrsg.), *Foundations of Communication Theory*, pp. 83–102. Harper & Row.

- Barnlund, D. C. (1970b). A Transactional Model of Communication. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory*. Auflage 2008, pp. 47–57. Taylor & Francis.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (1964). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 362–399). Suhrkamp.
- Bauer, M. W. (2017). Geschichte der Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lüthje, J. Milde, M. Rhomberg, & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*, S. 17–40. Springer.
- Baumgartner, P. (2003). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2/3(3), S. 3–6.
- Baumhauer, O. A. (1986). *Die sophistische Rhetorik*. Metzler.
- Beck, K. (2013). Kommunikation. In G. Bentele, H.-B. Brosius, & O. Jarren (Hrsg.), *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 155–156. Springer.
- Beck, K. (2020). *Kommunikationswissenschaft*. UVK.
- Becker-Beck, U. (1997). *Soziale Interaktion in Gruppen: Struktur- und Prozeßanalyse*. Westdeutscher Verlag.
- Behrends, E. (2019). *Parkettierungen der Ebene: Von Escher über Möbius zu Penrose*. Springer.
- Bernecker, R. (1998). Information. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 4: Hu-K.*, S. 376–382. Niemeyer.
- Blanz, M., Florack, A., & Piontkowski, U. (2014). *Kommunikation: Eine interdisziplinäre Einführung*. Kohlhammer.
- Blumenberg, H. (2014). *Beschreibung des Menschen*. Suhrkamp.
- Bockmann, A.-K., Sachse, S., & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung*, S. 3–44. Springer.
- Bonfadelli, H., & Jarren, O. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. Haupt.
- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Kohlhammer.
- Bredenkamp, K., & Bredenkamp, J. (1974). Was ist Lernen? In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2*. Auflage 1980, Bd. 2, S. 605–630. Fischer.
- Brumlik, M. (2014). Interaktion und Kommunikation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, S. 215–226. Springer.
- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin.
- Bruner, J. S. (1983). *Wie das Kind sprechen lernt* (deutsche Ausgabe 1987). Huber.

- Bruner, J. S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Auer.
- Brunswik, E. (1934). *Wahrnehmung und Gegenstandswelt: Grundlegung einer Psychologie vom Gegenstand her*. Deuticke.
- Brunswik, E. (1952). *The Conceptual Framework of Psychology. International Encyclopedia of unified Science: Bd. Volume I and II: Foundations of the Unified Science (Volume 1: Number 10)*. University Press.
- Brügelmann, H. (1998). Kinder lernen lesen und schreiben. In H. Brügelmann (Hrsg.), *Kinder lernen anders: Vor der Schule—In der Schule*, S. 41–57. Libelle.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), pp. 49–57.
- Bühler, K. (1918a). Kritische Musterung der neuen Theorien des Satzes. In *Indogermanisches Jahrbuch*. Bd. 6, S. 1–20.
- Bühler, K. (1918b). Kritische Musterung der neueren Theorien des Satzes. *Indogermanisches Jahrbuch*, 6, S. 1–20.
- Bühler, K. (1926). Die Krise der Psychologie. *Kant-Studien*, 31(1–3), S. 455–526.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Fischer.
- Bühler, K. (1932). Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile (1931). In G. Kafka (Hrsg.), *Bericht über den XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12.–16. April 1931*, S. 95–122. Fischer.
- Bühler, K. (1933a). *Ausdruckstheorie: Das System an der Geschichte aufgezeigt*. Fischer.
- Bühler, K. (1933b). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. *Kant-Studien*, 38(1–2), S. 20–90.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Bühler, P., Schlaich, P., & Sinner, D. (2017). *Visuelle Kommunikation: Wahrnehmung – Perspektive – Gestaltung*. Springer.
- Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis Eine pädagogische Anthropologie des Raums*. Beltz.
- Burghardt, D., & Zirfas, J. (2016). Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – Pädagogische Perspektiven auf den Raum*, S. 51–62. Klinkhardt.
- Burkart, R. (1998a). *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Böhlau.
- Burkart, R. (1998b). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Böhlau.
- Burkart, R. (2003). Kommunikationstheorien. In G. Bentele, H.-B. Brosius, & O. Jarren (Hrsg.), *Öffentliche Kommunikation*, S. 169–192. VS.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Cassirer.

- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil. Das mythische Denken*. Auflage 2010. Meiner.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Auflage 2010. Meiner.
- Cicero, M. T. (1995). *Akademische Abhandlungen Lucullus* (C. Schäublin, Übers.). Meiner.
- Daneš, F. (1988). Voraussetzungen und Konsequenzen von Bühlers Prinzip der abstraktiven Relevanz. In A. Eschbach (Hrsg.), *Karl Bühler's theory of language: Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984 and Essen, November 21-24, 1984* (pp. 193–201). John Benjamins Publishing Company.
- Davidson, D. (1990). Repräsentieren und Interpretieren. In J. Schulte (Übers.), *Probleme der Rationalität*. Auflage 2006, S. 157–177. Suhrkamp.
- Davidson, D. (1991a). Drei Spielarten des Wissens. In J. Schulte (Übers.), *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*. Auflage 2013, S. 339–364. Suhrkamp.
- Davidson, D. (1991b). Subjektiv, Intersubjektiv, Objektiv (Erstveröffentlichung der Übersetzung). In D. Davidson & H. F. Fulda (Hrsg.), *Dialektik und Dialog: Rede von Donald Davidson anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1992*. Auflage 1993, S. 64–94. Suhrkamp.
- Davidson, D. (1997). Die Entstehung des Denkens. In J. Schulte (Übers.), *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*. Auflage 2013, S. 211–229. Suhrkamp.
- de Saussure, F. (1916). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, A. Sechehaye, & A. Riedlinger, Hrsg.; H. Lommel, Übers.; Übersetzung der frz. Originalausgabe; 1. Aufl. 1931; mit Nachwort von Peter Ernst aus 2001). De Gruyter.
- Dong, S., Lin, T., Nieh, J. C., & Tan, K. (2023). Social signal learning of the waggle dance in honey bees. *Science*, 379(6636), pp. 1015–1018.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner Verlag.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Suhrkamp.
- Eco, U. (1991). *Semiotik—Entwurf einer Theorie der Zeichen* (G. Memmert, Übers.). Fink.
- Eddington, A. S. (1949). *Philosophie der Naturwissenschaft*. Francke.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz.
- Ehlich, K. (1972). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie*. Auflage 2007. De Gruyter.
- Ellinger, S., & Hechler, O. (2013). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik: Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*, S. 64–95. Kohlhammer.
- Erler, M. (2019). 11. Platon und seine Rhetorik. In M. Erler & C. Tornau (Hrsg.), *Handbuch Antike Rhetorik*, S. 315–338. De Gruyter.

- Ervin-Tripp, S. (1978). Some features of early child–adult dialogues. *Language in Society*, 7(3), pp. 357–373.
- Faulstich, W. (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme—Methoden—Domänen*. Wilhelm Fink.
- Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., & Schulz von Thun, F. (Hrsg.). (1977). *Kommunizieren lernen (und umlernen)*, Auflage 1987. Hahner.
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Passagen.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Oldenbourg.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), pp. 221–233.
- Frege, G. (1879). *Begriffsschrift und andere Aufsätze: Eine der arithmetischen nachgebildeten Formelsprache des reinen Denkens*. Auflage 1964. Olms.
- Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung: Bd. Original in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* (U. Voigt, Hrsg.; Ausgabe 2019). Reclam.
- Fröhlich, W. D. (1998). *Wörterbuch Psychologie*. Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Fuhrer, T. (1993). Der Begriff veri simile bei Cicero und Augustin. *Museum Helveticum*, 50(2), S. 107–125.
- Gardiner, A. (1932). *The Theory of Speech and Language*. Oxford Clarendon Press.
- Gelman, R., & Shatz, M. (1977). Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-year-olds. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Hrsg.), *The origins of behavior: Interaction, conversation, and the development of language*, pp. 27–62. Wiley.
- Goodman, N. (1990). *Weisen der Welterzeugung*. Suhrkamp.
- Greshoff, R. (1994). Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. In F. Benseler, B. Blanck, R. Greshoff, & W. Loh, *Alternativer Umgang mit Alternativen*, S. 125–140. VS.
- Greuel, N. (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte: Beratung - Konflikte - Teamarbeit – Moderation* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Gross, H. (1989). System oder Struktur? Zu einer Luhmann/Rombach-Diskussion. *Philosophisches Jahrbuch*, 96, S. 95–114.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Büchse der Pandora.
- Hager, F., Haberland, H., & Paris, R. (1973). *Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache*. Metzler.
- Hartmann, M., Funk, R., & Nietmann, H. (2018). *Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet, adressatenorientiert, nachhaltig*. Beltz.

- Heath, R. L., & Bryant, J. (2000). *Human communication theory and research: Concepts, contexts, and challenges* (2nd ed). Erlbaum.
- Heimann, P. (1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Auflage 1976, S. 59–83. Klett.
- Heimann, P. (1961). Didaktische Grundbegriffe. In K. Reich & H. Thomas (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. 1976. Aufl., S. 103–141. Klett.
- Herbart, J. F. (1814). Replik gegen Jachmanns' Recension (Auszug aus Herbarts Schrift: Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit, 1814). In K. Kehrbach (Hrsg.), *Sämtliche Werke. In Chronologischer Reihenfolge. Zweiter Band*. Ausgabe 1885, S. 197–210. Veit & Comp.
- Hertzsch, H. (2012). *Zur Kommunikationskompetenz von schulischen Führungskräften. Konzeptuelle Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Messinstruments. Dissertation* [Universität Koblenz-Landau].
- Hertzsch, H. (2017). Das Kommunikationskompetenz-Inventar für Schulleitungen (KKI-SL): Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 63(3), S. 179–192.
- Hertzsch, H., & Schneider, F. M. (2018). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In *Kommunikation in der Schule*, S. 73–95. Klinkhardt UTB.
- Hesse, H. G. (1976). Lernübertragung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, S. 63–82. Beltz.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit*. Deutscher Verlag Jugend und Volk.
- Hickethier, K. (2003). *Einführung in die Medienwissenschaft*. J.B. Metzler.
- Hoos-Leistner, H. (2019). *Kommunikation im Gesundheitswesen*. Springer.
- Humboldt, W. von. (1880). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. A. F. Pott, Hrsg.; digitalisierte Auflage von 1974. Olms.
- Jablin, F. M., Cude, R., House, A., Lee, J., & Roth. (1994). Communication Competence in Organizations: Conceptualization and comparison Across Multiple Level of Analysis. In L. Thayer (Hrsg.), *Organization—Communication: Emerging perspectives*. Bd. 4, pp. 114–140.
- Jackson, D. D. (1965). Family Rules: The Marital Quid pro Quo. *Archives of General Psychiatry*, 12(6), pp. 589–594.
- Jaspers, K. (1932). *Philosophie. Drei Bände: Philosophische Weltorientierung, Existenzerhellung, Metaphysik*. Auflage 1948. Springer.
- Jaspers, K. (1935). *Vernunft und Existenz*. Piper.
- Jaspers, K. (1953). *Einführung in die Philosophie: Zwölf Radiovorträge*. Auflage 1989. Piper.
- Jonassen, D. (1996). *Computers in the Classroom. Mindtools for Critical Thinking*. Prentice-Hall.
- Kallhoff, A. (2010). *Ethischer Naturalismus nach Aristoteles*. Brill.

- Kamp, R. (1977). *Axiomatische Sprachtheorie: Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zum Konstitutionsproblem der Einzelwissenschaften am Beispiel der Sprachwissenschaftstheorie Karl Bühlers*. Duncker & Humblot.
- Kamper, G. (2005a). Ich bin der Bezugspunkt meines Systems—Und Du? Über Seiten, Richtungen und Beziehungen und räumliche Begriffe. *Alfa-Forum: Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 60(18), S. 17–18.
- Kamper, G. (2005b). Von dieser Position aus gesehen. Über Standpunkte und Perspektiven – von Feldern und Buchstaben bis zu anderer Leute Schuhe. *Alfa-Forum: Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 60(18), S. 19–21.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter.
- Kauschke, C., & Siegmüller, J. (2012). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. Elsevier, Urban & Fischer.
- Khabyuk, O. (2019). *Kommunikationsmodelle: Grundlagen – Anwendungsfelder – Grenzen*. Kohlhammer.
- Klafki, W. (2002). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien*, S. 13–34. Bergmann und Helbig.
- Kluge, K., Friedrich, & Seebold, E. (2011). *KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. Auflage seit 1883. De Gruyter.
- Köller, W. (2012). *Sinnbilder für Sprache: Metaphorische Alternativen zur begrifflichen Erschließung von Sprache*. De Gruyter.
- Kölln, D., & Pallasch, W. (2020). *Pädagogisches Gesprächstraining: Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Beltz.
- Krämer, S. (2008). *Medium, Bote, Übertragung: Kleine Metaphysik der Medialität*. Suhrkamp.
- Kuhlmann, C. (2016). *Kommunikation als Weltbezug*. Halem.
- Künkler, T. (2008). Lernen im Zwischen. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive*, S. 33–50. Klett-Cotta.
- Lask, E. (1924). Zum System der Wissenschaften. In E. Herrigel (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. III. Band*, S. 237–293. Mohr.
- Lehmann, C. (1988). Towards a typology of clause linkage. In J. Haiman & S. A. Thompson (Hrsg.), *Clause combining in grammar and discourse*, pp. 181–225. Benjamins.
- Lehmann, C. (1995). Relativsätze. In J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternefeld, T. Vennemann (Hrsg.), *Syntax. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]. 2. Halbband / Volume 2*, S. 1199–1216. De Gruyter.

- Leibniz, G. W. (1720). *Monadologie und andere metaphysische Schriften*. U. J. Schneider, Hrsg.; Auflage 2002. Meiner.
- Leitner, A. (2010). *Handbuch der Integrativen Therapie*. Springer.
- Longacre, R. E. (2007). Sentences as combinations of clauses. In T. Shopen (Hrsg.), *Language Typology and Syntactic Description*, pp. 372–420. Cambridge University Press.
- Lurija, A. R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations (Studies 1931/32)*. Harvard University Press.
- Lyons, J. (1975). Deixis as the source of reference. In E. L. Keenan (Hrsg.), *Formal Semantics of Natural Language*, pp. 61–83. Cambridge University Press.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Westdeutscher Verlag.
- Maturana, H. R., Riegas, V., & Vetter, C. (1990). Gespräch mit Humberto R. Maturana. In H. R. Maturana, V. Riegas, & C. Vetter (Hrsg.), *Zur Biologie der Kognition: Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes*, S. 11–90. Suhrkamp.
- Merten, K. (1983). *Inhaltsanalyse*. VS.
- Merten, K. (1977). *Kommunikation: Eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Westdeutscher Verlag.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-Cultural Patterns of Attachment. Universal and Contextual Dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*, pp. 852–877. Guilford Press.
- Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen: Symboldidaktik und Semiotik*. CMZ.
- Meyer-Eppler, W. (1952). Informationstheorie. *Naturwissenschaften*, 15(39), S. 341–347.
- Meyer-Eppler, W. (1954). Zur Anwendung informationstheoretischer Methoden auf sprachliche Probleme. *STUF - Language Typology and Universals*, 7–8(JG).
- Meyer-Eppler, W. (1959a). *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Springer.
- Meyer-Eppler, W. (1959b). Informationstheoretische Probleme der musikalischen Kommunikation. *Revue belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap*, 13(1/4), p. 44.
- Miller, R. (2015). *Beziehungstraining*. Beltz.
- Moles, A. A. (1971). *Informationstheorie und ästhetische Wahrnehmung*. DuMont.
- Morris, C. W. (1938). *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik der Zeichentheorie*. Ausgabe 1988, ungekürzt. Fischer.
- Morris, C. W. (1946). *Zeichen, Sprache und Verhalten. Signs, Language, and Behavior*. K.-O. Apel, Hrsg.; A. Eschbach & G. Kopsch, Übers.; dt. Übersetzung von A. Eschbach & G. Kopsch; Ausgabe 1981. Ullstein.

- Mußmann, F. (1995). *Komplexe Natur – Komplexe Wissenschaft. Selbstorganisation, Chaos, Komplexität und der Durchbruch des Systemdenkens in den Naturwissenschaften*. VS.
- Muth, C. (2015). *Das Zwischen?! Eine dialog-phänomenologische Perspektive*. gik.
- Nagl, L. (1992). *Charles Sanders Peirce*. Campus.
- Neuberger, O. (1996). *Miteinander arbeiten, miteinander reden! Vom Gespräch in unserer Arbeitswelt*. Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Nieke, W. (2016). Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – Pädagogische Perspektiven auf den Raum*, S. 63–74. Klinkhardt.
- Nöth, W. (1985). *Handbuch der Semiotik*. J.B. Metzler.
- Oerter, R. (1979). Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation. In H. Walter & R. Oerter (Hrsg.), *Ökologie und Entwicklung: Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsycholog. Sicht*, S. 57–70. Auer.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, S. 58–156. Suhrkamp.
- Ong, W. J. (1987). *Oralität und Literalität*. VS.
- Ottmann, H. (2012). *Geschichte des politischen Denkens: Band 4: Das 20. Jahrhundert. Teilband 2: Von der Kritischen Theorie bis zur Globalisierung*. Springer.
- Orth, E. W. (1988). Operative Begriffe in Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. In H.-J. Braun, H. Holzhey, & E. W. Orth (Hrsg.), *Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*- Auflage 2016, S. 45–74. Suhrkamp.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielmann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bertelsmann.
- Peirce, C. S. (1903). *Phänomen und Logik der Zeichen* (H. Pape, Hrsg.; Auflage 1983). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1932). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume I: Principles of Philosophy (1931). Volume II: Elements of Logic (1932). Book I*. C. Hartshorne & P. Weiss, Hrsg.; Edition 1974 Belknap Press. Harvard University Press.
- Petzold, H. G. (1982). *Theater oder das Spiel des Lebens*. Verlag für humanistische Psychologie.
- Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie in drei Bände*, überarbeitete Auflage 2003. Junfermann.
- Pfeifer, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 3 Bände. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft*. Akademie Verlag.
- Pfeifer, W. (2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Piaget, J. (1936). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Klett.

- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1967). *Biologie und Erkenntnis: Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen (Biologie et connaissance)*. Deutsche Ausgabe 1974. Fischer.
- Piaget, J. (1970). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung (Piaget's theory in Carmichael's Manual of Child Psychology, 1970)*. Ungekürzte Auflage 1988. Fischer.
- Piaget, J. (1975). *Die Entwicklung des Erkennens. Band 3: Das biologische Denken, das psychologische Denken, das soziologische Denken*. Klett.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Auflage 1975. Klett-Cotta.
- Pitsch, Hans-Jürgen. (2007). Lehren und radikaler Konstruktivismus. *Behindertenpädagogik*, 3/4(46), S. 249–273.
- Platon. (1957). *Sämtliche Werke. Band 3: Kratylos, Parmenides, Theaitetos, Sophistes, Politikos, Philebos, Briefe*. F. Schleiermacher, F. Müller, & H. Müller, Übers.; 38. Auflage 2018. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Platon. (2014). *Gorgias* (J. Dalfen, Übers.). UTB.
- Popper, K. R. (1928). Zur Methodenfrage der Denkpsychologie (Dissertation; eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick). In T. E. Hansen (Hrsg.), *Frühe Schriften*. Auflage 2006, S. 187–260. Mohr Siebeck.
- Popper, K. R., & Lorenz, K. (1985). *Die Zukunft ist offen—Ein Kamingespräch zwischen Konrad Lorenz und Karl R. Popper (1983)*. F. Kreuzer, Hrsg.; Auflage 1988. Piper.
- Porrier, C., & Fernique, T. (2022). Ammann Bars for Octagonal Tilings. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.13973>
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Klinkhardt.
- Pürer, H. (Hrsg.). (1990). *Praktischer Journalismus in Zeitung, Radio, und Fernsehen: Mit einer Berufs- und Medienkunde für Journalisten in Österreich*. Kuratorium für Journalistenausbildung.
- Rau, H. (2013). *Einladung zur Kommunikationswissenschaft*. Nomos.
- Renger, R., & Wiesner, C. (2007). Politik zum Lachen: ‚Feel Good‘-Faktoren in der Politikberichterstattung österreichischer Tageszeitungen. In A. Scholl, R. Renger, & B. Blöbaum (Hrsg.), *Journalismus und Unterhaltung: Theoretische Ansätze und empirische Befunde*, S. 233–255. VS.
- Retter, H. (2002). *Studienbuch pädagogische Kommunikation. 2., durchges. Aufl.* Klinkhardt.
- Rice, M. L., Redmond, S. M., & Hoffman, L. (2006). Mean Length of Utterance in Children With Specific Language Impairment and in Younger Control Children Shows Concurrent Validity and Stable and Parallel Growth Trajectories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), pp. 793–808.

- Riedl, R. (1994). *Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens*. Auflage 1996. Klett-Cotta.
- Riedl, R. (2000). *Strukturen der Komplexität. Eine Morphologie des Erkennens und Erklärens*. Springer.
- Rombach, H. (2003). *Die Welt als lebendige Struktur: Probleme und Lösungen der Strukturontologie*. Rombach.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung*. (Bd. 1). Schroedel.
- Ruesch, J. (1951). Werte, Kommunikation und Kultur. In J. Ruesch & G. Bateson (Hrsg.), *Kommunikation: Die soziale Matrix der Psychiatrie*. Auflage 2012, S. 18–36. Carl Auer.
- Russell, B. (1940). *An Inquiry into Meaning and Truth*. Allen and Unwin.
- Saam, N. J. (2009). Modellbildung. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*, S. 517–532. VS.
- Saam, N. J., & Gautschi, T. (2015). Modellbildung in den Sozialwissenschaften. In N. Braun & N. J. Saam (Hrsg.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*, S. 15–60. Springer Fachmedien.
- Sammet, J. (2004). *Kommunikationstheorie und Pädagogik: Studien zur Systematik „Kommunikativer Pädagogik“*. Königshausen & Neumann.
- Schaller, K. (Hrsg.). (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen*. Richarz.
- Schmidt, A. (2018). Interaktion und Kommunikation. In D. Hoffmann & W. Rainer (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium*, S. 15–38. Nomos.
- Schmidt, S. (1987). Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In S. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Suhrkamp.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Bd. 4, S. 415–442. Waxmann.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathematik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, S. 1–15.
- Schulz von Thun, F. (1977). Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf, & F. Schulz von Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)*. Auflage 1987, S. 9–100. Hahner.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*. Rowohlt.
- Sebeok, T. A. (1979). *Theorie und Geschichte der Semiotik*. Rowohlt.
- Seising, R. (2018). Informationstheorie, Fuzzy Sets und Informatik aus wissenschaftshistorischer Perspektive. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 55(3), S. 472–495. <https://doi.org/10.1365/s40702-018-0393-y>

- Shannon, C. (1956). The Bandwagon. *IRE Transactions - Information Theory*, 1(2), p. 3.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), pp. 379–423.
- Shannon, C. E. (1949). The Mathematical Theory of Communication. In C. E. Shannon & W. Weaver (Hrsg.), *The Mathematical Theory of Communication*. Auflage 1964, pp. 29–125). University of Illinois Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical Theory of Communication*. (Auflage 1964). University of Illinois Press.
- Schatz, M. (1977). Aspects of Communicative Interaction. *Journal of Communication*, 27(2), pp. 92–97.
- Schatz, M. (1979). How to Do Things by Asking: Form-Function Pairings in Mothers' Questions and Their Relation to Children's Responses. *Child Development*, 4(50), pp. 1093–1099.
- Sittenthaler, S., Traut-Matausch, E., & Frey, D. (2017). Kommunikationsmodelle. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*, S. 243–262. Hogrefe.
- Six, U., Gleich, U., & Gimmler, R. (2007). Kommunikationspsychologie. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie—Medienpsychologie: Lehrbuch*, S. 21–50. Beltz.
- Smith, D., Myers, J. S., Kaplan, C. S., & Goodman-Strauss, C. (2023). An aperiodic monotile. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.10798>
- Sneed, J. D. (1979). *The Logical Structure of Mathematical Physics*. Springer.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Hrsg.), *Talking to Children*, pp. 31–49. Cambridge University Press.
- Sollberger, D., Boehlke, E., & Kobbé, U. (2019). Soma – Sema. In D. Sollberger, E. Boehlke, & U. Kobbé (Hrsg.), *Soma—Sema: Im Spannungsfeld zwischen Somatik und Semiotik*, S. 9–14. Pabst.
- Söll, L. (1974). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 2. Auflage 1980. Erich Schmidt.
- Spiestersbach, H. (2015). *Die Substanz bei Spinoza und Leibniz*. Franke & Timme.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Springer.
- Ströker, E. (1984). Bühlers Axiomatik der Sprachwissenschaften im Kontext. Eine problemgeschichtliche Skizze. In C. F. Graumann & T. Herrmann (Hrsg.), *Karl Bühlers Axiomatik: 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaften*, S. 17–51. Klostermann.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), S. 629–648.
- Thompson, L. (1996). The Development of Pragmatic Competence: Past Findings and Future Directions for Research. *Current Issues In Language and Society*, 3(1), pp. 3–21.
- Tolman, E. C., Ritchie, B. F., & Kalish, D. (1946). Studies in spatial learning. II. Place learning versus response learning. *Journal of Experimental Psychology*, 36(3), pp. 221–229.

- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke.
- Tremp, P., & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung*, S. 101–116. Bertelsmann.
- Vogel, I. C. (2018a). Kommunikation – Eine Einführung. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule*, S. 9–28. Klinkhardt UTB.
- Vogel, I. C. (Hrsg.). (2018b). *Kommunikation in der Schule. 2.*, aktualisierte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt.
- von Glasersfeld, E. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Vieweg+Teubner Verlag.
- Voß, R. (2005). Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder*, S. 40–62. Beltz.
- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, S. 223–236. Budrich.
- Waldenfels, B. (2010). Bewährungsproben der Phänomenologie. *Philosophische Rundschau*, 57(2), S. 154–178.
- Watzlawick, P. (1984). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. Auflage 2002, S. 91–110. Piper.
- Watzlawick, P. (1991). Krankmachende Kommunikation und ihre Veränderung. In I. Illich, P. Watzlawick, V. Kast, E. Chargaff, K. Jork, B. Kauffmann, R. Lobo, & E. Schuchardt (Hrsg.), *Was macht den Menschen krank?: 18 kritische Analysen*, S. 135–140. Birkhäuser.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Reprint 2011*. Huber.
- Weaver, W. (1949a). Recent contributions to the Mathematical Theory of Communication. In C. E. Shannon & W. Weaver (Hrsg.), *The Mathematical Theory of Communication*. Auflage 1964, pp. 1–28. University of Illinois Press.
- Weaver, W. (1949b). The Mathematics of Communication. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory*. Auflage 2008, pp. 27–38. Taylor & Francis.
- Weinert, F. E. (1974a). Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2*. Auflage 1980, Bd. 2, S. 659–683. Fischer.
- Weinert, F. E. (1974b). Lernübertragung. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Band 2*. Auflage 1980, Bd. 2, S. 687–709. Fischer.

- Weinert, F. E. (1976). Kognitives Lernen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, S. 37–61. Beltz.
- Wellek, A. (1970). Allgemeine Probleme der Semantik und Symbolik. In *Witz—Lyrik—Sprache. Beiträge zur Literatur- und Sprachtheorie*, S. 201–214. Francke.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, S. 4–19.
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit*, S. 13–24. Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*, S. 381–408. Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Führen und Geführtwerden – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*, S. 409–462. Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022c). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*, S. 463–514. Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022d). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivation, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*, S. 459–486. Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*, S. 435–458. Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: *Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten*, S. 1–28.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: *Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, S. 1–18.

- Wiesner, C., & Prieler, T. (2022). Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*, S. 309–331. Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2023a). Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten. Band 3* (in Druck). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2023b). Literalität, Literacy und literacies auf der Spur. Die Ausformung von Vermögen durch literacies im Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten. Band 3* (in Druck). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020a). Digitale Kompetenzen: Computational Thinking als Basis eines Kompetenzmodells. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung*, S. 29–49. Nomos.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020b). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*, S. 319–352. Waxmann.
- Wiesner, C., Schratz, M., & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein, & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht*, S. 45–58. Beltz.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*, S. 161–188. Waxmann.
- Wiio, O. A. (1968). *Readability, Comprehension and Readership: An Experimental Study on the Readability of Finnish Magazine Articles, with Special Reference to Readership*. Tampere.
- Wolandt, G. (1985). Philosophie und Erfahrungswissenschaften bei Karl Jaspers. *Philosophisches Jahrbuch*, 2(92), S. 255–265.
- Zeilinger, A. (2007). *Einsteins Spuk: Teleportation und weitere Mysterien der Quantenphysik*. Goldmann.
- Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid: Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.

Endnoten

¹Zur Zitierung: Das Zitieren erfolgt nach dem Standard der *American Psychological Association* (APA, 7. Auflage). Auf das Einfügen von „(ebd.)“ zur Kennzeichnung von nachfolgenden Textstellen aus dem jeweiligen Original wird mit Blick auf die Vorgaben nach APA 7 und auf Grund des Leseflusses grundsätzlich verzichtet. Jedoch findet in Anlehnung an die deutsche Zitierweise bei sofortiger Wiederholung derselben Quelle keine neuerliche Nennung des kompletten Kurzbelegs statt, sondern vielmehr nur die Zitierung der Seitenzahl, um den Lesefluss möglichst wenig zu hemmen. Ebenso wird im Sinne der Methode der Phänomenologie auf „das Begriffszitat“ (Orth, 1988, S. 50) und auf das Kurzzitat zurückgegriffen, um „scheinbar Bekanntes“ (S. 51) darzulegen, jedoch auch „um ganz neue Verständnisdimensionen zu eröffnen“, die sich aus den und von den Originalwerken heraus entwickeln lassen. Damit komponieren sich Ideen, Vorstellungen und Argumente im Sinne einer „neue[n] Beleuchtung“ (Bühler 1908b, S. 14) mit einer „eigene[n] Färbung“ durch den Autor. Als Abkürzungen fungieren „Herv.“ als *kursive* Hervorhebung in Originaltexten durch den Verfasser wie auch „Erg.“ als Anmerkung, da in die Originalstellen meist Ergänzungen oder Anmerkungen auch mit zusätzlichen Hervorhebungen durch den Verfasser eingefügt wurden. Die Ergänzungen werden zur anschaulichen Kennzeichnung in eckige Klammern [] gesetzt. Eckige Klammern verweisen zusätzlich auf Auslassungen von Textteilen [...] und auf das absichtliche, grammatikalische Anpassen von Wörtern und Weglassen von Buchstaben oder zur Ergänzung von Wörtern.

²Der Ursprung des Begriffs der *Reflexion* stammt aus dem Lateinischen *re-flectere* (*reflexum*) und meint zurückbiegen, zurückwenden (bzw. lat. *animum reflectere*, als die Gedanken auf etwas hinwenden; Adelung, 1811; Pfeifer, 1989; Kluge & Seebold, 2011). Nach Fröhlich (1998, S. 346) kann *Reflexion* auch mit „Nachdenken“ und mit dem „Zurückwenden der Aufmerksamkeit“ übersetzt werden. Bei der *Proflexion* unterscheidet sich die Richtung und die Bewegung des Denkens und Vorstellens deutlich und grundsätzlich von der *Reflexion*: „Handle so, wie Du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie Du gestern dachtest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179), damit stellt die Wesensformel der *Proflexion* auch die gegenwärtige Haltung in Frage. Ebenso kann die Kunst des Fragens nach Fischer (2007) transformiert werden: *Was wollen/sollen wir in unserem Unterricht bloß tun?* Mit dem *Was* wird nach dem realisierbaren Handeln im Heute-Hier-Jetzt und dem gegenwärtigen Standpunkt gefragt. Mit dem *wollen/sollen* wird nach den künftig zu lösenden Aufgaben und Herausforderungen, den Werten, Haltungen und Glaubenssätzen wie auch nach den Zielen und Strebungen gefragt, die jeweils nur *in* und *aus* der pädagogischen Situation erkundbar sind. Mit dem *in unserem Unterricht* wird die professionelle eigene Verantwortung und die innere Verpflichtung, die Verbindlichkeit aller Personen zueinander deutlich angesprochen. Das *Bloß* steht für die Suche nach *konkreten* Schritten und Handlungen, Prozessentwicklungen und Prozessänderungen, Maßnahmen und Prototypen. Das *Tun* verlangt hingegen einen praktischen, personalen und individuellen Ansatz und Einsatz, ein konkretes Engagement, um ein *Werden* in Rückgriff auf Erfahrungen zu ermöglichen. *Proflexion* meint (*räumlich*) eine Gedankenbewegung nach *vorne*, bei der das Vergangene im Blick behalten wird – doch die Entscheidungen und das konkrete *Tun* verweilt im Gegenwärtigen (als ein Rückwärts in die Zukunft gehen).

³Zur Klärung von bildhaftem, anschaulichem Vorstellen und Denken gegenüber dem kognitiv-darstellenden, symbolisierenden Denken: Aus den Studien von Lurija (1976) aus 1931/32 mit Personen ohne Schulbildung in den entlegenen Gebieten Usbekistans lässt sich darstellen, dass aus reiner oraler Vorstellung heraus geometrische Figuren (Dreieck, Kreis, Viereck) immer die Namen von *Konkretem* erhalten, also der abstrakte Begriff Kreis wird zu einem (lebensweltlich *begreifbaren*) Schild oder Mond, das Viereck zu einem Haus usw. (Ong, 1987). Im Besonderen bleibt die Vorstellung im Vergleich zum abstrakt-logischen, operativen Denken praktischer, konkreter und im Sinne von Piaget (1970) tatsächlich auf das *Seiende* bezogen.

⁴Die besondere Herangehensweise von Bühler an die Wahrnehmung und das Denken fundierte eine eigenständige *Wiener Schule der Gestaltwahrnehmung* (Kamp, 1977).

⁵Das Wort *Symptom* meint vielfältige Formen von *Anzeichen* wie auch etymologisch vom Griechischen abstammend *symptōma* als das *Zusammenfallende* und als Substantivbildung vom *sympíptein* abgeleitet bedeutet es *zusammenfallen, zusammentreffen, zusammenstoßen* (vgl. Bühler, 1934; Pfeifer, 2011). Im Besonderen das Modell *Transactional Model of Communication* von Barnlund (1970) zeigt anschaulich das Zusammenfallen vielfältiger Anzeichen und das *Dynamische* im Begriff des Symptoms auf.

⁶Ein *Signal* ist ein Zeichen mit einer *festgelegten Bedeutung* und stammt etymologisch aus dem spätlateinischen *signāle* als *Merkzeichen* und verweist auf etwas *übermitteln, ankündigen* und etwas *weitergeben* (vgl. Bühler, 1934; Pfeifer, 2011).

⁷Der Begriff *Symbol* steht dafür, ein *Sinnbild darzustellen* und stammt etymologisch aus dem Griechischen *syμβάλλειν* als *zusammenwerfen, zusammenlegen, zusammenfügen*, also (ursprünglich gedacht) wird etwas Auseinandergebrochenes wieder zusammengelegt (vgl. Bühler, 1934; Pfeifer, 2011). Als „symbolisch ist die Darstellung dann zu bezeichnen“, schreibt Hetzer (1926, S. 2), wenn „das Zeichen willkürlich für einen Gegenstand gesetzt wird“ und nur noch durch abstrakte „Festlegung und Übereinkunft“ besteht. Daher gibt es nach „Bühler [... auch] eine *Darstellung* durch [anschauliche] Abbildung und eine *Darstellung* durch Symbole“ (Hetzer, 1926, S. 1; Erg.). Symbolisieren meint in Bezug auf Söll (1974, S. 32) vor allem die „verstandesmäßig begrifflichen“ Momente.

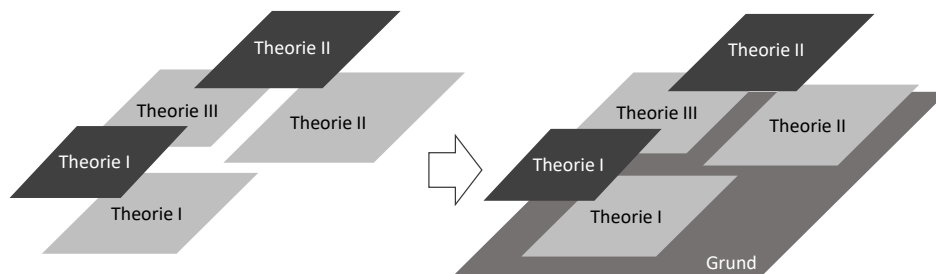
⁸Gerade die *Luhmannsche* Prägung der (konstruktivistischen) Systemtheorie hält Maturana in Maturana et al. (1990, S. 40f.; Erg.) für *theoretisch unzulänglich* und antwortet in einem Gespräch mit folgendem wesentlichen Einspruch: „[...] für mich ist ein autopoietisches System im Bereich der Kommunikation kein soziales System. Denn ich denke, daß ein soziales System aus miteinander interagierenden lebenden Systemen besteht. Diese interagieren so, daß sie sich als lebende Systeme innerhalb des von ihnen gebildeten Interaktionssystems verwirklichen. Wenn ich aber über ein autopoietisches System im Bereich der Kommunikation spreche, dann behandle ich die Mitteilungen oder ‚Kommunikationen‘ als Elemente und klammere die Menschen aus. [...] sobald man aber die Menschen ausklammert, beschäftigt man sich nicht mit sozialen Phänomenen. Wenn wir auf den alltäglichen Sprachgebrauch achten, dann hören wir die Wörter ‚Gesellschaft‘ (social) und ‚Geselligkeit‘ (socialising) immer im Bezug darauf, was Menschen zusammen tun. [...] In unserem täglichen Leben verwenden wir das Wort ‚sozial‘ (social) zur Beschreibung von Situationen und Phänomenen, in denen wir als Menschen beteiligt sind. Ich bin der Meinung, daß jede Theorie sozialer Phänomene, diese Art von Phänomenen nicht erklärt (does not produce), gesellschaftliche Phänomene nicht angemessen behandelt. Deshalb ist sie [die konstruktivistische Systemtheorie] unzulänglich“. Eine umfassende Auseinandersetzung dazu liegt von Schratz & Wiesner (2020) dazu vor. Im vorliegenden Beitrag wird daher die systemisch-konstruktivistische Herangehensweise in Bezug zu Schratz & Wiesner (2020) und Maturana et al. (1990) sowohl für das Pädagogische als auch für das Kommunikative und Interaktionale nicht weiterverfolgt.

⁹Zwischen den Begriffen der *Fähigkeit*, der *Kompetenz* und des *Vermögens* ist grundsätzlich zu unterscheiden, da diese ebenso voneinander getrennt doch in Relation zueinander stehen. Eine ausführliche Erkundung liegt dazu von Wiesner & Prieler (2023a, 2023b) vor.

¹⁰An dieser Stelle erscheint eine Aufklärung zum Begriff des *Werks* erforderlich: Es gibt neben dem *Kunstwerk* auch ein *Handwerk*, ebenso das *Werkzeug*, ein *Originalwerk*, ein *Lebenswerk* und auch das geistige *Werk*, welches durch die Veröffentlichung sämtlicher *Werke* aufgezeigt werden kann. Sämtliche Werke bestehen aus einzelnen *Werken* und zu Beginn eines Buchs wird das *Werk* urheberrechtlich geschützt. Bereits Frege (1879, S. 123) schreibt in seiner Veröffentlichung über sein „Werk – [was] ursprünglich ein Vortrag“ war. Lerntheoretisch unterscheidet Bühler (1926, S. 465) zwischen „Erlebnis, Benehmen und dem geistigen Werke des Menschen“ (wie im Abschnitt zum

Organon-Modell in dem vorliegenden Beitrag beschrieben), die modern gesprochen erfahrungsorientiertes, behavioristisches und kognitivistisches Lernen meinen. Etymologisch bedeutet der Begriff des Werks (vom griechischen *érgon*) das Geschaffene, das Produkt von etwas, die Leistung und die Aufgabe einer Sache (Kallhoff, 2010; Pfeifer, 1989). Daher bezeichnet *érgon* grundsätzlich „ein Werk“ (Kallhoff, 2010, S. 65), welches durch „Tätigkeiten erreicht wird“. Zugleich kann „die Tätigkeit selbst“ ebenso als *érgon* betrachtet werden. Der Handwerker vollbringt sein Werk durch die *technē*, das konkrete Handeln vollzieht sich durch die *praxis* und die geistigen Erzeugnisse sowohl als Schaffen als auch als Schöpfung beruhen auf der *poiesis*, wodurch die Dichtung selbst zur *Poetik* geworden ist. Geschriebenes ermöglicht im Sinne von Humboldt (1880) und Bühler (1934) *Sprachwerke*, nicht *Sprechwerke*, die die Gedanken und Abstraktionen als geistige *Werke* und als *Erzeugnisse* zu „Machwerk[e]“ (Humboldt, 1880, S. 56) formen und verfestigen (Wiesner, 2022c). Im *Lehrbuch* von Vogel (2018b) steht auf der Seite vor dem Inhaltsverzeichnis. „Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt“, womit auch in jedem Buch auf das *geistige Werk* verwiesen wird.

¹¹ Zum Einschub eines Grundes scheint eine kurze theoretische Klärung in Bezug zur Gestaltwahrnehmung notwendig: Theorien können auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Relationen zueinanderstehen. Im vorliegenden Beitrag wird durch das didaktische Dreieck ein Grund für drei höchst differenzierbare Herangehensweisen an Kommunikation und Interaktion dargelegt. Unterschiedliche Herangehensweisen können durch einen Grund miteinander in Bezug gesetzt und verbunden werden, dabei wird jedoch nicht eine gemeinsame Basis gesucht oder gefunden, wodurch danach nur *eine* Theorie mit *einer* (gemeinsamen) Objektsprache entstehen würde, sondern vielmehr wird eine wissenschaftlich-fundierte Herangehensweise als Grund gewählt, welche die Analyse der sogenannten Objektsprachen von Theorien, Modelle und Paradigmen als Phänomene in der Vielfältigkeit ermöglicht und dabei die eigenständigen Objektsprachen der Theorien weiterhin gewährleistet (siehe Abbildung in der Endnote).



¹² Sir Arthur S. Eddington (1949, S. 115) schreibt zur *Wahrscheinlichkeit*: „Erkenntnistheoretisch betrachtet ist die Wahrscheinlichkeit ein sehr seltsamer Begriff. Denn ein gewisses und präzises Wissen von einer Wahrscheinlichkeit wird als ein grobes und ungenaues Wissen von etwas erklärt, von dem es die Wahrscheinlichkeit ist.“

¹³ Statistische Verfahren bieten für Meyer-Eppler (1954, S. 33) „den Vorteil, die Strukturgesetzmäßigkeiten auch sehr großer Kollektive leicht überschaubar zu machen und Relationen aufzudecken, die am Einzelbeispiel überhaupt nicht nachzuweisen sind; diese Tatsache andererseits – daß nämlich die aufgefundenen statistischen Regeln an keinem einzigen konkreten Beispiel verifizierbar zu sein brauchen – stellt einen Nachteil insofern dar, als sie zunächst zu erkenntnismäßigen Schwierigkeiten führen“.

¹⁴ „Meaning is something ‚invented‘, ‚assigned‘, ‚given‘, rather than something ‚received“ (Barnlund, 1970, p. 88).

¹⁵ „Communication describes the evolution of meaning. While we are born into and inhabit a world without meaning, we rapidly invest it with significance and order“ (Barnlund, 1970a, S. 87).

¹⁶Dabei handelt es sich hier um das erste „metakommunikative Axiom“ nach Watzlawick et al. (1969, S. 60).

¹⁷Die *Interpunktion* begründet das dritte Axiom der Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969, S. 70).

¹⁸Der *Inhalts- und Beziehungsaspekt* etabliert das zweite Axiom der Kommunikation nach Watzlawick et al. (1969, S. 64).

¹⁹Die *digitale* und *analoge* Kommunikation begründet das vierte Axiom nach Watzlawick et al. (1969, S. 64).

²⁰Selbst die Schwänzeltänze von Bienen beruhen *nicht* allein auf angeborenen Instinkten, vielmehr lernen junge Bienen von älteren erst die *exakten* Richtungen und Distanzen von Futterquellen zu *tanzen* durch das gemeinsame Tanzen im Sinne eines *mitwirkenden* Lernens (Dong et al., 2023).

²¹„So bedeutet die Verwendung eines Digitalthermometers mit Zehntelgradeinteilung, daß zwischen 90 und 90,1 Grad keine Temperatur erfaßt wird“, schreibt Goodman (1990, S. 29), um die Tilgung zu erörtern.

²²Dem Autor liegen Reviewbemerkungen zu einem (anderen) Beitrag vor, in welchem der*die Reviewer*in, z.B. als Kommentar, schreibt: „als Nicht-Philosoph kann ich aber nicht einschätzen, ob es [= was im Beitrag ausgesagt wurde] nicht vielleicht auch fachlich begründet werden kann, *haha!*“ oder „ich finde etwas irritierend, dass [...] alles Erklärende aber im scheinbaren historischen Vakuum durch *westliche, weiße Männer* [= Autor*innen des Beitrags] vorgebracht wird“. Die Bemerkungen aus einem Review stehen mit dem vorliegenden Beitrag nicht in Verbindung, sind jedoch Beispiele für *Hatespeech* in Reviewtätigkeiten, die ebenso im Unterricht unter anderen Gesichtspunkten erfolgen können (Ballaschk et al., 2022). Solche Aussagen sind einerseits *abwertende* Bemerkungen mit humoristischer Tarnung (*haha!*) und andererseits *instrumentelle* Entwertungen durch Sprachriten, die auf Grundlage der Zugehörigkeit (Alter, westlich, weiß) unveränderbar sind und dennoch für eine Disqualifizierung und Entwertung von Kompetenz, Vermögen und Fähigkeit herangezogen werden, jedoch ebenso wenig wie Geschlecht oder Sexualität irgendwelche Schlüsse über wissenschaftliche Aussagen im Sinne von geistigen Werken oder über geistige Leistungen ermöglichen. Alle Bewertungen durch Abwertungen, Entwertungen und Abneigungen sind gerade im Unterricht zu unterlassen und im Besonderen sind alle Formen von Hervorbringung solcher Bewertungen kritisch-emanzipativ zu erkunden und deutlich kommunikativ und interagierend aufzuzeigen.

²³Im Besonderen liegen in Bezug zu Ideen der Einfachheit und Komplexität (aus Einfachheit) wie auch zur Verbindung mit der Gestaltwahrnehmung interessante und aktuelle Arbeiten zu geometrischen Formen und aperiodische Muster vor (Behrends, 2019; Porrier & Fernique, 2022; Smith et al., 2023).

Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur in der Grundschule

Carina Fartek¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1160>

Eine sprachensible Kommunikationskultur kann am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule durch das dialogische Lesen und im weiteren Verlauf durch den Einsatz von Scaffolds unterstützt werden, um Leistungsdiskrepanzen aufgrund von Sprache zu verringern. Das dialogische Lesen erweist sich als eine wirksame Methode, insbesondere auf lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Ebene sowie im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (Mol et al., 2009). Das Scaffolding (Gibbons, 2015) zeigt in kleineren Studien seine Wirksamkeit zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen (Brown & Ryoo, 2008; Bulgren et al., 2002; Patterson, 2001). Die Herausforderungen der durchgeführten Studien liegen jedoch in der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Unterrichtsfächer und der umfangreichen Berücksichtigung sozialer Einflussfaktoren (Beese & Benholz, 2013). Sowohl das dialogische Lesen als auch der Einsatz von Scaffolds können als geeignete Methoden zur Anbahnung und Umsetzung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur ihre Anwendung finden, um bildungssprachliche Kompetenzen bei Schüler*innen der Primarstufe zu fördern. Es gilt zu berücksichtigen, dass das dialogische Lesen in jüngeren Altersgruppen effektiver ist (Mol et al., 2008) und der Einsatz von Scaffolds vor allem mit dem Schriftspracherwerb und der zunehmenden Verwendung der Bildungssprache an Bedeutung gewinnt.

Bildungssprache, Kommunikation, Grundschule, Sprachsensibilität

1 Einleitung

Mit dem Schuleintritt und dem damit verbundenen Schriftspracherwerb verändert sich auch die Verwendung der Sprache. Schüler*innen werden im Rahmen des Unterrichts mit bildungssprachlichen Strukturen konfrontiert, die sich deutlich von der Alltagssprache unterscheiden. Lehrpersonen sind gefordert, Schüler*innen auf die Bildungssprache vorzubereiten und ihnen adäquate Unterstützung zur Verfügung zu stellen, um bildungssprachliche Kompetenzen erwerben zu können. Gemessen an der Lesekompetenz, zeigt sich bei den internationalen

¹ Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz

carina.fartek@pph-augustinum.at

Schulleistungsstudien PIRLS (Wallner-Paschon et al., 2017) und PISA (Suchan et al., 2020), dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Österreich signifikant schlechtere Leistungen erbringen als Schüler*innen ohne. Im 10-Jahres-Vergleich zeichnet sich ab, dass sich die Leistungen von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund signifikant verbessert haben, während sie bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleichbleiben (Wallner-Paschon et al., 2017). Die Leistungsunterschiede sind zu einem gewissen Teil, in Österreich sind es 30 Prozent, durch ein geringeres kulturelles Kapital in den Familien zu begründen (Wallner-Paschon et al., 2017). Die Notwendigkeit einer sprachsensiblen Kommunikationskultur im Unterricht scheint daher von großer Bedeutung. Sprachförderung sollte demnach nicht nur im Deutschunterricht stattfinden, sondern in allen Fächern des unterrichtlichen Geschehens. Der vorliegende Beitrag thematisiert zwei Konzepte aus der Literatur zur Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur am Übergang vom Kindergarten in die Schule. Diese Form der sprachlichen Begleitung von Beginn an soll die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ermöglichen und Leistungsdiskrepanzen, bedingt durch Sprache, verringern.

2 Kommunikationssystem Sprache

Szagun (2019) nennt wesentliche Merkmale, die Sprache von anderen Kommunikationssystemen unterscheiden. Sprache nutzt ein Symbolsystem und ist kontextfrei, somit kann über Vergangenes, Zukünftiges und nicht Anwesendes, unabhängig vom jeweiligen Kontext, gesprochen werden. Zudem ist die Sprache ein Kommunikationssystem, das kulturell vermittelt wird und einer bestimmten Systemhaftigkeit folgt, welche in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ist (Szagun, 2019). Sprache als Kommunikationsmittel verändert sich mit dem Schriftspracherwerb am Übergang vom Kindergarten in die Schule und wird komplexer, sie folgt den Regeln der Schriftlichkeit und zeichnet sich durch die allmähliche Verwendung von Fachbegriffen, Passivkonstruktionen und kohäsiven Mitteln aus. Durch eine sprachensible Kommunikationskultur kann der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden.

2.1 Von der Alltagssprache zur Bildungssprache

Bildungssprache definiert ein sprachliches Register, das sich durch Abstraktion und Komplexität von der Alltagssprache unterscheidet und sich auch im mündlichen Gebrauch an den Regeln der Schriftsprache orientiert (Gogolin & Lange, 2011). Die Orientierung an der Sprache des mündlichen Austausches, der sogenannten konzeptionellen Mündlichkeit (Lange, 2012), geht mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule vorwiegend zu einer Orientierung an der Schriftsprache und somit der konzeptionellen Schriftlichkeit (Lange, 2012) einher. Um ein Experiment beschreiben zu können oder eine Sachaufgabe im Mathematikunter-

richt verstehen zu können, sind ein fachspezifischer Wortschatz und komplexere Satzstrukturen, welche Passivkonstruktionen beinhalten, gefordert. Schüler*innen müssen in der Lage sein, diese bildungssprachlichen Strukturen nicht nur zu verstehen, sondern auch selbst anzuwenden. Als Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten Alltagssprache und Bildungssprache können die von Cummins (2003) geprägten Differenzierungen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) herangezogen werden. Als BICS bezeichnet Cummins (2003) die vom Kontext abhängige, alltagssprachliche, weniger komplexe Sprache, die im Alltag verwendet und innerhalb von zwei Jahren erworben werden kann. Die Kommunikation wird durch Mimik, Gestik und Intonation unterstützt (Wildemann & Fornol, 2020). Im Gegensatz dazu weist CALP dekontextualisierte, grammatikalisch komplexere Strukturen auf, welche vor allem im schulischen Alltag von Bedeutung sind und innerhalb von fünf bis acht Jahren erworben werden. Die Kommunikation wird möglichst ausschließlich durch Sprache dargestellt und erfordert eine präzise und differenzierte Verwendung sprachlicher Mittel (Wildemann & Fornol, 2020). Nach Reich (2008) ist die Bildungssprache von diskursiven Merkmalen, wie einem hohen Anteil monologischer Formen, und lexikalisch-semantischen Merkmalen, wie der Verwendung von Fachbegriffen, Komposita und abstrakten Ausdrücken, geprägt. Syntaktische Merkmale der Bildungssprache zeigen sich durch explizite Markierungen der Kohäsion sowie unpersönliche Konstruktionen (Gogolin & Lange, 2011).

2.2 Der Schulanfang als Schnittstelle zwischen Alltags- und Bildungssprache – Dialogisches Vorlesen als Einstieg in die konzeptionelle Schriftlichkeit

Ersten literalen Spracherfahrungen begegnen Kinder zumeist in ihrem familiären Umfeld. Neben den alltagssprachlichen Situationen treffen sie in Form von Bilderbuchbetrachtungen und Vorlesesituationen auf konzeptionelle Schriftlichkeit. Es ist empirisch belegt, dass sich das elterliche Vorleseverhalten positiv auf den Schriftspracherwerb der Kinder auswirkt, wenn die Interaktion und Kooperation der Kinder sowie die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) Berücksichtigung finden (vgl. Wieler, 1997, S. 315; zitiert nach Wildemann & Fornol, 2020, S. 42). Letzteres beschreibt Vygotsky (1978) als Lücke zwischen tatsächlicher und potentieller Entwicklung der Lernenden. Dialogisches Vorlesen, welches durch die Interaktion und Modellierung sprachlicher Äußerung gekennzeichnet ist, wirkt sich positiv auf den kindlichen Spracherwerb aus (Mol et al., 2008). Das dialogische Lesen besteht aus drei Bausteinen: der Vorbereitung der dialogischen Lesesituation, der Gestaltung der Gesprächssituation und dem Einsatz sprachförderlicher Strategien (Baldaeus et al., 2021). In der Vorbereitung der dialogischen Lesesituation wird der Sprachstand durch systematische Sprachbeobachtungen von den Pädagog*innen ermittelt, eine Kindergruppe bestehend aus drei bis vier Kindern mit ähnlichem Sprachstand ausgewählt und eine adäquate Vorlesesituation geschaffen. Auf

Grundlage der Sprachbeobachtung legt der*die Pädagog*in sprachliche Ziele fest. Der Fokus liegt überwiegend auf dem Satzbau, dem Wortschatz (rezeptiv und produktiv) sowie dem Erzählen. Die Auswahl des Bilderbuches und die Planung der sprachlichen Handlungen sollten an den zuvor festgelegten sprachlichen Zielen angepasst werden und in gehäufte Form vorkommen. In einem nächsten Schritt geht es um die Gestaltung einer Gesprächssituation. Ziel ist die Initiierung eines Dialoges zu einem bestimmten Thema. Die vorlesende Person ist gefordert, kognitiv anregende Interaktionen zu schaffen, indem sie gestellte Fragen von Kindern an andere Kinder weitergibt und zur Hypothesenbildung anregt. Der Kern des dialogischen Lesens ist der gezielte Einsatz sprachförderlicher Strategien. Dazu zählen nach Baldaeus et al. (2021) die Anregung der Sprachproduktion, die Verstärkung, die Modellierung der kindlichen Äußerung und die Absicherung des Verständnisses. Die Anregung der Sprachproduktion kann durch Fragen oder Impulse initiiert werden. Der sprachliche Output ist von der Frageart abhängig, so hat eine Entscheidungsfrage eine andere Intention als eine Ergänzungsfrage oder eine Dekontextualisierungsfrage. Die Verstärkung durch Lob oder Zustimmung soll die Kinder zum sprachlichen Handeln motivieren und zum Dialog anregen. Die Modellierung der kindlichen Äußerung in Form von korrekivem Feedback trägt entscheidend zur Sprachentwicklung bei (Baldaeus et al., 2021). Dabei wiederholt die Lehrperson die sprachliche Äußerung des Kindes in korrekter Form, ohne Hinweise auf Fehler. Das korrektive Feedback kann durch zusätzliche Wörter oder Satzteile ergänzt oder als inhaltliche Erweiterung zur Fortsetzung des Lesens genutzt werden. Eine weitere sprachförderliche Strategie ist die Absicherung des Verständnisses. Die Lehrperson muss sichergehen, dass die Kinder den Wortschatz verstehen, indem Sie diesen mithilfe von Gegenständen oder Tätigkeiten veranschaulicht und begreifbar macht (Baldaeus et al., 2021). Dialogisches Lernen ist eine empirisch gesicherte Methode, sprachliche Kompetenzen der Kinder zu erweitern und diese mit konzeptioneller Schriftlichkeit vertraut zu machen. Für den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule eignet sich das dialogische Vorlesen, um die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern. Für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen spielt eine sprachensible Kommunikation eine wichtige Rolle. Dabei dürfen die Kinder sprachlich weder über- noch unterfordert werden, sie sollten sich im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung befinden. Der Einsatz von Scaffolds ist eine weitere Möglichkeit, um sie dahingehend sprachlich zu unterstützen.

2.3 Der Einsatz von Scaffolds als Unterstützung in der Anwendung konzeptioneller Schriftlichkeit

Scaffolds bieten im Sinne einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung eine Unterstützung. Sprachsensibilität betrifft in diesem Zusammenhang nicht nur den Deutschunterricht, sondern alle Fächer des Unterrichts. Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts hat zum Ziel, Sprache in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen. Um ein Experiment durchführen oder

eine Sachaufgabe lösen zu können, ist zum einen fachliches Wissen gefordert und zum anderen sprachliches. Sehr oft wird davon ausgegangen, dass fachliches Wissen vermittelt werden muss, sprachliches Wissen wird jedoch vorausgesetzt. Sowohl fachliches als auch sprachliches Wissen sind jedoch für den schulischen Erfolg ausschlaggebend (Gogolin & Lange, 2011). Scaffolds sind eine Unterstützungsmöglichkeit, um Kinder auf die sprachlichen Strukturen vorzubereiten, die sie für den jeweiligen Fachbereich benötigen. Ziel ist das Produzieren neuer sprachlicher Strukturen mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterstützung, bis die Schüler*innen die sprachliche Struktur automatisiert haben. Für den Unterricht unterscheidet Gibbons (2015) zwischen dem Macro- und Micro-Scaffolding. Das Macro-Scaffolding bezieht sich auf die Unterrichtsplanung, welche neben den fachlich-inhaltlichen Zielen auch sprachliche Ziele berücksichtigt. In einem ersten Schritt der Unterrichtsplanung ist eine Bedarfsanalyse erforderlich, welche die mit der geplanten Unterrichtseinheit verbundenen sprachlichen Anforderungen analysiert. Unter Berücksichtigung des Sprachstandes der Schüler*innen und des fachlichen Vorwissens können somit Scaffolds erstellt werden, die sich auf die Erreichung der mit der geplanten Unterrichtseinheit verbundenen sprachlichen Ziele fokussieren. Das Micro-Scaffolding bezieht sich auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Ähnlich wie beim dialogischen Lesen geht es um die Reaktion auf sprachliche Äußerungen und damit verbundenen korrekivem Feedback im Sinne der impliziten Sprachförderung (Wildemann & Fornol, 2020). Dabei sind vier Strategien zentral: die Sicherung des inhaltlichen Verständnisses, Gelegenheiten, sprachliche Äußerungen zu schaffen, bildungssprachliche Äußerungen wahrzunehmen sowie anwenden zu können und Mehrsprachigkeit im Gespräch als Ressource miteinzubeziehen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2022). Neben mündlichen Formen des Micro-Scaffoldings gibt es auch schriftliche Formen der sprachlichen Unterstützung auf der Wort-, Satz- und Textebene. Auf der Wortebene kann das beispielsweise die Verwendung von Bildern, Wörterboxen oder Glossaren sein, während auf der Satzebene Satzanfänge oder Satzbaukästen zur Verfügung gestellt werden können, die eine bestimmte sprachliche Struktur vorgeben und so als Unterstützung bei der Formulierung dienen. Auf der Textebene können Texte adaptiert und Schlüsselwörter markiert bzw. hervorgehoben werden (Fuchs, 2015). In der schriftlichen sowie mündlichen Kommunikation sollen die Schüler*innen bei Bedarf die zur Verfügung gestellten Scaffolds verwenden, um sich adäquat ausdrücken und bildungssprachliche Kompetenzen aufbauen zu können. Dabei geht es im Unterrichtsverlauf in einer ersten Phase darum, sich über den Sachverhalt in der Alltagssprache auszutauschen. In der zweiten Phase steht das angeleitete Berichten im Fokus, wobei die Kinder die „Forscher*innensprache“ verwenden müssen. Dazu erhalten sie Scaffolds in mündlicher oder schriftlicher Form. In der dritten Phase erhalten die Schüler*innen einen Auftrag, bei dem es um die Anwendung bildungssprachlicher Strukturen geht (Wildemann & Fornol, 2020).

3 Empirische Befunde

Das dialogische Lesen am Übergang vom Kindergarten in die Schule und der Einsatz von Scaffolds im Unterricht stellen zwei Konzepte dar, die die Anbahnung einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation ermöglichen. Das dialogische Lesen ist in unterschiedlichen Sprachräumen empirisch gesichert, im Englischen (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994), im Mexikanischen (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), dem Chinesischen (Chow et al., 2010) oder Bangla (Opel et al., 2009). Insgesamt zeigt sich ein Zuwachs des Wortschatzes sowie einer Verbesserung auf der morphologisch-syntaktischen Ebene und schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten (Mol et al., 2009). Sowohl die Qualität als auch die Quantität des dialogischen Lesens spielen dabei eine bedeutende Rolle (Mol et al., 2009). Auch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Ennemoser et al., 2013), mit Bildungsbenachteiligungen (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) sowie Sprachentwicklungsverzögerungen (Hargrave & Sénéchal, 2000) wirkt sich das dialogische Lesen positiv auf die Sprachentwicklung aus. Die Ergebnisse der Metaanalyse von Mol et al. (2008) verweisen darauf, dass die Förderung bei jüngeren Kindern effektiver ist als bei Vier- bis Fünfjährigen. Mol et al. (2008) argumentieren, dass es diesbezüglich eine gezielte Anwendung der Fragen und Modellierungen braucht, um einen Fortschritt zu ermöglichen. Bei sprachstarken Kindern zeigt sich eine geringere Wirksamkeit als bei sprachschwachen (Mol et al., 2008). Mol et al. (2008) deuten einerseits auf einen möglichen Zusammenhang zwischen bildungsstarken Familien und der Effektivität des dialogischen Lesens und andererseits auf eine noch nicht ausgeprägte Fähigkeit der Inferenzbildung bei sprachschwachen Kindern hin. Insgesamt veranschaulichen die Studien eine sprachförderliche Entwicklung durch den Einsatz des dialogischen Lesens. Zudem hebt die leichte Anwendbarkeit das Konzept im Gegensatz zu anderen umfassenden Programmen nochmals hervor. Unter Berücksichtigung des aktuellen Sprachstands des Kindes, der von den Pädagog*innen erfasst werden sollte, müssen adäquate Maßnahmen festgelegt werden, um einen Lernfortschritt zu erzielen. Die meisten Studien fokussieren sich allerdings auf den Altersbereich der Zwei- bis Vierjährigen. Obwohl sich in den Metaanalysen von Mol et al. (2008) eine geringe Wirksamkeit bei älteren Kindern zeigt, gilt festzuhalten, dass Ennemoser et al. (2013) dies in einer kleineren Stichprobe bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch widerlegen konnte. Es braucht einerseits Studien für den Primarbereich und andererseits eine gezielte Schulung der Lehrpersonen, damit ein evidenzbasiertes Konzept für die genannte Altersgruppe Anwendung finden kann. Vor allem im Bereich der Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch scheinen weitere Studien im Bereich des dialogischen Lesens für die Primarstufe ermutigend (Ennemoser et al., 2013). Wie beim dialogischen Lesen ist auch beim Einsatz von Scaffolds die Interaktion mit einem sprachlich kompetenten Gegenüber zentral. Während beim dialogischen Lesen der Fokus auf der mündlichen Interaktion liegt, können Scaffolds sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form eingesetzt werden. Im Gegensatz zum dialogischen Lesen zeigt sich die Methode des Scaffoldings als empirisch nicht umfassend gesichert. Eine

zentrale Herausforderung liegt in der getrennten Messung fachlicher und sprachlicher Verbesserungen. Um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu tätigen, müssen alle möglichen Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Dazu gehören neben der Schulform, der Jahrgangsstufe und der Feststellung des Migrationshintergrundes noch spezifischere Informationen, wie beispielsweise Spracherwerbstypen, sprachliche Kompetenzen in Familien- und Zweitsprache, Familiensprachen und das fachliche Vorwissen (Beese & Benholz, 2013). Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich in der Übertragbarkeit der Ergebnisse in die unterschiedlichen Fächer des Unterrichts. So können beispielsweise Scaffolding-Strategien, die im Chemieunterricht ihre Wirksamkeit bestätigen, möglicherweise nicht auf den Biologieunterricht übertragen werden (Beese & Benholz, 2013). Brown und Ryoo (2008) untersuchten die Reihenfolge der Einführung von Fachsprache in Verbindung mit einem neuen Fachwissen. In der Experimentalgruppe wurde zuerst in der Alltagssprache das neue Fachwissen eingeführt und dann eine schrittweise Heranführung mittels Scaffolding an die damit verbundene Fachsprache verfolgt. In der Kontrollgruppe hingegen wurde von Beginn an die Fachsprache verwendet. Die Ergebnisse zeigen einen höheren Lernzuwachs in der Anwendung der Fachsprache durch die Einführung mit Scaffolding-Techniken (Beese & Benholz, 2013). Sprachliche Routinen erweisen sich im Einsatz von Operatoren vor allem bei sprachschwachen Schüler*innen als wirksam (Bulgren et al., 2002) für das sprachliche und fachliche Lernen. Patterson (2001) stellte sich die Frage, ob Defizite in Lernzuwachsen durch sprachliches oder fachliches Wissen entstehen und konnte feststellen, dass Schüler*innen durch den Einsatz sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen eine fachlich höhere Kognitionsstufe erreichen. Der Einsatz der Erstsprache erweist sich für das fachliche Verständnis von Sachaufgaben als wirksam und kann somit als Ressource für sprachliches und fachliches Lernen gesehen werden (Rudolph-Albert et al., 2009). Die von Beese und Benholz (2013) thematisierten Studien zur Anwendung von Scaffolds im Sinne einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation zeigen ihre Wirksamkeit im Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen. Beese und Benholz (2013) fordern eine Systematisierung und Differenzierung in der Scaffolding-Forschung, dazu zählen eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie die Erhebung des damit verbundenen Ist-Standes. Dies erfordert zugleich eine sprachliche und fachliche Operationalisierung des Soll-Standes in den Bildungsstandards und Lehrplänen. Eine umfassende Analyse sprachlicher Strukturen für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächer sind die Voraussetzung für die Erstellung nachhaltiger und übertragbarer Fördermöglichkeiten (Beese & Benholz, 2013).

4 Diskussion

Zur Anbahnung einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation erweist sich das dialogische Lesen als wirksame Methode, vor allem bei jüngeren Kindern (Mol et al., 2008). Ermutigende

Hinweise gibt es auch für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch am Schuleingang (Ennemoser et al., 2013). Wichtig ist dabei die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Sprachstand der Kinder, die Überlegung der Gruppenzusammensetzung und der Zusammenstellung konkreter Fragestellungen während des dialogischen Lesens, um so am aktuellen Sprachstand der Kinder anzusetzen und sie im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung zu fördern und das sprachliche Wissen weiterzuentwickeln. Um dies zu ermöglichen, muss die sprachliche Produktion durch Fragen oder Impulse angeregt und der sprachliche Output durch die Art und Weise der Fragestellung gesteuert werden. Der Output der Kinder kann durch die Pädagog*innen in Form von korrektivem Feedback modelliert werden und zu einer sprachlichen Entwicklung beitragen. Das Verständnis und die Sicherung des in den verwendeten Bilderbüchern vorkommenden Wortschatzes sollte in jedem Fall berücksichtigt werden (Baldaeus et al., 2021). Dialogisches Lesen kann vor allem zu einer Wortschatzerweiterung sowie zu Lernzuwächsen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene und im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten führen (Mol et al., 2008; Mol et al., 2009). Des Weiteren wirkt sich dialogisches Lesen in der Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch positiv auf deren Sprachentwicklung aus (Ennemoser et al., 2013). Aktuelle Forschungsbefunde zum dialogischen Lesen zeigen im deutschsprachigen Raum vor allem Lernzuwächse auf lexikalischer und pragmatischer Ebene, nicht jedoch auf morphologisch-syntaktischer (Schütz & Alt, 2020). Das an der Universität Bremen laufende Forschungsprojekt „Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm)“ hat zum Ziel, auch für den deutschsprachigen Raum das dialogische Lesen so zu adaptieren, dass es zu einem Lernzuwachs auf grammatikalischer Ebene kommen kann (Schütz & Alt, 2020). Der Einsatz von Scaffolds ist empirisch unzureichend gesichert. Es gibt zahlreiche Studien, die sich jedoch auf ein bestimmtes Schulfach beziehen, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Fächer erschwert. Beese und Benholz (2013) betonen die Bedeutsamkeit der Durchführung weiterer Studien, die sich auf den Einsatz von Scaffolds fokussieren. Diese Studien können in den einzelnen Fächern zu einer Wirksamkeit führen, sollten jedoch nicht auf die Gesamtheit aller schulischen Fächer verallgemeinert werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Erforschung von Scaffolding-Techniken ist die Operationalisierung der sprachlichen Anforderungen für die einzelnen Fächer und Jahrgänge sowie die Sichtbarmachung in Lehrplänen und Bildungsstandards, um so eine qualitativ hochwertige und nachvollziehbare Forschung durchführen zu können. Für die Schulpraxis sind neben den inhaltlich-fachlichen Zielen auch die sprachlichen Ziele zu berücksichtigen. Basierend auf dem Vorwissen der Kinder werden ihnen sprachliche Unterstützungen in mündlicher oder schriftlicher Form zur Verfügung gestellt, um, ähnlich wie beim dialogischen Lesen, die Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen. Besonders sprachschwache Schüler*innen profitieren von den Unterstützungen (Bulgren et al., 2002), die sie verwenden können, bis die sprachliche Struktur automatisiert ist und selbstständig Anwendung finden kann. Die Einführung einer neuen Thematik in der Alltagssprache unter Einbezug der Erstsprachen und die schrittweise Heranführung an die

Bildungssprache erweist sich dabei in der von Rudolph-Albert et al. (2009) durchgeführten Studie als hilfreich.

Die im Beitrag angeführten Studien zum dialogischen Lesen sind bereits älter, neuere Studien zum dialogischen Lesen, vor allem für die Grundschule und mit besonderem Fokus auf die Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wären hier durchaus wichtig. Besonders interessant ist, dass beide Konzepte für die Primarstufe vor allem bei Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ermutigend wirken. Es braucht daher Forschung für die Primarstufe mit Fokus auf Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wobei Auswirkungen des dialogischen Lesens auf die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie pragmatische Sprachebene interessant wären. Zudem wären vermehrte Studien, die den Einsatz von Scaffolds in allen Unterrichtsfächern der Primarstufe untersuchen, interessant, die auch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigen. Konkret würde das bedeuten, dass die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen die Verwendung der Erstsprachen miteinbezieht.

Literatur

- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. 1. Aufl. *Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Bd. 1*. Waxmann.
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Juventa Paperback. Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. 1. Aufl., S. 37–57. Beltz Juventa.
- Brown, B. A. & Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: A “content-first” approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), pp. 529–553.
<https://doi.org/10.1002/tea.20255>
- Bulgren, J. A., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D. & Marquis, J. G. (2002). The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), pp. 356–371. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.356>
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2010). Parent-child reading in English as a second language: Effects on language and literacy development of Chinese kindergarteners. *Journal of Research in Reading*, 33(3), pp. 284–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01414.x>
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and Rationale for the Distinction. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (Hrsg.), *Linguistics: the Essential Readings, Bd. 3. Sociolinguistics: The essential readings*, pp. 322–329. Blackwell Publishing.

- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), S. 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fuchs, E. (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus: Sachunterricht. Praxisreihe / ÖSZ, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Heft 24*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (Second edition). Heinemann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. 107–128. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), pp. 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache - Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, S. 123–142. VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong, M. T. de (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), pp. 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), pp. 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2022). Strategien für eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Primarstufe. ÖSZ.
- Patterson, E. W. (2001). Structuring the composition process in scientific writing. *International Journal of Science Education*, 23(1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/09500690117425>
- Reich, H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“: Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“*.
- Rudolph-Albert, F., Karaca, D., Ufer, S. & Heinze, A. (2009). Sprachliches und fachliches Lernen im Mathematikunterricht: Zweisprachige Förderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 1(4), S. 129–132.
- Schütz, D. S. & Alt, K. (2020). Aktuelle Forschungsprojekte: Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm). Eine kontrollierte Interventionsstudie mit Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), S. 214–216. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art26d>

- Suchan, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2020). *PISA 2018: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.
- Szagan, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. 7. überarbeitete Auflage. Beltz.
- Valdez-Menchaca, M. C [Marta C.] & Whitehurst, G. J [Grover J.] (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), pp. 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., Schreiner, C. & Bundesinstitut, b. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule : erste Ergebnisse*. Leykam.
- Whitehurst, G. J [G. J.], Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), pp. 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J [G. J.], Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C [M. C.] & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), pp. 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wildemann, A. & Fornol, S. L. (2020). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (3. Auflage). Klett Kallmeyer.

Motivatoren und Hygienefaktoren bei asynchronen E-Learning-Kursen

Gelingensfaktoren von E-Learning-Kursen, eingeordnet in die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg

Rita Stampfl¹, Lukas Schober², Gerda Wegleitner²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1153>

E-Learning ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen eine Herausforderung. Es entwickelt sich rasant weiter und fasst auch außerhalb der Lehrinstitute immer mehr Fuß. Von der akademischen Ausbildung bis zu firmeninternen Seminaren wird immer mehr auf E-Learning-Kurse gesetzt. Es gilt daher, die Frage nach einem generischen Modell zur Identifikation von Motivatoren zur Teilnahme an diesen Fortbildungsmaßnahmen zu beantworten. Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg ist in der Wirtschaft eine generische – wenn auch abstrakte – Praktik zur Evaluierung von organisationsinternen Hygienefaktoren und Motivatoren bei Mitarbeitenden. Im Rahmen dieser Studie wurde die theoretische Praktik der Zwei-Faktoren-Theorie auf bestehende Gelingensfaktoren von asynchronen E-Learning-Kursen angewendet. Als Ergebnis dieser Studie wird eine generische Möglichkeit der Anwendung der Theorie aufgezeigt und daraus ableitend in einem beispielhaften asynchronen E-Learning-Kurs umgesetzt. Der Theorie entsprechend wird dabei auf konkrete Hygienefaktoren eingegangen, welche bei Nichteinhaltung zu Unzufriedenheit führen, und Motivatoren, die für Fortbildungsmaßnahmen förderlich sind, beachtet.

E-Learning, Motivation, Gelingensbedingungen, Hygienefaktoren, Zwei-Faktoren-Theorie

1 Einleitung

Digitales Lernen hat sich in den vergangenen Jahren rasant entwickelt und wird sich laut Grogorick und Robra-Bissantz (2021) auch weiterhin stetig entwickeln. Nicht nur die Anforderungen und die Art des Lernens werden durch die digitale Transformation verändert, sondern auch die Vielfalt an möglichen Lernformaten. Der Einsatz von digitalen Medien bietet den Or-

¹ Fachhochschule Burgenland
rita.stampfl@fh-burgenland.at

² Fachhochschule Burgenland

ganisationen dabei die Möglichkeit zur persönlichen Bildungsbegleitung. Sie eröffnen die Möglichkeit für durchgängige Bildungsketten und den nachhaltigen Wissenserwerb. Nach Gundermann (2022) ist auch die Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung eine Voraussetzung für das erfolgreiche Entwickeln und Durchführen von Bildungsangeboten mit digitalen Medien. Zusätzlich sind auch die Motivation und Beteiligung aller Beschäftigtengruppen an Weiterbildung ein immer noch relevantes Thema. Gerade bei der Weiterbildung in digitalen Formaten gibt es Herausforderungen, wie beispielsweise Berührungsängste oder gar Ablehnung durch die Teilnehmenden (Münchhausen et al., 2021).

Um diesen Herausforderungen in der Rolle der Lehrenden mit den entsprechenden Maßnahmen zu begegnen, bedarf es einer näheren Betrachtung der Motivatoren für die Teilnahme an asynchronen E-Learning-Angeboten.

Schon 1959 haben sich Herzberg et al. damit beschäftigt, was Menschen motiviert und was die Motivation zerstört. Es wurden dazu die äußeren Einflüsse am Arbeitsplatz untersucht und in Hygienefaktoren und Motivatoren eingeteilt. Diese damals ermittelten Ergebnisse werden seither in der Fachliteratur zum Thema „Motivation“ immer wieder aufgegriffen und in der wirtschaftlichen Praxis, beispielsweise im Personalmanagement, in der Weiterbildung, im Gesundheitswesen und bei der Sozialarbeit, angewendet. In dieser Studie wird die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al. (1959) auf seine Eignung als generisches Modell zur Festlegung von Motivatoren für die Teilnahme an asynchronen E-Learning-Kursen anhand einer Einzelfallstudie nach Yin (2018) evaluiert.

Die Zwei-Faktoren-Theorie, auch bekannt als Motivations-Hygiene-Theorie, wurde von Frederick Herzberg in den 1950er-Jahren entwickelt, um die Faktoren zu erklären, die die Motivation und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden beeinflussen. Nach dieser Theorie gibt es zwei Arten von Faktoren, die die Motivation beeinflussen können:

- **Motivatoren:** Dies sind Faktoren, die mit dem Inhalt der Arbeit selbst zusammenhängen und wahrscheinlich zu einer höheren Motivation und Arbeitszufriedenheit führen. Beispiele für Motivatoren sind Leistung, Anerkennung und die Möglichkeit, zu lernen und zu wachsen.
- **Hygienefaktoren:** Hierbei handelt es sich um Faktoren, die sich auf den Kontext beziehen, in dem die Arbeit ausgeführt wird und die notwendig sind, um Unzufriedenheit zu vermeiden, die aber nicht ausreichen, um die Mitarbeitenden zu motivieren. Beispiele für Hygienefaktoren sind das Gehalt, die Arbeitsbedingungen und die Unternehmenspolitik.

Im Zusammenhang mit asynchronen E-Learning-Angeboten kann die Zwei-Faktoren-Theorie genutzt werden, um herauszufinden, welche Faktoren für die Motivation der Lernenden und die Aufrechterhaltung ihres Engagements am wichtigsten sind. So könnten Kursdesigner*innen beispielsweise Motivationsfaktoren, wie anspruchsvolle und interaktive Inhalte, Möglichkeiten für die Lernenden, das Gelernte anzuwenden und Gelegenheiten für die Lernenden, ihre Arbeit mit anderen zu teilen, einbeziehen. Sie könnten auch Hygienefaktoren, wie tech-

nische Fragen, einfache Navigation und klare Anweisungen, für die Erledigung von Aufgaben berücksichtigen. Indem sie sowohl auf Motivations- als auch Hygienefaktoren Rücksicht nehmen, können Kursgestaltende eine effektivere und ansprechendere Lernerfahrung für die Lernenden schaffen (Herzberg et al., 1959).

2 Grundlagen

2.1 Asynchrone E-Learning-Kurse

Bei E-Learning-Angeboten ist die*der Teilnehmende nicht mehr an einen Ort und eine genaue Zeit gebunden. Das E-Learning wird von den Lernenden an einem Ort und mit einem Endgerät ihrer Wahl selbständig durchgeführt. E-Learning bezieht sich auf eine Form der Weiterbildung, die über das Internet oder andere digitale Medien vermittelt wird. Im Gegensatz zu traditionellen Präsenz-Fortbildungen, bei denen Teilnehmende physisch an einem Seminar oder einer Schulung teilnehmen, können bei E-Learning-Kursen die Teilnehmenden von überall aus beiwohnen, solange sie Zugang zum Internet haben. Dabei stehen den Lernenden Lehrmaterialien mit Bildern, Animationen oder interaktiven Formen zur Verfügung. Bei E-Learning-Angeboten kann der Lerninhalt passgenauer auf die Lernenden zugeschnitten werden als bei einer Fortbildung in Präsenz (Gast et al., 2021). Kerres (2013) definiert E-Learning als einen Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, sei es auf digitalen Datenträgern oder über das Internet, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an digitalen Artefakten. (S. 6)

E-Learning-Technologien sind als Artefakte zu verstehen, die dazu beitragen, bestehende Handlungsabläufe im Lehr- und Lernalltag zu unterstützen, zu verändern oder neue überhaupt erst zu ermöglichen. Die Funktionalitäten und Anwendungsbereiche von E-Learning-Technologien haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten stark verändert. Bis Anfang der 2000er-Jahre wurden vor allem interaktive Lerninhalte – teilweise multimedial aufbereitet – entwickelt. Mitte der 2000er-Jahre avancierten Lernmanagementsysteme zu einem Erfolgsmodell. Der große Vorteil dieser Systeme liegt in ihrer Funktionsvielfalt, so dass prinzipiell nahezu alle Bildungsszenarien durch Lernmanagementsysteme abgebildet werden können – von der Verteilung von Lernmaterialien über die Abwicklung von Organisationsprozessen bis hin zur Virtualisierung von Interaktions- und Kooperationsprozessen (Fischer & Wannemacher, 2013). Es gibt zwei grundlegende Arten von E-Learning: asynchrones und synchrones Lernen. Asynchrones E-Learning ermöglicht es den Lernenden, sich jederzeit in eine E-Learning-Umgebung einzuloggen und Dokumente herunterzuladen oder Nachrichten an Kursleitungen oder andere Teilnehmer zu senden (Hrastinski, 2008). Im Rahmen dieser Studie wird ein asynchroner E-Learning-Kurs als Fallbeispiel herangezogen.

2.2 Motivation zur Fortbildung

Nach Becker (2019) ist Motivation „die Richtung, Intensität und Ausdauer einer Verhaltensbereitschaft hin zu oder weg von Zielen“ (S. 20). Es gibt nach Maslow (1978) und Ryan und Deci (2020) verschiedene Arten von Motivation, die Menschen dazu bringen können, bestimmte Handlungen auszuführen oder Ziele zu verfolgen. Einige dieser Arten von Motivation sind:

- **Intrinsische Motivation:** Dies ist die Motivation, die von einer Person selbst kommt und die aus den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen resultiert. Menschen, die intrinsisch motiviert sind, handeln aus einem inneren Antrieb heraus und tun etwas, weil sie es als sinnvoll oder wichtig empfinden.
- **Extrinsische Motivation:** Dies ist die Motivation, die von äußeren Faktoren, wie Belohnungen oder Bestrafungen, ausgeht. Menschen, die extrinsisch motiviert sind, handeln in der Regel, um eine bestimmte Belohnung zu erhalten oder um einer Bestrafung zu entgehen.
- **Verhaltensbezogene Motivation:** Dies ist die Motivation, die aus dem Verlangen resultiert, bestimmte Verhaltensweisen zu ändern oder zu verbessern.
- **Zielbezogene Motivation:** Dies ist die Motivation, die aus dem Verlangen resultiert, bestimmte Ziele zu erreichen.
- **Emotionale Motivation:** Dies ist die Motivation, die aus emotionalen Zuständen, wie Freude, Angst oder Wut, resultiert.

Es ist wichtig zu beachten, dass diese Arten von Motivation nicht immer eindeutig voneinander getrennt sind und Menschen oft von mehreren Arten von Motivation zugleich angetrieben werden. Extrinsische Motivation macht den Erfolg spürbar. Im Bereich der Fortbildung bedeutet dies, dass das frisch Gelernte eingesetzt werden kann und andere Teilnehmende und Führungskräfte eine Rückmeldung geben. Für Führungskräfte bedeutet dies, dass sie dem Lernen in ihrer Institution einen klaren Handlungsrahmen geben müssen: mit festen Zeitabläufen, gut gestalteten Lernprozessen und einem Erfolgserlebnis. Sie sollten sicherstellen, dass alle Bedürfnisse berücksichtigt werden. Lernen bedeutet Hören, Sehen, Tun und Diskutieren. Es ist keine Tätigkeit, die nur im Stillen stattfindet. Lernen wird dann erfolgreich, wenn es in der Begegnung mit anderen erfolgt (Eckardt, 2018). Die intrinsische Motivation hingegen wird durch interessante Lerninhalte gestärkt. Durch den gezielten Einsatz von Materialien und Medien, geplante Lernaktivitäten und eine an die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Lernumgebung (Eckardt, 2018).

2.3 Zwei-Faktoren-Theorie der Motivation

Die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg (1976) ist eine Motivations-Hygiene-Theorie. Sie besagt, dass Hygienefaktoren bestenfalls keine Unzufriedenheit am Arbeitsplatz hervorrufen können, dargestellt in Abbildung 1. Im Gegensatz dazu sind es die Faktoren des Arbeitsinhalts (Motivatoren), die die Menschen bei der Arbeit glücklich machen und sie motivieren. Motiva-

tion ist laut Herzberg (1976) eine Funktion des Wachstums durch intrinsische Belohnungen, die sich aus interessanter und anspruchsvoller Arbeit ergeben. Zu den Wachstums- oder Motivationsfaktoren gehören: Leistung, Anerkennung für Leistung, die Arbeit selbst, Verantwortung und Wachstum oder Aufstieg. Zu den Faktoren der Unzufriedenheit oder der Hygiene gehören: Unternehmenspolitik und Verwaltung, Aufsicht, zwischenmenschliche Beziehung zu Vorgesetzten, Arbeitsbedingungen, Gehalt, Beziehung zum Kollegium, Lebensumstände, Beziehung zu Mitarbeitenden, Status und Sicherheit (Herzberg et al., 1959).

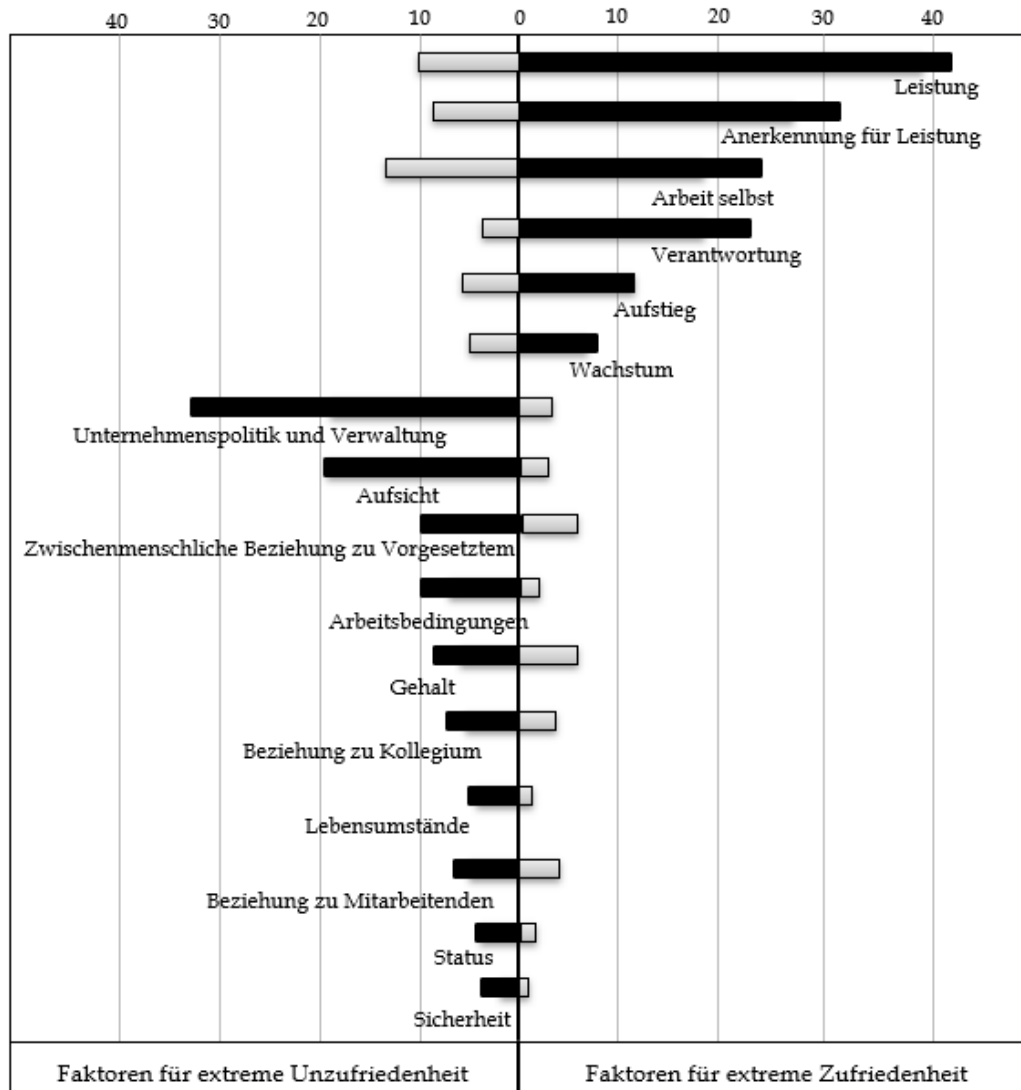


Abbildung 1: Vergleich von Zufriedenheit und Unzufriedenheit – Eigene Darstellung nach Herzberg (1976)

In der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg sind die Hygienefaktoren die grundlegenden Anforderungen an eine Organisation, um das Niveau der Arbeitszufriedenheit aufrechtzuerhalten und die Gefühle der Arbeitsunzufriedenheit auszuschließen. Die Motivationsfaktoren können als treibende Kräfte und Stimulanzen beschrieben werden, die die Mitarbeitenden zu mehr Produktivität und zur Aufrechterhaltung ihres guten Verhaltens in der Organisation ermutigen und die Arbeitszufriedenheit erhöhen. Auf dem heutigen wettbewerbsorientierten

und sich laufend verändernden Markt ist die Anwendung der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg durch die Organisation zur Motivation ihrer Mitarbeitenden wichtig (Chiat & Panatik, 2019).

Laut Becker (2019) haben Herzberg und sein Kollegium wesentliche Aspekte im Arbeitsumfeld der Beschäftigten identifiziert, die mit der Motivation in Zusammenhang stehen. Allerdings bewegt sich die Untersuchung noch auf einer eher abstrakten Ebene. Um zu ermitteln, was die Mitarbeitenden tatsächlich zu höherer Leistung motiviert, muss eine tiefergehende Analyse der maßgeblichen Aspekte im Mitarbeitenumfeld durchgeführt werden. Er bemängelt, dass Herzberg et al. (1959) davon ausgehen, dass die Motivatoren und Hygienefaktoren, die sie in ihrer Studie gefunden haben, universell Gültigkeit haben. Die Beschaffenheit und die Reihenfolge der Bedingungen, die zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führen, lassen sich jedoch nicht generalisieren. Je nach Sachlage ändert sich die Bedeutung der einzelnen Zufriedenheitsfaktoren. Nach Becker (2019) sollte, beispielsweise in einer Wirtschaftskrise, das Gehalt eine größere Rolle spielen – als in den Ergebnissen von Herzberg et al. (1959) angegeben. Darüber hinaus unterscheidet sich die Gewichtung der einzelnen Faktoren auch von Person zu Person und von Zielgruppe zu Zielgruppe.

Herzberg et al. (1959) setzen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation implizit gleich. Dies hat sich laut Becker (2019) empirisch als sehr begrenzt erwiesen und in einigen Fällen sind sogar gegenteilige Effekte festzustellen. Auch Hahn et al. (2016) konnten in ihrer Studie zeigen, dass sich die genetischen Einflüsse auf die Arbeitszufriedenheit vollständig mit der Persönlichkeit überschneiden, einschließlich der gemeinsamen nicht-additiven genetischen Einflüsse, was die Feststellung von Becker (2019) bestätigt. Nach ihm ist auch das Konzept der Hygienefaktoren, die nur demotivieren können, und der Motivatoren, die nur motivieren können, unhaltbar. Herzberg et al. (1959) zum Beispiel ordnen Führung den Hygienefaktoren zu. In der Tat hat sich jedoch erwiesen, dass Führung ein sehr starker Motivator ist, der viel mehr bewirken kann, als Mitarbeitende nur nicht zu demotivieren (Becker, 2019).

2.4 Gelingensfaktoren für Fallstudie

Thaler et al. haben 2022 eine Studie veröffentlicht, bei welcher sie die Ergebnisse einer Online-Befragung bei Teilnehmenden von Online-Seminaren nach Gelingensbedingungen für digitale Lernprozesse eingeteilt haben. Es wurden dabei einerseits die Faktoren für das Gelingen und andererseits die Faktoren, welche ein erfolgreiches Lernen verhindert haben, angeführt.

Als persönliche Gelingensbedingungen für den digitalen Lernprozess führen Thaler et al. (2022) folgende Faktoren an:

- Flexible Zeiteinteilung (24,6%)
- Fragenkatalog für Prüfungsvorbereitung (19,4%)
- Angebotene Tools/Unterlagen (Skripten, Videos, PowerPoint-Folien etc.) (18,6%)
- Gutes Zurechtkommen mit dem Online-Lernen (15,2%)
- Videos und Skripten zu den ersten Schritten im Online-Lernprozess (13,0%)

- Vorerfahrungen mit Online-Seminaren (5,1%)
- Unterstützung durch soziales Umfeld (Familie, Freunde, Partner etc.) (2,3%)
- Austausch mit anderen Teilnehmenden (0,9%)
- Unterstützung durch berufliches Umfeld (Mitarbeitende, Vorgesetzte etc.) (0,7%)
- Knüpfen von neuen Kontakten (0,3%)

Bei den persönlichen Faktoren, welche ein gelingendes Lernen verhindern, führen Thaler et al. (2022) folgende an:

- Zu wenig Zwischenprüfungen/Lernerfolgskontrollen (24,7%)
- Fehlende Kontaktmöglichkeiten zu anderen Teilnehmenden (Vernetzung) (16,4%)
- Fehlendes gemeinsames Lernen/Arbeiten mit anderen Teilnehmenden (16,0%)
- Austausch mit anderen Teilnehmenden war nicht ausreichend (11,4%)
- Flexible Zeiteinteilung erschwerte es, dranzubleiben (9,1%)
- Angebotene Tools/Unterlagen waren nicht passend (5,9%)
- Fehlende Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld (Mitarbeitende, Vorgesetzte etc.) (5,9%)
- Videos und Skripten zu den ersten Schritten im Online-Lernen waren nicht ausreichend (5,0%)
- Unterstützung aus dem sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Partner etc.) (4,6%)
- Das Online-Lernen ist nichts für mich (0,9%)

Die Ergebnisse dieser Studie eignen sich aufgrund der starken Überschneidung von gleichlaufenden Faktoren sowohl bei den Gelingensbedingungen als auch bei den Hinderungsgründen für die Übertragung in die Zwei-Faktoren-Theorie.

3 Fallstudie

Becker (2019) führt an, dass die Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg auf einer sehr abstrakten Ebene ist, und es gilt, die Hygienefaktoren im Einzelfall ausfindig zu machen. Dieser Empfehlung von Becker sind wir im Rahmen dieser Studie gefolgt und haben quantitative Studien zu Gelingensfaktoren für asynchrone E-Learning Kurse evaluiert. Die wesentlichen Kriterien bei der Evaluierung der Studien für die Eignung zum Einsatz als Fallbeispiel und die Übertragung in die Zwei-Faktoren-Theorie sind quantitativ erhobene Faktoren, welche sowohl einen positiven als auch einen negativen Ausschlag geben können. Dies ist auch mit Werten (Zahlen) hinterlegt und die Veröffentlichung dieser Ergebnisse liegt maximal zwei Jahre zurück. Als optimal geeignet stellte sich die 2022 von Thaler et al. veröffentlichte Studie mit dem Titel *Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung von kompakten virtuellen Weiterbildungsformaten* heraus. Bei allen anderen recherchierbaren Studien handelte es sich um qualitative Ergebnisse, oder es waren nur einseitig erhobene Kennzahlen enthalten.

Im Rahmen dieser Studie stellen die Faktoren von Thaler et al. (2022) den Einzelfall dar, da diese Faktoren einen nachweislichen Bezug zum Gelingen von asynchronen E-Learning-Kursen haben und alle Kriterien zur Übertragung in die bestehende Systematik der Zwei-Faktoren-Theorie erfüllen. Um die Gelingensfaktoren von Thaler et al. (2022) in die Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg einzuordnen, werden die Prozentsätze der Gelingensfaktoren aus der Studie verwendet. Es werden die persönlichen Gelingensfaktoren ident zur Darstellung von Herzberg in der Skala rechts als Faktoren für extreme Zufriedenheit und die Faktoren, welche ein Gelingen verhindern, in der Skala links für extreme Unzufriedenheit eingetragen. Ähnlich formulierte Faktoren werden dazu in der gleichen Zeile dargestellt. Damit ergibt sich je Faktor ein Ausschlag in beide Richtungen und der stärkere Ausschlag legt die Zuordnung fest.

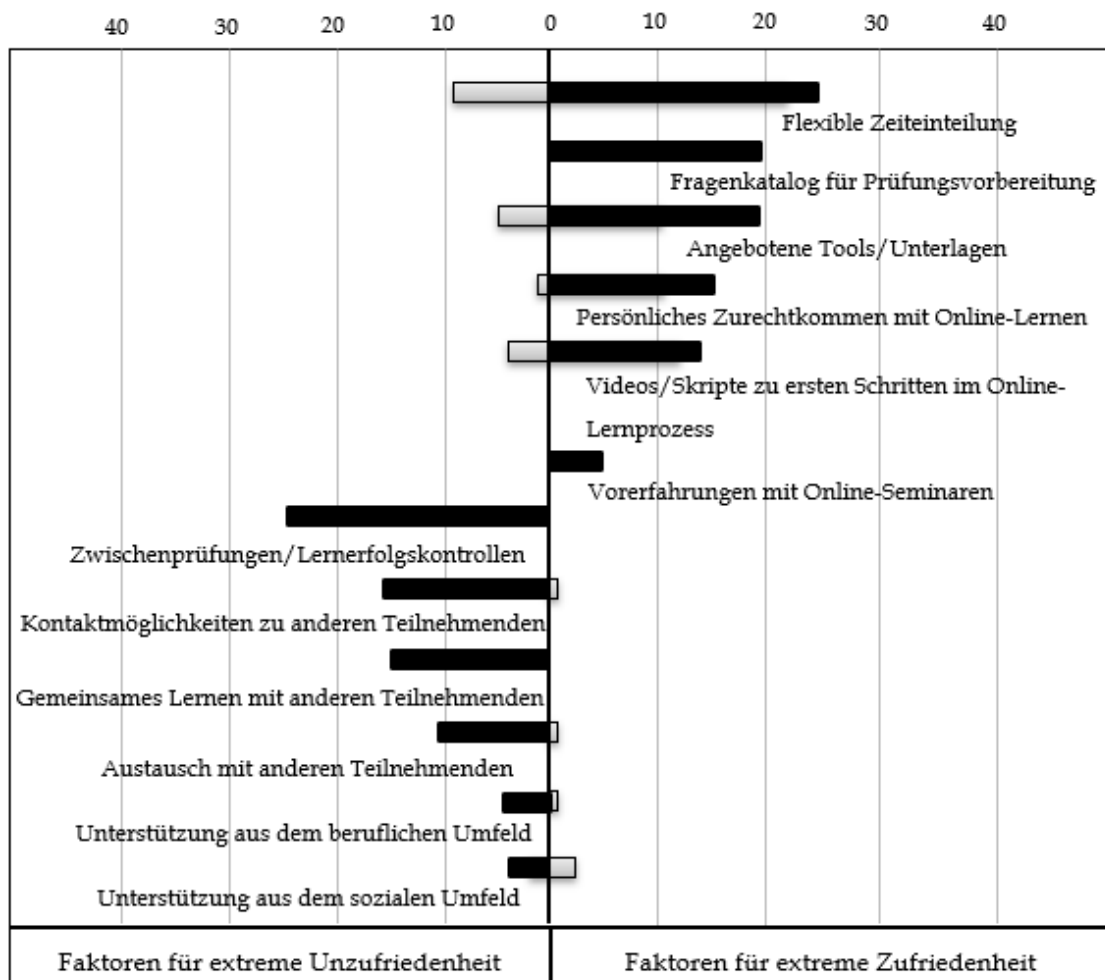


Abbildung 2: Eigene Darstellung nach Herzberg (1976) der Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Gelingensfaktoren von Thaler et al. (2022)

Ident zu Herzberg werden alle in Abbildung 2 dargestellten Faktoren mit einem stärkeren Ausschlag auf der rechten Seite der Skala den Motivatoren zugeordnet und all jene Faktoren mit einem stärkeren Ausschlag auf der linken Seite der Skala den Hygienefaktoren.

Dies ergibt, dass Lernerfolgskontrollen, Kontaktmöglichkeiten, der Austausch und das gemeinsame Lernen mit anderen Teilnehmenden und die Unterstützung aus dem sozialen und beruf-

lichen Umfeld als Hygienefaktoren gelten und bei der Anwendung in der Praxis verpflichtend in asynchronen E-Learning-Kursen angeboten werden müssen, um keine Unzufriedenheit bei den Teilnehmenden zu erzeugen. Dem gegenüber stehen die Motivatoren, wie flexible Zeiteinteilung, ein Fragenkatalog zur Prüfungsvorbereitung, Tools und Unterlagen, Videos und Skripte, zur Orientierung im Online-Lernprozess und die subjektiven Faktoren, wie das persönliche Zurechtkommen und Vorerfahrungen mit dem Online-Lernen. Diese beiden letzten Faktoren sind individuell unterschiedlich ausgeprägt und stellen dadurch stark heterogene Faktoren dar, welche bei der konkreten Umsetzung in der Praxis durch Kursgestaltende nicht oder nur sehr schwer beeinflusst werden können. Die anderen Motivatoren können je nach Thema des asynchronen E-Learning-Kurses eingesetzt werden, um die Motivation bei den Teilnehmenden zu fördern.

4 Anwendung der Ergebnisse bei E-Learning-Kurs

Die in der Fallstudie zugeordneten Faktoren konnten im Rahmen dieser Studie an einem konkreten Beispiel in die Praxis überführt werden. Es wurde dazu in einer Organisation, welche bisher ausschließlich Präsenztrainings für die Mitarbeitenden angeboten hat, ein Praxisprojekt gestartet. Bereits 2021 wurde eine interne Akademie zur Weiterbildung innerhalb der Organisation ins Leben gerufen und Produktschulungen wurden persönlich angeboten. Um in Hinblick auf die zunehmende Internationalisierung Mitarbeitende und Firmenpartner*innen besser zu erreichen, wurde mit der Geschäftsleitung die Entscheidung getroffen, eine E-Learning-Plattform einzurichten. Im Rahmen dieses Praxisprojektes wurde daher mit Unterstützung eines Implementierungspartners das Lernmanagementsystem Moodle in Version 4.1 eingerichtet und aufgebaut. Auf dieser Plattform wurde eine Homepage für externe Partnerunternehmen gestaltet, Kursbereiche eingerichtet und ein erster Kurs zum Thema „Onboarding“ erstellt. Die Internationalisierung des Unternehmens wird strategisch vorangetrieben, was bedeutet, dass neue Mitarbeitende eingestellt und fortlaufend geschult werden müssen. Diese durchlaufen einen strukturierten Onboarding-Prozess, welcher in den ersten Tagen mit dem Kennenlernen der Organisation beginnt, unabhängig von der zukünftigen Position. Das bisher durchgeführte analoge Onboarding blockierte die bestehenden Mitarbeitenden bei deren operativen Aufgaben und war sehr zeitaufwändig. Es war daher ein großes Anliegen des Projektauftraggebers und der internen Personalabteilung, eine ressourcenunabhängige Lösung mittels E-Learning für die ersten Hintergrundinformationen, wie die Unternehmensgeschichte, die Unternehmenswerte, erste Produktinformationen und die Unternehmensstruktur, zu finden. Aus diesem Grund war das Projektziel – neben der Gestaltung einer Startseite und der Einrichtung von Kursbereichen – die Konzeption und Erstellung eines eintägigen Onboarding-Kurses. Das Lernmanagementsystem Moodle Version 4.1 wurde kurz vor Projektbeginn installiert und stand dem Projektteam zeitgerecht zur Verfügung. Hieraus ergaben sich für die Projektmitarbeitenden zwei große Hauptaufgaben. Zum einen musste die soeben installierte Lernplattform gestaltet und mit den notwendigsten Inhalten ausgestattet

werden, zum anderen musste festgelegt werden, wie der Onboarding-Kurs konzipiert werden soll und in welcher Form die Hygienefaktoren sichergestellt und möglichst viele Motivatoren umgesetzt werden können.

4.1 Sicherstellung der Hygienefaktoren

Ein Ziel des Praxisprojektes war es, alle evaluierten Hygienefaktoren innerhalb des ersten Kurses einzuhalten. Aus diesem Grund wurden in jedem Modul des Kurses mehrere kurze Lern-erfolgskontrollen in Form von H5P-Aktivitäten geschaffen. H5P ermöglicht die einfache Erstellung interaktiver Inhalte, indem es eine breite Palette von Inhaltstypen für unterschiedliche Aufgaben anbietet. Es wurden hier in erster Linie einfache Typen, wie Drag-and-Drop-Aufgaben mit Bildern, Kreuzworträtsel und Reihen von zu sortierenden Absätzen, verwendet.

Um den Teilnehmenden den Austausch untereinander, das gemeinsame Lernen mit anderen Teilnehmenden und eine Kontaktmöglichkeit zur Kursleitung zu ermöglichen, wurde ein Forum eingerichtet. In Moodle erlaubt es die Aktivität den Teilnehmenden und Kursleitenden, Ideen auszutauschen, indem ein Beitrag zu einem bestimmten Diskussionsthema erstellt wird. Es können Bilder und andere Medien in die Forumsbeiträge aufgenommen werden.

Der Hygienefaktor „Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld“ wurde außerhalb der Lernplattform umgesetzt, indem einerseits allen Mitarbeitenden ausreichend zeitlicher Freiraum für die Teilnahme am Kurs gewährt und andererseits ein personalisiertes Abschlusszertifikat geschaffen wurde, welches als Nachweis der erbrachten Qualifikation dem Teilnehmenden zum Herunterladen zur Verfügung gestellt wird. Bei dem Faktor der „Unterstützung aus dem sozialen Umfeld“ konnte im Rahmen des Praxisprojektes nur das innerbetriebliche soziale Umfeld aktiv beeinflusst werden. Dazu wurden im internen wöchentlichen Newsletter mehrere Beiträge geschaltet, um alle Mitarbeitenden positiv zu stimmen und zur Teilnahme am Kurs einzuladen. Zudem wurde der zufällige Wissenstransfer über den geplanten Kursstart bei spontanen und geplanten persönlichen Gesprächen durch die Kursleitung genutzt, um das Thema auch informell positiv zu verbreiten. Das private soziale Umfeld der Teilnehmenden lag außerhalb des Wirkungsgrades und musste daher vernachlässigt werden.

4.2 Einsatz von Motivatoren

Bei der didaktischen Kursgestaltung des Onboarding-Kurses wurden die meisten Indikatoren in den ersten beiden Handlungsdimensionen *Wiedergeben & Verstehen* nach Bloom et al. (1956) angesiedelt, um einen reibungslosen ersten Einstieg in das E-Learning für die Teilnehmenden zu gewährleisten. Bloom et al. (1956) führen an, dass bei der Erstellung von Lehrplänen und Kursen eine Reihe von Bildungszielen im kognitiven Bereich, wie beispielsweise Aktivitäten des Erinnerns oder Abrufens von Wissen, gefunden werden sollen. Wissen, wie es in diesen ersten Handlungsebenen definiert ist, umfasst jene Verhaltensweisen und Prüfungssituationen, die das Erinnern entweder durch Wiedererkennen oder Abrufen von Ideen, Mate-

rial oder Phänomenen betonen. Das Verhalten, das von einem Teilnehmenden in der Abrufsituation erwartet wird, ist dem Verhalten, das er in der ursprünglichen Lernsituation zeigen sollte, sehr ähnlich. In der Lernsituation wird erwartet, dass der Teilnehmende bestimmte Informationen in seinem Gedächtnis speichert, und das später erwartete Verhalten ist das Erinnern an diese Informationen (Bloom et al.,1956). Mit diesen niederschweligen Aufgaben wurde versucht, bei allen Teilnehmenden eine positive erste Erfahrung mit der Lernplattform zu gestalten. Zusätzlich wurde das erste Kursmodul mit Informationen zum Kursablauf und zur Bedienung des Online-Kurses gestaltet, um den beiden Motivatoren des persönlichen Zurechtkommens und dem Wunsch nach Videos und Skripten zur Orientierung im Online-Lernprozess bestmöglich nachzukommen.

Der Kurs wurde asynchron und ohne Terminvorgaben gestaltet, um den Teilnehmenden eine flexible Zeiteinteilung zu ermöglichen. Sobald die Teilnehmenden in den Kurs eingeschrieben sind, können diese selbst bestimmen, wann welche Module und Aufgaben durchgeführt werden und auch, wie oft einzelne Elemente wiederholt werden. Zudem wurden die Kursmodule so gestaltet, dass diese ein Thema inhaltlich komplett abschließen und so auch unabhängig von der technisch vorgegeben Reihenfolge absolviert werden können. In jedem Modul wurden unterschiedliche Tools und Unterlagen zu den Inhalten zur Verfügung gestellt, um den Teilnehmenden verschiedenen Möglichkeiten zu bieten. Es wurden beispielsweise Videos mit Screencasts erstellt und zusätzlich ein Skript mit den identen Informationen. Der Motivator „Fragenkatalog zur Prüfungsvorbereitung“ wurde nicht umgesetzt, da bei diesem Kurs keine abschließende Prüfung erforderlich ist.

5 Fazit

Die in Kapitel 3 durchgeführte Fallstudie zeigt, dass eine Einteilung von Gelingensfaktoren in die Zwei-Faktoren-Theorie möglich ist. Die wissenschaftliche Betrachtung von Gelingensfaktoren als Hygienefaktoren und Motivatoren hat eine klare Priorisierung bei der Umsetzung im Praxisprojekt geliefert. Zudem konnte damit festgestellt werden, welche Gelingensfaktoren als Hygienefaktoren betrachtet werden müssen und somit zu Unzufriedenheit bei den Teilnehmenden führen, wenn diese nicht berücksichtigt werden. Die Umsetzung der Motivatoren wurde – wo didaktisch sinnvoll – angestrebt, allerdings wurde hier von Projektbeginn an festgelegt, dass keine vollständige Umsetzung ermöglicht werden muss. Es kann damit festgehalten werden, dass die Zwei-Faktoren-Theorie als generische Praktik für die Evaluierung von organisationsinternen Motivatoren und Hygienefaktoren im Bereich von E-Learning Kursen eingesetzt werden kann.

Die in Kapitel 4 angeführte Anwendung im Praxisprojekt macht deutlich, dass die Ergebnisse der Fallstudie gut in die Praxis übernommen werden konnten. Zusätzlich konnte von dieser wissenschaftlich theoretischen Vorgabe abgeleitet werden, welche Inhaltstypen in Moodle und H5P gewählt werden müssen, um den Teilnehmenden einen attraktiven E-Learning Kurs anbieten zu können.

Zum Erreichen der Projektziele im Praxisprojekt waren technische, wissenschaftliche und didaktische Kompetenzen gefordert. Um diese Herausforderung zu meistern, waren ein gut strukturiertes Projektmanagement und ein ständiger Austausch der Projektmitglieder erforderlich. Da ein Projektmitglied als Produkt- und Wissensmanager bei der Organisation beschäftigt ist, war eine direkte Verbindung zum Projektauftraggeber und ein ständiger Informationsfluss sichergestellt. So konnten gemeinsam bei Projektabschluss alle gesetzten Ziele erreicht werden.

6 Limitationen und Ausblick

Es ist anzumerken, dass bei Thaler et al. (2022) nicht wie bei Herzberg (1976) nur gleichlautende Faktoren in der Studie evaluiert wurden und daher eine gewisse Unschärfe bei der Einteilung in die Zwei-Faktoren-Theorie vorliegt.

Des Weiteren ist die von Becker (2019) angeführte Kritik, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Hygienefaktoren oder Motivatoren generell für jede Personengruppe gelten, auch bei diesem Ergebnis am Beispiel des Faktors des gemeinsamen Lernens mit anderen erkennbar. Bei dieser durchgeführten Einordnung handelt es sich bei diesem Faktor um einen Hygienefaktor, was bedeutet, dass jeder Selbstlernkurs automatisch zu Unzufriedenheit bei den Teilnehmenden führen würde. Dem entgegensetzen ist das Ergebnis der Studie von Czerwinski und Tasche (2021), in welcher Selbstlernkurse evaluiert wurden und die fehlende Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmenden nicht als Abbruchgrund für einen Selbstlernkurs angeführt wird. Dies zeigt, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht mittels quantitativer Methoden überprüft wurden und zu diesem Thema weitere wissenschaftliche Arbeiten und Studien erforderlich sind, um eine allgemein gültige Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können.

Abschließend muss angeführt werden, dass die von Becker (2019) angeführte Einschränkung, dass sich die Bedeutung der einzelnen Faktoren für die Zufriedenheit je nach Situation ändern kann, auch auf asynchrone E-Learning-Kurse zutreffen kann und damit das hier angeführte Ergebnis nur für die von Thaler et al. (2022) durchgeführte Studie Gültigkeit hat. Um herauszufinden, was die Teilnehmenden von asynchronen E-Learning-Kursen allgemein zu mehr Leistung oder zu einer weiteren Teilnahme an anderen Fortbildungsmaßnahmen motiviert, wäre eine eingehende quantitative Analyse der relevanten Aspekte im Umfeld der jeweiligen Teilnehmenden durchzuführen, um diese anschließend in Hygienefaktoren und Motivatoren einteilen zu können. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass asynchrone E-Learning-Angebote auch weiterhin eine Herausforderung für Lehrende und Teilnehmende sind (vgl. Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020).

Literatur

- Becker, F. (2019). *Mitarbeiter wirksam motivieren: Mitarbeitermotivation mit der Macht der Psychologie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57838-4>
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
- Chiat, L. C., & Panatik, S. A. (2019). Perceptions of Employee Turnover Intention by Herzberg's Motivation-Hygiene Theory: A Systematic Literature Review. *Journal of Research in Psychology*, 1(2), Art. 2. <https://doi.org/10.31580/jrp.v1i2.949>
- Czerwinski, S., & Tasche, T. (2021). Aufbau und Konzeption von Selbstlernkursen zu digitalen Kompetenzen. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 45(2), S. 351–356. <https://doi.org/10.1515/bfp-2020-0102>
- Eckardt, T. (2018). Mitarbeiter zum Lernen motivieren—Mit Blended Learning. *Pflegezeitschrift*, 71(12), S. 40–43. <https://doi.org/10.1007/s41906-018-0807-z>
- Fischer, Helge, & Wannemacher, Klaus. (2013). *(E-Learning-)Innovationen im Lehralltag. Theoriegeleitete Ein- und Ausblicke*. <https://doi.org/10.25656/01:10734>
- Gast, O., Seifert, J., & Werth, D. (2021). Der Mensch im Fokus der digitalen Transformation des Lernens: Erfolgreiche Aus- und Weiterbildung im Unternehmen. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 58(6), S. 1444–1455. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00788-y>
- Grogorick, L., & Robra-Bissantz, S. (2021). Digitales Lernen und Lehren: Führt Corona zu einer zeitgemäßen Bildung? *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 58(6), S. 1296–1312. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00806-z>
- Gundermann, A. (2022). Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hybrid, flexibel und vernetzt?*, S. 17–37. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_2
- Hahn, E., Gottschling, J., König, C. J., & Spinath, F. M. (2016). The Heritability of Job Satisfaction Reconsidered: Only Unique Environmental Influences Beyond Personality. *Journal of Business and Psychology*, 31(2), pp. 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9413-x>
- Herzberg, F. (1976). One More Time: How Do You Motivate Employees? In M. M. Gruneberg (Hrsg.), *Job Satisfaction—A Reader* (pp. 17–32). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-02701-9_2
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed). John Wiley & Sons.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), pp. 51–55.
- Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6>
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4., überarb. und aktualisierte Aufl.* Oldenbourg Verl.

- Maslow, A. H., & Maslow, A. H. (1978). *Motivation und Persönlichkeit* (2. erw. Aufl). Walter-Verl. Münchenhausen, G., Schmitz, S., & Schönfeld, G. (2021). *Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudien der CVTSS-Zusatzerhebung in Deutschland* (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.; 1.Auflage). Budrich.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, p. 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Thaler, B., Veith-Fuchs, T., & Witzel, S. (2022). Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung von kompakten virtuellen Weiterbildungsformaten. *Hybrid, flexibel und vernetzt?*, S. 241–263. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_13
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. Auflage). SAGE.

Jenseits der Fortbildungsinhalte

*Eine qualitative Studie zur Relevanz der strukturellen Merkmale einer Fortbildung zur Integration neu zugewanderter Schüler*innen aus der Perspektive von teilnehmenden Lehrpersonen*

Anna Gensler¹, Johanna Gesang², Lennart Weiermann³, Lydia Eggenstein⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1163>

Fortbildungen von Lehrpersonen kommt eine hohe Relevanz bei der berufsbegleitenden Professionalisierung sowie der Begleitung gesamtschulischer Entwicklungsprozesse zu. Dabei wird vonseiten der Fortbildungsforschung zunehmend erkannt, dass die strukturellen Merkmale des Formats (z. B. zeitlicher Umfang, Kooperationsanlässe, Kohärenz zur Schulpraxis) insbesondere für die Umsetzung umfassender Schulentwicklungsprozesse bedeutsam sind. Gleichwohl determinieren primär die inhaltlichen Merkmale der Maßnahme die Ausgestaltung und Teilnahmequote von Lehrpersonen. Inwieweit die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen einer Fortbildung Relevanz beimessen sowie für den schulischen Entwicklungsprozess Wirksamkeit zuschreiben, ist bisweilen nicht ausreichend untersucht. Am Beispiel einer Fortbildungsreihe, die hessische Schulen über drei Jahre hinweg bei der Entwicklung eines Leitbilds zur Beschulung und Integration zugewanderter Schüler*innen begleitet, weist die vorliegende, qualitative Untersuchung auf die Bedeutsamkeit der strukturellen Merkmale eines Fortbildungsformats für die Begegnung gesamtschulischer Herausforderungen hin und legitimiert – unter Bezug auf die Teilnehmendenperspektive – eine stärkere Berücksichtigung dieser Merkmale bei der Organisation und Durchführung wirksamer und nachhaltiger Fortbildungsformate.

Schulentwicklung, Fortbildungsforschung, Wirksamkeit, Strukturelle Merkmale, Teilnehmendenperspektive

¹ Universität Münster, Schlossplatz 2, 48143 Münster.

anna.gensler@uni-muenster.de

² QUA-LiS NRW, Paradieser Weg 64, 59494 Soest.

johanna.gesang@qua-lis.nrw.de

³ Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Hamm, Paracelsuspark 5, 59063 Hamm.

lennart.weiermann@gmx.de

⁴ Universität Münster, Schlossplatz 2, 48143 Münster.

leqge03@uni-muenster.de

1 Einleitung

Dass die berufsbegleitende Professionalisierung von Lehrpersonen für die Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität von höchster Relevanz ist, gilt im bildungswissenschaftlichen Diskurs als unumstritten (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky & Bleck, 2019). Entsprechend zielen Fortbildungsformate vordergründig auf die Entwicklung individueller, zu meist fachlicher Kompetenzen der teilnehmenden Lehrpersonen ab (z. B. Richter et al., 2019). Gleichzeitig wird zunehmend erkannt, dass Fortbildungen über die individuelle Professionalisierung hinaus auch als Kontext fungieren können, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse anzustoßen, zu begleiten und zu verstetigen, die ebenso Kolleg*innen (Lehrpersonen, Schulleitung, Fachkräfte etc.) tangieren, die nicht direkt am Fortbildungsformat teilgenommen haben und damit die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule unterstützen (Altrichter et al., 2019; Fussangel et al., 2016). Vor diesem Hintergrund rücken die strukturellen Merkmale des Fortbildungsangebots (z. B. Kooperationsanlässe und -strukturen, zeitlicher Umfang und Ablauf des Angebots, Kohärenz zur Schulpraxis) in den Fokus der Forschung (Darling-Hammond et al., 2017; Hahn, 2019) und werden bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten zunehmend als relevante Determinanten ihrer Wirksamkeit berücksichtigt (Barzel & Selter, 2015; Gottmann et al., 2020). Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass die Wirksamkeit eines Merkmals in enger Interdependenz zu der Wahrnehmung der Teilnehmenden steht (Boeren et al., 2010), wobei erste Forschungsarbeiten darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung der Fortbildungsqualität durch die teilnehmenden Lehrpersonen insbesondere von den inhaltlichen Merkmalen der Maßnahme beeinflusst wird (Cramer et al., 2019; Richter et al., 2019). Inwieweit die strukturellen Merkmale einer Fortbildung von teilnehmenden Lehrpersonen als relevant und effektiv für die Initiierung und Begleitung gesamtschulischer Entwicklungsvorhaben angesehen werden, ist bisweilen kaum erforscht (erste Arbeiten mit Fokus auf den zeitlichen Rahmen der Fortbildung stammen von Richter et al., 2020 sowie Johannmeyer & Cramer, 2021).

Für die Implementierung komplexer Schulentwicklungsvorhaben ist insbesondere die Etablierung von organisationalen Strukturen im Schulbetrieb zentral, die auf unterschiedlichen Ebenen von Schule angesiedelt ist. Als Beispiel für ein umfangreiches Schulentwicklungsprojekt mit aktueller Bedeutsamkeit kann hier eine erfolgreiche Umsetzung von Konzepten zur verbesserten Integration von Schüler*innen unterschiedlicher Heterogenitätsformen genannt werden. So stellt eine schulische Integrationspraxis für zugewanderte Schüler*innen, die erfolgreich auf die heterogenen Bedarfe der Schüler*innenschaft eingeht, nach wie vor eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe dar. Gelingt es einer Fortbildungsreihe für Lehrpersonen, wirksame strukturelle Merkmale zu nutzen, wird eine Übernahme dieser in den Schulbetrieb durch die Teilnehmenden umso wahrscheinlicher.

An diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an und ergründet, inwieweit die an einer langfristig angelegten Fortbildung der Deutschen Schulakademie (auch Werkstatt genannt) teilnehmenden Lehrpersonen die strukturellen Merkmale des Formats (siehe Kapitel fünf) als

gewinnbringend wahrnehmen, um über die individuelle Professionalisierung hinaus gesamtschulische Entwicklungsaktivitäten anzustoßen und zu begleiten. Dazu wird in einem ersten Schritt untersucht, inwieweit es der Fortbildungsmaßnahme gelingt, den von den Teilnehmenden geschilderten Herausforderungen im schulischen Alltag umfassend zu begegnen und tragfähige, nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. In einem zweiten Schritt wird fokussiert, inwieweit die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Fortbildung Relevanz für die begleiteten Schulentwicklungsprozesse beimessen.

2 Zur Bedeutung der strukturellen Merkmale für die Wirksamkeit von Fortbildungsformaten

Lehrpersonen sind mit einer wachsenden Vielfalt und inneren Dynamik ihres Berufsfeldes konfrontiert (Helsper, 2021; Pasternack et al., 2017). Insbesondere in solchen Situationen, in denen sich nicht nur einzelne Lehrpersonen, sondern sämtliche schulische Agierende (einschließlich der Lehrer*innen- und Schüler*innenschaft, weiteren pädagogischen Mitarbeitenden, aber ebenso auch der Schulträger, der Schulaufsicht etc.) Veränderungen im schulischen Alltag gegenübersehen, bedarf es einer ausgeprägten Professionalität, um handlungsfähig zu bleiben und den aufkommenden Herausforderungen konstruktiv begegnen zu können. Exemplarisch sei im Rahmen dieser Studie etwa an die große Welle der Zuwanderungen gedacht, die ab 2015 deutschlandweit deutlich zugenommen hat, seit Beginn des Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 besondere Aktualität gewinnt und die schulischen Agierenden vor umfassende unterrichtliche (z. B. Mangel an validen Diagnoseinstrumenten), organisatorische (z. B. Organisation der Beschulung im oder außerhalb des Regelunterrichts) sowie personelle Herausforderungen (z. B. fehlende Qualifikation und destruktive Haltungen im Kollegium) stellt (Heinrichs et al., 2016; Otto et al., 2016).

Um diesen adäquat begegnen zu können, bedarf es mehr als eines reinen „Updating[s] von Wissen“ (Wimmer & Altrichter, 2017, S. 218). Vielmehr können sich qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote, auch *professional developments* genannt, als hilfreich erweisen, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse zu unterstützen (Darling-Hammond et al., 2017), wobei die strukturellen Merkmale des Angebots wichtige Determinanten der Fortbildungswirksamkeit darstellen (Hahn, 2019; Rzejak & Lipowsky, 2020). So lassen sich Hinweise darauf finden, dass kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen für einzelne Individuen nur bedingt Lösungen für gesamtschulische bzw. gesamtsystemische Bedarfe oder Problemlagen bereitstellen. Hier sind deutlich längerfristige Formate notwendig, die zudem mehrere Personen i. S. von Multiplikator*innen ausbilden und das System Schule als Ganzes fokussieren (Lipowsky, 2014). Darüber hinaus erweisen sich weiterführende Unterstützungsaktivitäten, die auch über den eigentlichen Fortbildungszeitraum hinweg stattfinden und bspw. von den Fortbildenden durchgeführt werden, als Merkmale effektiver Fortbildungen (Dagen & Bean, 2015; Opfer & Pedder,

2011). Durch zeitlich umfangreiche Fortbildungsangebote wird zudem der Aufbau einer *professional community* (Altrichter, 2017) wahrscheinlicher, die durch professionelle Lerngemeinschaften in den Einzelschulen und ein Netzwerk zwischen den teilnehmenden Schulen realisiert werden kann (Fussangel et al., 2016). Neben der Dauer und kollektiven Teilnahme der schulischen Akteur*innen an der Fortbildung zeichnen sich wirksame Fortbildungen durch eine strukturelle und inhaltliche Kohärenz aus (Hellmann et al., 2019). So weisen zahlreiche Forschungsarbeiten auf die Bedeutsamkeit der Passung von Fortbildungsinhalten, dem (Vor-)Wissen der Teilnehmenden und der Unterrichtspraxis sowie auf die Passung der einzelnen Aktivitäten während der Fortbildung hin, um die Professionalität der teilnehmenden Agierenden wirksam zu fördern und Schulentwicklungsprozesse zu begleiten (Canrinus et al., 2019; McQuillan et al., 2012). Insbesondere die Kohärenz zur Unterrichtspraxis wird als zentrale Bedingung für einen nachhaltigen Transfer in die einzelschulischen Systeme gesehen und durch eine systematische Verschränkung von Impuls, Erprobung und Reflexion erreicht (Lipowsky, 2014). Dabei umfasst der Impuls den Erwerb und die Aneignung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten und ist dann besonders wirkungsvoll, wenn anwendungsbezogenes und handlungsnahes Wissen im Vordergrund steht. Hierbei bietet sich die Arbeit mit Beispielen guter Praxis an, die von einem Aufarbeiten des impliziten Erfahrungswissens und einer Rekontextualisierung begleitet wird (Kalinowski et al., 2019; Rolff, 2019).

Eine Zusammenschau von (nicht nur strukturellen) Merkmalen effektiver Fortbildungen bietet das Modell von Hahn (2019).

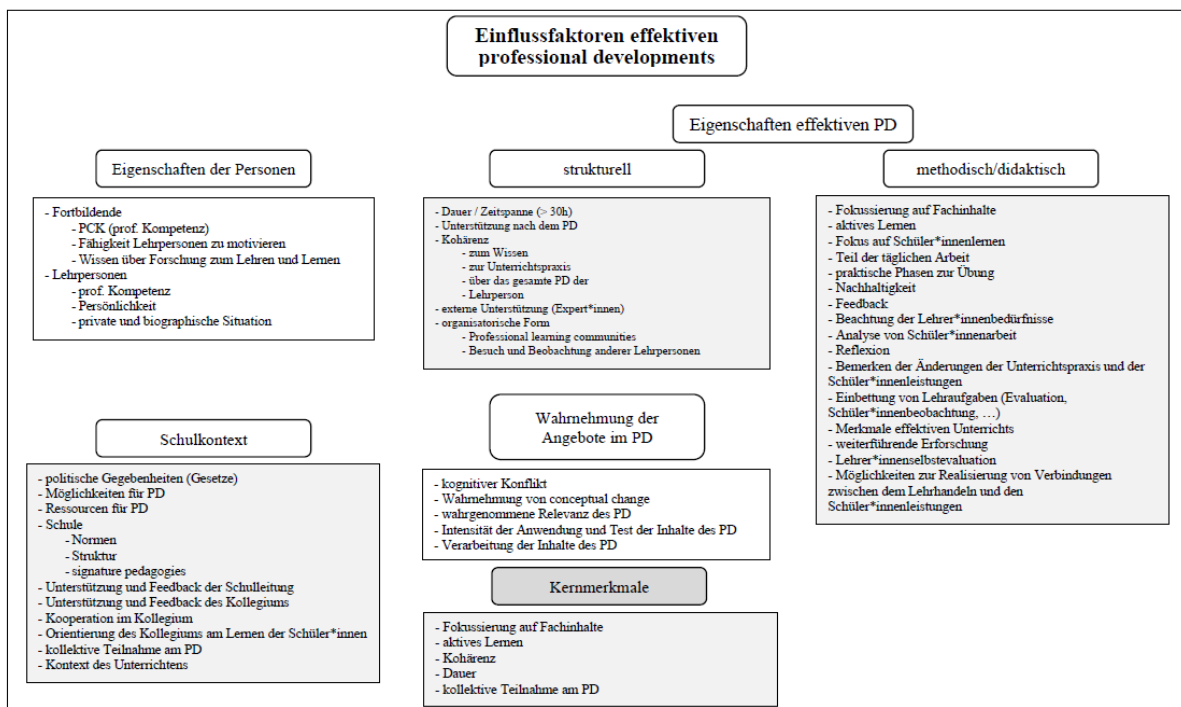


Abbildung 1: Einflussfaktoren auf das professional development nach Hahn (2019) (adaptierte Abbildung)

3 Die Wirksamkeit von Fortbildungsformaten im Spannungsfeld von Angebot und Nutzung

Entsprechend der hohen Bedeutung, die Fortbildungsformaten für die individuelle Professionalisierung sowie die gesamtschulische Qualitätsentwicklung zugeschrieben wird, unterbreiten staatliche und private Anbieter ein umfassendes Angebot an i. d. R. bedarfsorientierten und für die Teilnehmenden kostenlosen Fortbildungen (Daschner et al., 2018). Empirische Befragungen zeigen wiederholt, dass etwa 80 % der Lehrpersonen in Deutschland dieses Angebot regelmäßig wahrnehmen (Richter et al., 2019), wobei zum Teil deutliche Unterschiede in der Häufigkeit der Nutzung ausgemacht werden können (auch Hoffmann & Richter, 2016). Zur Erklärung des differenziellen Teilnahmeverhaltens von Lehrpersonen werden zunehmend heuristische Mehrebenenmodelle herangezogen, die zwischen einer Angebots- und Nutzungsebene unterscheiden und von Interdependenzen zwischen den Ebenen ausgehen (Boeren et al., 2010; Schrader, 2019). Boeren et al. (2010) zufolge ist es insbesondere die Wahrnehmung des teilnehmenden Individuums, die die Nutzung des Angebots, und damit einhergehend die Wirksamkeit der Maßnahme, determiniert. Die Wahrnehmung der Person wiederum wird von psychologischen, sozioökonomischen und kulturellen Faktoren sowie dem generellen gesellschaftlichen Kontext (z. B. Gesetze und Verpflichtungen), in dem sie agiert, geprägt. Entsprechend weisen erste Forschungsarbeiten den Einfluss der Teilnahmemotivation (Gorozidis & Papaioannou, 2014), der Berufserfahrung der Teilnehmenden (Hauk et al., 2022), des Schulkontextes (Kuschel et al., 2021) sowie der inhaltlichen Ausgestaltung der Fortbildung (Cramer et al., 2020) auf die Wahrnehmung und das Teilnahmeverhalten der Lehrpersonen empirisch nach. Im Hinblick auf die strukturellen Merkmale der Fortbildung können Richter et al. (2020) zeigen, dass Lehrpersonen verstärkt Veranstaltungen mit höherer zeitlicher Dauer besuchen sowie solche, die tendenziell außerhalb der regulären Unterrichtszeit und am Anfang oder Ende des Schuljahres angeboten werden. Weitere Erkenntnisse zu sonstigen strukturellen Merkmalen (z. B. Kooperationsanlässe, Kohärenz) liegen bisweilen nicht vor.

4 Forschungsinteresse

Wenngleich die Bedeutung der strukturellen Merkmale der Fortbildungsmaßnahmen zur Begegnung gesamtschulischer Herausforderungen zunehmend erkannt wird (Hahn, 2019), mangelt es dazu bisweilen an einer angemessenen Berücksichtigung der Teilnehmendenwahrnehmung, die den Fortbildungserfolg maßgeblich beeinflusst (Boeren et al., 2010; Schrader, 2019). Ausgehend von der Annahme, dass ein Bewusstsein der teilnehmenden Lehrpersonen für die Wirksamkeit spezifischer Merkmale der Fortbildung ausschlaggebend oder mindestens förderlich für die nachhaltige Implementierung vermittelter Strukturen auf Einzelschulebene ist, sollte der Fokus stärker auf die Perspektive der Teilnehmenden gerichtet werden. Bisherige Forschung setzt bei der Evaluation von Fortbildungsformaten häufig den Fokus auf retro-

spektive Selbstauskünfte der Lehrpersonen, anhand derer die Wirksamkeit der Teilnahme eingeschätzt wird (Johannmeyer & Cramer, 2021). Dabei wird primär mittels quantitativer Fragebögen die Teilnehmendenperspektive berücksichtigt. Qualitativ erfasste Meinungsbilder stellen ein Forschungsdesiderat dar.

An diesem Bedarf knüpft die vorliegende Studie an und geht am Beispiel einer Fortbildungsreihe zum Umgang mit Heterogenität im Kontext zugewanderter Schüler*innen folgenden Fragestellungen nach:

- 1) Welche Herausforderungen und Bedarfe benennen die Fortbildungsteilnehmenden hinsichtlich der Beschulung zugewanderter Schüler*innen?
- 2) Inwieweit werden durch die Fortbildung Schulentwicklungsprozesse angestoßen, die den Herausforderungen und Bedarfen der Teilnehmenden umfassend begegnen?
- 3) Welche Bedeutung messen die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Fortbildung für die Begegnung der Herausforderungen und Bedarfe bei?

Mit der inhaltlichen Fokussierung der ersten Fragestellung soll zunächst die von den Befragten erlebte Komplexität des Schulentwicklungsprojekts abgebildet werden. Die zweite Frage bezieht sich darauf, wie und wodurch die Fortbildungsmaßnahme aus Sicht der Teilnehmenden durch ihre Ausgestaltung Wirkung auf Schulebene erzielen konnte. Anhand der dritten Forschungsfrage wird anschließend überprüft, inwieweit die durch die Werkstatt angestoßenen Entwicklungen durch die strukturellen Merkmale des Formats unterstützt wurden.

5 Kontext und Forschungsdesign der Untersuchung

Die Studie greift auf Daten der Lehrpersonenfortbildung „Willkommen, Ankommen, Weiterkommen – Kulturelle Vielfalt an Schule gestalten“ zurück; eine Fortbildungsreihe der Deutschen Schulakademie (DSA), die sich den Herausforderungen stellt, die sich bei der Integration des mittlerweile an vielen Schulen hohen Anteils an Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund ergeben können. Angestrebt werden die Vermittlung und Erprobung bewährter Lösungsstrategien und umsetzbarer Konzepte für die teilnehmenden Schulen. An der Fortbildungsreihe, die von 2019 bis 2022 in sechs Bausteine unterteilt stattfindet, nehmen 13 hessische Schulen unterschiedlicher Schulformen teil. Die Teilnehmenden setzen sich aus jeweils drei Personen (Schulleitung, Lehrperson, weitere pädagogische Fachkraft) einer Schule zusammen.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird auf Daten von nicht-teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Interviews während des ersten und dritten Bausteins zurückgegriffen (siehe Abbildung 2).

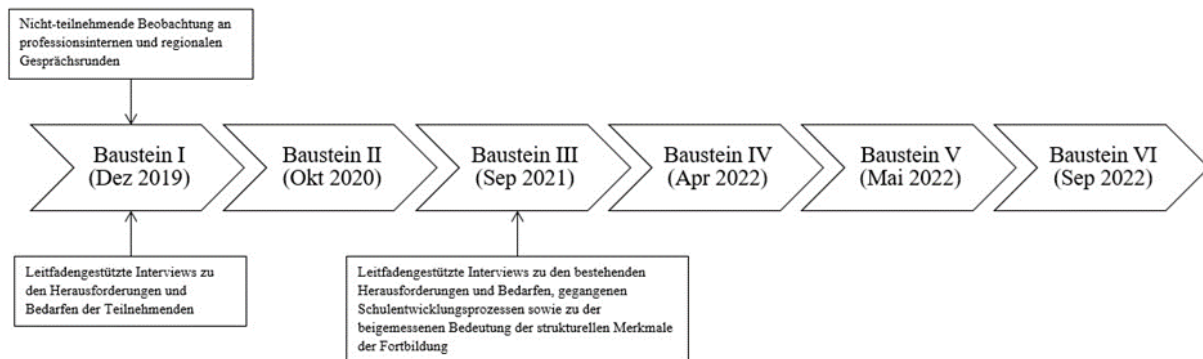


Abbildung 2: Struktur der Werkstatt „Willkommen, Ankommen, Weiterkommen – Kulturelle Vielfalt an Schule gestalten“ und Forschungsdesign

So fand während des ersten Bausteins eine professionsinterne Austauschphase statt, während der sich zwei Gruppen der 13 Lehrpersonen und zwei Gruppen der 13 Schulleitungen zu erlebten Herausforderungen und Bedarfen hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Vielfalt an der Schule austauschten. In den anschließenden drei regionalen Treffen sprachen alle drei Professionen über die identifizierten Ist- und Soll-Zustände in Form einer kollegialen Fallberatung. Erhoben wurden die Daten in den Gruppenarbeitsphasen anhand eines halb-standardisierten Beobachtungsbogens. Zudem wurden sechs leitfadengestützte Interviews für vertiefte Einblicke in wahrgenommene Herausforderungen mit fünf Schulleitungen und einer Lehrperson geführt. Nach dem dritten Baustein wurden leitfadengestützte Interviews mit drei Schulleitungen, zwei Lehrpersonen sowie einem Sozialarbeiter in der Funktion des weiteren pädagogischen Personals geführt. Thematisiert wurden zum einen die durch die Teilnahme an der Werkstatt initiierten Schulentwicklungsprozesse der Einzelschulen sowie noch bestehende Herausforderungen und Bedarfe, um einen synoptischen Vergleich zwischen beiden Messzeitpunkten vornehmen zu können. Zum anderen wurde die Bedeutung erfragt, die die Teilnehmenden den strukturellen Merkmalen der Werkstatt bei der Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprojekte beimessen.

Die ausgefüllten Beobachtungsbögen wurden digitalisiert und gemeinsam mit dem transkribierten Interviewmaterial mittels einer Auswertungssoftware i. S. der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014) kodiert. Ausgehend von der Tatsache, dass die Fortbildungsreihe als Anlass für Schulentwicklungsprozesse konzipiert ist, wurde für die Auswertung der Daten eine schulentwicklungstheoretische Folie gewählt, welche die deduktive Bildung der Kategorien „Organisation“ (Schulmanagement und Kooperation zwischen (außer-)schulischen Akteur*innen), „Personal“ (personenspezifische Facetten der Lehrpersonen, Schulleitungen und Sozialpädagog*innen) und „Unterricht“ (schüler*innenspezifische sowie unterrichtliche Merkmale) erlaubt (Rolf, 2016). Für die Interviews nach dem dritten Baustein wurde die Auswertung um die Hauptkategorie „Strukturelle Merkmale der Werkstatt“ ergänzt, die die im vorherigen Kapitel beschriebenen Kriterien umfasst (siehe Abbildung 3).

Herausforderungen und Bedarfe der Fortbildungsteilnehmenden		
<i>Organisationsebene</i>	Auf der Ebene der Organisation werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich „auf das Ganze der Schule beziehen“ (Rolff 2016, S. 15) und beispielsweise schulprogrammatische, -manageriale oder -kulturelle Aspekte umfassen.	„was uns massiv in diesem Kontext fehlt - da ist es besonders vehement – ist das Vertrauen von Seiten des Ministeriums, dass wir nur die aufnehmen, die wir aufnehmen dürfen.“
<i>Personalebene</i>	Auf der Ebene des Personals werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich auf Interaktionszusammenhänge zwischen den schulischen Agierenden sowie die Aus- und Fortbildung und die Persönlichkeitsentwicklung des Personals beziehen.	„wir versuchen das soweit es geht, die im Regelunterricht zu integrieren, was gut gelingen kann, wenn die entsprechenden Kollegen offen dafür sind und was schlecht gelingt, wenn die Kollegen nicht offen dafür sind.“
<i>Unterrichtsebene</i>	Auf der Ebene des Unterrichts werden Herausforderungen und Bedarfe kodiert, die sich primär auf den Unterricht beziehen und beispielsweise Lernparadigmen, Lehr-Lern-Formate oder konkrete Unterrichtsmethoden umfassen.	„in meiner sechsten Klasse habe ich auch einen Schüler, der seit zwei Jahren in Deutschland ist, der geht mir total durch die Lappen, weil ich gar keinen Zugang finde, wie ich das schaffe, den in meinen Regelunterricht anders zu fördern. Weil im Prinzip müsste ich für den komplett anderen Unterricht machen.“
Initiierte und begleitete Schulentwicklungsprozesse		
<i>Organisationsebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf bereits (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Schulentwicklungsprozesse auf Gesamtschulebene beziehen.	„das war auch eins von den Zielen die wir hatten, hier mit der Werkstatt, dass wir es schaffen, dass die DAZ-Klassen raus aus dem Keller kommen, dass sie sich auch dann mehr halt vermischen mit den anderen Klassen, also den gleichen Pausenhof teilen und im gleichen Gang sind.“
<i>Personalebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Prozesse der Personalentwicklung beziehen.	„die Kollegen haben gesehen oh, die sind gar nicht so schlecht, das ist gar nicht eine Extrabelastung für mich, die sind sogar eine Bereicherung für die Klasse.“
<i>Unterrichtsebene</i>	Kongruent zu der im Bereich der Herausforderungen skizzierten Kategorienbeschreibung sind hier Kodierungen relevant, die sich auf (durch die Fortbildungsmaßnahme) angestoßene und aktive Prozesse der Unterrichtsentwicklung beziehen.	„Wir nehmen jetzt das Lehrwerk von der DAZ nicht so ganz ernst, wir bauen da auch mal Themen ein, wo wir wissen, die werden in Deutsch im Regelunterricht behandelt und die wurden in DAZ-Büchern nicht, die nicht vor kamen, wie zum Beispiel Gedichte, oder Märchen.“
Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt		
<i>Dauer/Zeitspanne</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die zeitliche Dauer der Maßnahme beziehen.	„ich glaube, das ist der Hauptschlüssel, dass man die Leute aus der Schule rausnimmt.“
<i>Arbeit im multiprofessionellen Schulteam</i>	In dieser Kategorie befinden sich Kodierungen, die sich auf die Arbeit im schulinternen Tridem (Schulleitung, Lehrperson, weiteres pädagogisches Personal) beziehen.	„Ich glaube, diese Erkenntnis war halt auch wichtig, dass wir uns halt ab und zu treffen müssen“
<i>Austausch zwischen den Teilnehmenden</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf den (gesteuerten oder ungesteuerten) Austausch zwischen Teilnehmenden verschiedener Schulen, insbesondere zwischen Teilnehmenden gleicher Profession und Schulen in regionaler Nähe, beziehen.	„durch den Austausch mit anderen, zu hören, wie machen das andere, das ist immer unfassbar gewinnbringend.“
<i>Kohärenz</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die (inhaltliche) Passung von Fortbildungsinhalten, dem (Vor-)Wissen der Teilnehmenden und der Unterrichtspraxis sowie auf die Passung der einzelnen Aktivitäten während der Fortbildung beziehen.	„Das ist eine gute Mischung. Das wird, wie ich finde, [...] von der Abfolge her sehr weise getaktet, finde ich. Weil ich das Gefühl hatte, ja, das ist jetzt genau das, was wir brauchen.“
<i>Hospitation an Good-Practice-Schulen</i>	In dieser Kategorie finden sich Kodierungen, die sich auf die Hospitation an ausgewählten Good-Practice-Schulen beziehen.	„Das ist natürlich halt sehr positiv, auch das Ganze gestern mit dem Netzwerk und so, das war sehr beeindruckend. Wo auch die UBUS-Kraft direkt abends gesagt hat: Ah, das wollen wir auch machen. Uns auch Kontakte raussuchen und versuchen, die zu vernetzen mit der Schule.“

Abbildung 3: Verwendetes Kategoriensystem

6 Ergebnisse

6.1 Herausforderungen und Bedarfe der Fortbildungsteilnehmenden hinsichtlich der Beschulung zugewanderter Schüler*innen

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien methodenübergreifend berichtet. Zu den erlebten Herausforderungen und Bedarfen konnten insgesamt N=101 Aussagen aus den Beobachtungen der professionsinternen Austauschrunden sowie N=100 Kodierungen aus dem Interviewmaterial während des ersten Bausteins generiert werden. Von einem quantitativen Bericht der Codes aus den einzelnen Kategorien wird abgesehen, da die qualitative Aufzählung der genannten Aspekte i. S. einer breiten Darstellung der thematisierten Inhalte im Vordergrund steht.

Zu Beginn des Bausteins berichten die Teilnehmenden, dass die Beschulung und Integration der zugewanderten Schüler*innen mit zahlreichen Herausforderungen einhergehen, die sich auf allen Ebenen von Schule (Organisation, Personal, Unterricht) verorten lassen. Während Schulleitungen und das weitere pädagogisch tätige Personal dabei Herausforderungen vordergründig auf der Organisationsebene sehen, ergeben sich diese für die Lehrpersonen vor allem auf der Organisations- und Unterrichtsebene. Die Teilnehmenden nennen zudem überwiegend Herausforderungen, die auf einer gesamtschulischen Ebene zu verorten sind (z. B. unzureichende Qualifikation und hinderliche Haltung der Lehrpersonen, fehlende Kooperationsstrukturen, enorme Heterogenität der Schüler*innenschaft). In Tabelle 1 sind die genannten Herausforderungen aufgelistet.

	Organisationsebene	Personalebene	Unterrichtsebene
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> •Zusammenarbeit m. Ministerium / Vorgaben • Bürokratismus • Mangelnde Ressourcen (Zeit, Raum, Geld) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Qualifikationen der Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität der Schüler*innenschaft • Fehlende Diagnoseinstrumente
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Ressourcen (Zeit, Raum, Geld) • Integration der Zugewanderten in die Gesellschaft • Fehlende Sprachkenntnisse • Kommunikation mit Eltern • Kooperationsstrukturen im Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Qualifikationen der Lehrpersonen • Haltungen/Einstellungen einzelner Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Unterschiede zwischen den Zugewanderten • Unterrichts-/Lernbedingungen • Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler*innen • Fehlende Diagnoseinstrumente
Weiteres päd. tätiges Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Sprachkenntnisse • Kooperationsstrukturen im Kollegium • Lebenssituation der Zugewanderten 	<ul style="list-style-type: none"> • Haltungen/Einstellungen einzelner Lehrpersonen 	

Tabelle 1: Wahrgenommene Herausforderungen der Teilnehmenden im Rahmen der Beschulung zugewanderter Schüler*innen

6.2 Initiierte und begleitete Schulentwicklungsprozesse seit Beginn der Werkstatt

Die Auswertung der Interviews zum zweiten Messzeitpunkt liefert N=109 Kodierungen zu bereits realisierten und geplanten Schulentwicklungsprozessen. Um den in Tabelle 1 genannten Herausforderungen wirksam begegnen zu können, fanden bei den interviewten Teilnehmenden v. a. konzeptionelle Arbeiten auf der Organisationsebene statt. Dies betrifft beispielsweise die Neuorganisation des Übergangs in die Regelklasse, der „fließend“ (SL1) und an den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler*innen orientiert organisiert wurde, indem die Schüler*innen erst in einzelnen, ausgewählten Fächern den Regelunterricht besuchen. Dies bietet einer Lehrperson zufolge einen „Mehrwert“ (LP2) für alle an Unterricht Beteiligten. Zudem wurde die Funktion und Rolle des weiteren pädagogisch tätigen Personals gestärkt und im Gesamtkollegium transparent gemacht („man kennt mich jetzt mehr“ (wptP)) sowie die – auch professionsübergreifende – Kooperationen zwischen allen schulischen Akteur*innen durch regelmäßige „Teamsitzungen“ (LP2) intensiviert. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde dahingehend optimiert, als dass eine Schule Informationsschreiben in verschiedene Sprachen übersetzte. Die Schulleitung einer Grundschule reflektiert, dass im Rahmen der Teilnahme an der pädagogischen Werkstatt eine „funktionierende Steuergruppe“ (SL2) etabliert wurde, sodass nun insgesamt „Schulentwicklung deutlich professioneller und zielgerichteter“ (SL2) betrieben werde. Zudem werden Konzepte und Ziele im Schulprogramm festgehalten, sodass sich das Kollegium und die gesamte Schulgemeinde verpflichtet, diese umzusetzen (SL3).

Veränderungen auf der Personalebene betreffen die verstärkte Sensibilisierung aller schulischer Akteur*innen hinsichtlich der Herausforderungen, denen sämtliche schulische Akteur*innen im schulischen Alltag begegnen, und hinsichtlich der unzureichenden sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen. Insbesondere der neuorganisierte Übergang in die Regelklasse sowie die intensivierten Teamstrukturen haben den Befragten zufolge diese veränderte Haltung bewirkt: „Weil die Kollegen gesehen haben, oh, die sind gar nicht so schlecht, das ist gar nicht eine Extrabelastung für mich, die sind sogar eine Bereicherung für meine Klasse“ (LP2). Obschon sich dies „noch nicht im gesamten Kollegium“ (SL2) abzeichnet, berichten die Interviewten von einer spürbaren „Sogwirkung in die richtige Richtung“ (LP1), die „auch [...] ganz extreme Kollegen“ (LP2) sowie die Schulleitung miteinbezieht. Diese Effekte konnten durch eine individuelle Bestärkung der an der Werkstatt teilnehmenden Lehrpersonen und durch die Vergabe von Funktionsstellen an Personen, die das Thema und die Problematik im Blick hatten, ermöglicht werden.

Und dann haben wir gesagt: „Okay, welche Stellen brauchen wir? Was wäre auch ein interessanter Anknüpfungspunkt für diese Person, sodass sie sich identifizieren kann?“ Also jemand, der zum Beispiel PoWi unterrichtet, Politik und Wirtschaft

und gleichzeitig so ein bisschen so integrativ ethisch als Person unterwegs ist, für den sind so Angebote wie, „kümmere dich doch mal um die Profilierung der Schule als Schule ohne Gewalt, mach Präventionsarbeit, Integrationsarbeit, versuch doch da dich zu vernetzen in dem Bereich“. (LP1)

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung berichten die Lehrpersonen nur wenig über Veränderungen, die die Regelklassen betreffen. Vielmehr stehen Veränderungen im DaZ-Unterricht im Fokus, indem dieser thematisch und methodisch mehr an die Regelklassen angepasst werde, um den Schüler*innen den Übergang in die Regelklasse zu erleichtern (LP2).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Veränderungen, die an den Schulen umgesetzt wurden, hauptsächlich auf die Bereiche der Organisations- und Personalentwicklung beziehen, wobei ein starker Fokus auf der Konzeption des Übergangs von der DaZ-Klasse in die Regelklasse besteht. Somit scheinen Schulentwicklungsprozesse realisiert – oder zumindest angestoßen – worden zu sein, die gesamtschulischen Herausforderungen zu adressieren.

6.3 Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt für die Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung der strukturellen Merkmale der Werkstatt für die Initiierung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse dargestellt. Die Ergebnisse wurden aus N=125 Kodierungen der Interviews zum zweiten Messzeitpunkt erschlossen.

Die Aussagen der Teilnehmenden zeigen, dass *die Zeit und der Raum*, den die Werkstatt bietet, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, Schulentwicklungsprozesse für die eigene Schule im schulinternen Team zu planen und sich mit anderen Kolleg*innen anderer Schulen auszutauschen, umfassende Schulentwicklungsprozesse an den Schulen anstößt. Dazu heben die Teilnehmenden die Zeitabstände (ca. sechs Monate) zwischen den Bausteinen hervor, denn die längeren Abstände offerieren die Möglichkeit, die entwickelten Projekte zwischen den Bausteinen an der Schule zu erproben. Außerdem ist die Verteilung der Bausteine über einen längeren Zeitraum, zeitlich besser in den Schulalltag zu integrieren, berichtet eine Schulleitung: „Und dann haben wir gesagt, gut, dann melden wir uns an, sind mehrere Bausteine. Immer so peu à peu. Das schafft man auch zeitlich.“ (SL1).

Ein weiteres, als hilfreich wahrgenommenes, strukturelles Merkmal der Werkstatt ist die *Arbeit in multiprofessionellen Schulteams*, bestehend aus einer Person der (erweiterten) Schulleitung, einer Lehrperson und einer Person des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Diese Konstellation hat die multiprofessionelle Zusammenarbeit an einigen Schulen gefestigt, sodass auch zwischen den Bausteinen regelmäßige Treffen stattfinden: „Also es hat auch so ein bisschen ausgelöst, dass wir gesagt haben, wir müssen uns regelmäßig im Team auch treffen und das haben wir auch gemacht“ (SL3). Allerdings sind die Treffen nicht an allen

Schulen institutionalisiert, sodass teilweise nur während der Bausteine in dieser Konstellation gearbeitet wird („Also wir haben uns auch nicht so oft getroffen, wie gewünscht. Das wollen wir jetzt ändern“ (wptP)).

Über die schulinterne Arbeit hinaus wird der *Austausch mit den anderen teilnehmenden Schulen* als für den eigenen Schulentwicklungsprozess bedeutsam angesehen. Durch den Austausch mit Kolleg*innen anderer Schulen werden die einzelnen Teilnehmenden bestärkt, den Schulentwicklungsprozess an ihrer eigenen Schule zu initiieren und weiterzuführen oder erhalten neue, wertvolle „Denkanstöße“ (SL1) und Lösungsmöglichkeiten, um bestehenden Herausforderungen zu begegnen. Der Austausch wird in Pausen und Phasen ohne konkreten Arbeitsauftrag weitergeführt, denn hier können die Teilnehmenden niederschwellig über eigene Erfahrungen oder Schulentwicklungsprozesse miteinander ins Gespräch kommen. Durch ein weiteres Angebot im Rahmen der Werkstatt, den Regionalgruppentreffen zwischen den Bausteinen, wird versucht, den Austausch zwischen nahegelegenen Schulen zu stärken. Allerdings wird deutlich, dass sich der Austausch zwischen den Schulen hauptsächlich auf die Zeit während der Werkstatt beschränkt. Bislang wurden keine nachhaltigen und tragfähigen Netzwerke zwischen den Schulen im Schulalltag aufgebaut. Als Gründe werden die erschwerte Kontaktaufnahme und die zusätzliche Belastung in Zeiten der Corona-Pandemie genannt („weil eben auch man sich ja mit Corona eigentlich gar nicht dann treffen durfte ab März“ (SL3)). Der Austausch, in den von außen organisierten Regionalgruppen, wird zudem als wenig hilfreich empfunden, da die Herausforderungen und Ziele, etwa aufgrund abweichender Schulformen, deutlich divergieren. Die Arbeit mit Schulen mit einer „ähnlichen Problematik“ (LP2) wird als hilfreicher angesehen.

Die Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion wird als positiv bewertet. So wird die Gestaltung der Werkstatt als *kohärent* angesehen, indem sie den aktuellen, praxisbezogenen Bedarfen der Teilnehmenden begegnet und während des Bausteins stringente Arbeitsphasen beinhaltet.

Das ist eine gute Mischung. Das wird, wie ich finde, [...] von der Abfolge her sehr weise getaktet, finde ich. Weil ich das Gefühl hatte, ja, das ist jetzt genau das, was wir brauchen. Unausgesprochen läuft die Arbeit eigentlich weiter, bestes Beispiel heute Nachmittag, diese kleine Kaffeepause mit diesem Piano Mobile. Ja, wir haben uns natürlich einen Kaffee geholt, aber es war gar keine Pause, sondern eine Intensivierung der Weiterarbeit. Und das ist natürlich geplant, das ist klar, das ist Konzept. (LP1)

Zuletzt werden die *Hospitationen an Good-Practice-Schulen* von den Teilnehmenden als hilfreich angesehen, da sie in diesem Rahmen anwendungsbezogenes Wissen sowie in der Praxis bewährte Umsetzungsmöglichkeiten zur Begegnung der Herausforderungen erwerben.

Das ist natürlich halt sehr positiv, auch das Ganze gestern mit dem Netzwerk und so, das war sehr beeindruckend. Wo auch die UBUS-Kraft [weiteres pädagogisch

tätiges Personal] direkt abends gesagt hat: Ah, das wollen wir auch machen. Uns auch Kontakte raussuchen und versuchen, die zu vernetzen mit der Schule. (LP2)

Eine Teilnehmerin machte zudem deutlich, dass die Hospitationen sogar ausschlaggebend für die Entscheidung zur Teilnahme an der Werkstatt waren.

Neben den genannten strukturellen Merkmalen werden auch methodische und didaktische Merkmale der Fortbildung von den Teilnehmenden als relevant wahrgenommen. Dies bezieht sich etwa auf einzelne Methoden, die in der Werkstatt angewendet wurden und sich für den Einsatz in der eigenen Schule eignen. Besonders beziehen sich die Teilnehmenden dabei auf Methoden, die eine Sensibilisierung des Personals ermöglichen und so das weitere Kollegium mit in die Schulentwicklungsprozesse einbeziehen (LP1, wtpP, SL2).

Also da [...] gab es so eine Fragerunde im Sinne von Think-Pair-Share. Also jeder hat sich mal selber seine Haltung bewusst gemacht zu einer ganzen Menge Fragen, passend zur Werkstatt. [...] Das fand ich super interessant, weil da eben so verschiedene Blinkwinkel, auch zum Beispiel durch die UBUS-Kraft [weiteres pädagogisch tätiges Personal], noch mit hereinkamen. Und haben dann daraus Ziele abgeleitet und das haben wir zum Beispiel für unsere Konferenzen übernommen. (SL2)

7 Diskussion und Fazit

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage zeigen die vorliegenden Analyseergebnisse deutlich, dass die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren pädagogisch Tätigen umfassende Herausforderungen im Zuge des Unterrichts und der Integration zugewanderter Schüler*innen wahrnehmen, die auf allen Ebenen von Schulentwicklung i. S. Rolffs (2016) verortet werden können und denen entsprechend auf allen Ebenen, d. h. gesamtschulisch, begegnet werden muss. Auffällig ist, dass nicht der Unterricht selbst die zentrale Herausforderung im schulischen Alltag darstellt. Vielmehr sind es vorgelagerte Kontextfaktoren (Fragen sind hier etwa: Wo kann diese Klasse unterrichtet werden? Wie lang und mit welchem Ziel sollen die Schüler*innen in den separaten Klassen unterrichtet werden?), die als herausfordernd wahrgenommen werden. Diese Beobachtung stärkt den Blick auf die mögliche Funktion von strukturellen Merkmalen der jeweiligen Fortbildungen. Auf der Personalebene kristallisiert sich die Haltung der Kollegien als bedeutsame Herausforderung heraus, wobei weder darüber diskutiert wird, welche Haltung die „richtige“ ist, noch darüber, ob überhaupt und in welchem Umfang Haltung veränderbar ist. Inwiefern es sich hierbei um eine spezielle (und gewünschte) Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Beschulung zugewanderter Schüler*innen handelt oder eine übergeordnete, professionelle Haltung im Lehrberuf gemeint ist, wird nicht expliziert. Trotz der Unklarheit darüber, welche Haltungen genau angestrebt werden sollen, erscheint der Bedarf nach Haltungsveränderungen sowie

nach speziell geteilten Haltungen im Kollegium von großer Bedeutung zu sein und sie werden als zentrale Gelingensbedingung für die Bewältigung des Schulentwicklungsvorhabens dargestellt.

Um den berichteten Herausforderungen begegnen zu können, sind Schulentwicklungsmaßnahmen erforderlich, die gesamtschulische Entwicklungsprozesse anstoßen und über die individuelle Professionalisierung hinausgehen. Entsprechend stößt die Werkstatt offenbar Entwicklungsprozesse an, die vordergründig konzeptioneller Art sind (z. B. Organisation des Übergangs von der DaZ- in die Regelklasse, Etablierung einer Steuergruppe) und verbindliche Strukturen und Leitlinien für das gesamte Kollegium schaffen. Besonders interessant erscheint die Etablierung der regelmäßigen professionsübergreifenden Teamsitzungen als Transfer der kooperativen Arbeitsstruktur aus der Fortbildung in die Schulkultur. An dieser Stelle zeigt sich das Potenzial der strukturellen Organisation der Fortbildung (multiprofessionelle Teamarbeit) für eine Übernahme oder Verankerung der Arbeitsweisen in den teilnehmenden Einzelschulen. Ebenso effektiv erscheint die Kooperation der Professionen während der Fortbildungsmaßnahme zu sein, wenn die Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit im Schulalltag einer Schule gestärkt werden konnte. Wenn Schulentwicklung auf der Unterrichtsebene stattfindet, dann vordergründig in den DaZ-Klassen. Unterrichtsentwicklungsprozesse, die allen Schüler*innen der Schulgemeinde zugutekommen und spätestens bei einer integrativen Beschulung der zugewanderten Schüler*innen im Regelunterricht notwendig werden, bleiben bisweilen aus. Dennoch liefert die Analyse insgesamt vorsichtige Hinweise darauf, dass Fortbildungen einen Kontext bieten können, um gesamtschulischen Bedarfen und Herausforderungen zu begegnen – zumindest im benannten Kontext. Einige der berichteten Herausforderungen (z. B. mangelnde finanzielle und räumliche Ressourcen oder Systemzwänge) können durch die Fortbildung nicht bearbeitet werden. Weder Input noch Reflexion oder (schulinterne) Kooperation könnten bei den benannten Beispielen effektive Hilfe leisten, was verdeutlicht, dass umfangreiche und auf verschiedenen Ebenen wirkende Fortbildungsmaßnahmen zwar notwendig und sinnvoll sind, Schule aber immer mitsamt des Kontextes betrachtet werden muss (Blume et al., 2010; Salas et al., 2012). Deutlich wird, dass im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme Beispiele guter Praxis einen wichtigen Beitrag leisten können, um Ideen für einen möglichen Umgang mit diesen Herausforderungen zu entwickeln und diese entsprechend bearbeiten zu können. Ohne eine Adaption i. S. einer Rekontextualisierung können sie jedoch nur eingeschränkt eine ausreichende Lösung für schulspezifische Probleme bieten. Hinsichtlich der dritten Fragestellung lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden die Bedeutung der strukturellen Merkmale einer Fortbildung wahrnehmen; so schreiben sie dem Austausch innerhalb des Schulteams und zwischen den teilnehmenden Schulen, der Arbeit an Beispielen guter Praxis, der Kohärenz sowie dem zeitlichen und räumlichen Rahmen eine hohe Relevanz für ihre Schulentwicklungsarbeit zu. Allerdings zeigt sich an verschiedenen Stellen, dass die Effekte in ihrer Anlange bislang noch nicht bei allen Schulen bis in die Gesamtkollegien reichen. Die überwiegende Anzahl der an der Werkstatt teilnehmenden Teams institutionalisieren ihre Kooperation im Schulalltag, bis auf die genannten Beispiele, nur wenig, sodass

der gemeinsamen Zeit in der Werkstatt eine große Bedeutung für die Umsetzung der Schulentwicklungsprozesse zukommt. Noch nicht absehbar ist zum Zeitpunkt der Erhebungen, inwiefern sich durch die Fortbildung langfristige, über die Maßnahme hinaus bestehende Kooperationsstrukturen innerhalb der Schulen sowie mit den Schulen der regionalen Netzwerke etablieren können. Auch wenn die Fortbildungsreihe vergleichsweise langfristig konzipiert ist: Für Schulentwicklungsprozesse kann ein Zeitraum von etwa 2,5 Jahren lediglich dazu dienen, schuleigene Ziele zu skizzieren, funktionierende Arbeitsstrukturen zu schaffen und womöglich erste Schritte zu gehen. Es wird dennoch ersichtlich, dass durch die Qualifizierung Impulse gegeben werden können, an die auf Schulebene angeknüpft werden kann und muss. Wie relevant letztlich die Impulse durch die Fortbildung mit Blick auf die angedachten Schulentwicklungsziele sind und inwiefern sie ausreichen können, wird am Ende der Qualifikationsmaßnahme gezeigt werden können. Inwiefern ein Transfer auf andere Themenbereiche oder weitere Teile der Kollegien erreicht werden kann, liegt in der Verantwortung derer, die das Fortbildungsangebot wahrnehmen. Letztendlich sollte der Fokus bei der Gestaltung einer wirksamen Fortbildung eben genau an den Chancen der nachhaltigen Wirksamkeit ansetzen, also dem Transfer und der Implementierung von Entwicklungsprozessen auf Gesamtschulebene. Dies könnte durch die bewusste Gestaltung von strukturell auf Transfer (durch die Ausbildung von Multiplikator*innen) und multiprofessionelle Kooperation angelegte Fortbildungsmaßnahmen erreicht werden (Kauffeld, 2016). Ebenso darf die Arbeit nicht allein dem Team, das die Fortbildung besucht, aufgebürdet werden, sondern auch schulinterne Transferstrategien (etwa im Bilden von Arbeitsgruppen zu bestimmten Teilthemen) müssen möglichst von Beginn an mitgedacht werden (Reinold, 2016; Richter & Pant, 2016).

Insgesamt kann die Untersuchung als Legitimation interpretiert werden, die strukturellen Merkmale bei der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsformaten intensiver zu berücksichtigen. So erweisen sie sich als bedeutsame Merkmale, um gesamtschulische Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu begleiten und werden auch von den teilnehmenden Lehrpersonen als relevant angesehen, was den Schulentwicklungsprozess wahrscheinlicher macht. Gleichwohl bedarf es weiterführender Arbeiten, die untersuchen, inwieweit die positive Wahrnehmung der Teilnehmenden tatsächlich die Etablierung langfristiger, belastbarer Entwicklungsprozesse katalysiert. Interessant ist zudem die Frage, inwieweit die strukturellen Merkmale eines Fortbildungsformats die Entscheidung von Lehrpersonen zur Teilnahme beeinflussen. Hier bieten sich Forschungsdesigns an, die zu Beginn der Fortbildung Beweggründe der Teilnahme erfragen, die sich auf die Gestaltung der Fortbildung beziehen.

Literatur

- Altrichter, H. (2017). Nachhaltige Fortbildungskonzepte: Lehrerfortbildung, die einen Unterschied macht. *Weiterbildung*, 28(5), S. 12–15.
- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J. & Pant, H. A. (2019). Evaluation der Lehrerfortbildung. In *NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sys->

- tem/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf, abgerufen am 17.09.2022.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), pp. 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), pp. 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), pp. 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dagen, A. S. & Bean, R. M. (2015). High-quality research-based professional development. An essential for enhancing high-quality teaching. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche & K. L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of Professional Development in Education*. Successful Models and Practices, PreK-12, pp. 42–63. New York: The Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., Gardner, M. & Espinoza, D. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf, abgerufen am 31.08.2022.
- Daschner, P., Hanisch, R., Koerber, R. & Mogler, J. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung (forum Lehrerfortbildung 47). Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem Educational Governance*, Bd. 7, S. 361–384. Wiesbaden: Springer VS.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Hahn, T. (2019). *Schülerlösungen in Lehrerfortbildungen*. Eine empirische Studie zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften (Mathematikdidaktik im Fokus). Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24451-4>
- Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. et al. (2022). *Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. Gruppe.

- Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 47(3), S. 231–241. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0329-3>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Eine Einführung (utb Pädagogik, Bd. 5460). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 481–507.
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), S. 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>
- Kalinowski, E., Gronostaj, A. & Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), pp. 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858419828691>
- Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). *Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten?* Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00123-w>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* Münster: Waxmann, 2. Aufl., S. 511–541.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? - Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster: Waxmann, Beiträge zur Schulentwicklung, S. 219–250.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (). Wiesbaden: Springer VS, S. 543–556.
- McQuillan, P. J., Welch, M. J. & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: 'inquiring' at multiple levels of a teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), pp. 535–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. Review of *Educational Research*, 81(3), pp. 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N. & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse*. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 385–410.

- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), S. 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 49–60.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 644–651.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), pp. 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>

Lesson Study for school leaders

A model to develop a new learning culture in schools

Michaela Tscherne¹, Petra Heißenberger²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1155>

This paper will outline the role of school leaders in the implementation process of Lesson Study as a tool for staff, team and organisational development based on a systematic literature analysis. Furthermore, it will explore the question of how the Lesson Study method can be anchored in the school culture by promoting organisational learning. In order to underpin the findings of the systematic literature review, an additional quantitative study was conducted in which European school leaders were interviewed about their experience and the use of Lesson Study at their school sites.

Research has shown, that a *“school that is or strives to become a learning organisation makes lessons learned – whether good or bad – available to all staff in order to learn from these.”* (OECD, 2018). In this context, it is of research interest to identify arguments for the beneficial use of Lesson Study for continuous instructional and school development, Lesson Study is presented as a tool for sustainable professionalisation of teachers while strengthening team orientation at the school site.

This paper will also outline how school leaders can integrate Lesson Study into existing structures as an approach to organisational learning. The article is intended to encourage school leaders to use Lesson Study, in addition to continuous instructional improvement, as a proven human resource development tool to promote and support staff in their personal and professional development. The findings of this research may be used to develop a suitable concept for the introduction of Lesson Study tailored to the school site in the context of a school development project and to later integrate it as a process into existing structures.

leadership, learning organisation, team development, organisational culture

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

1 Introduction

Sustainable schools consistently focus on the improvement of school and teaching/learning quality (M. Huber, 2021, p. 25). Leading a future-ready school therefore means continuously developing teachers on different values in a targeted way with regard to the rapidly changing environmental conditions and new demands in the area of education with which schools have to deal (ibid., Berkemeyer et al., 2015, p. 13; Pfeifer, 2014, p. 97). Year by year, teachers are facing new needs and interests by learners, and at the same time new resources and methods for personal development are becoming available to increase existing knowledge supplemented by the need to apply it flexibly in the context of teaching and learning development. Teachers cannot remain on their level of development/knowledge – contrarily, they need to act as a role model and exemplify the principle of lifelong learning to their students, which means that freezing continuing education and professional development is not an option for professional teachers (Collet, 2019, p. 16).

As results of school quality research show, the quality of an educational institution is directly related to the attitude towards continuing education and the professional actions of its teachers (Bonsen, 2009; S. Huber, 2009). Personnel development, understood as the entirety of all measures that serve the individual professional development of staff, is becoming a key concern and thus must be given increased attention. This is particularly relevant in educational institutions where motivated teachers are a key instrument for performance and the driving force for further development. Therefore, systematic personnel development processes are needed as a key to continuously improving pedagogical work (Terhart, 2016, p. 279).

Personnel development is primarily focused on individual teachers to ensure that they are qualified to fulfill current and future tasks, using tools individually aimed at improving their skills, experience and previous knowledge (Steger Vogt & Kansteiner, 2014, p. 11). Mentzel (1992, p. 15) emphasizes that personnel development tools should consider the personal interests of employees when they are trained and Drumm (2008, p. 340) adds that learning ability and motivation to learn should also be taken into account. Concurrently, short-term human resources objectives are usually also part of a higher-level system of objectives of an organisation (ibid., p. 29). It would therefore be too narrowly conceived if an organisation only paid attention to the processes and activities of personnel development. Successful staff development is also aligned to the organisation and its goals in order to meet the demand for qualified teaching staff in accordance with the strategic orientation of a school (Steger Vogt & Kansteiner, 2014, p. 11). Figure 1 illustrates the interplay between personnel and organisational development. While personnel development is based on performance, performance behavior, and recognized or suspected potential focuses on the development of the person as a whole, organisational development determines the competence requirements within the framework of future orientation, based on the current as well as future demands and requirements placed upon the schools. The resulting gap between personnel and organisational development is closed through targeted personnel development (Poelke, 2013,

p. 40). In this respect, it is recommended that measures for development projects addressing personnel development, teaching/learning development, and school development are coordinated and interlinked (Rzejak & Lipowsky, 2018, p. 133). This school leader's task has to be seen in the context of job planning and review discussions with individual teachers.

This means that both organisational development and staff development follow personnel as well as organisational goals, albeit with a different focus (Müller, 2004, p. 285). Ultimately, it is also necessary to integrate the teaching staff into the change processes in the context of school development (Drumm, 2008, p. 359). This interdependence of people and the organisation is complemented by the team development factor and requires addressing the intersections of staff, team, and organisational development, to which increased attention must be paid.

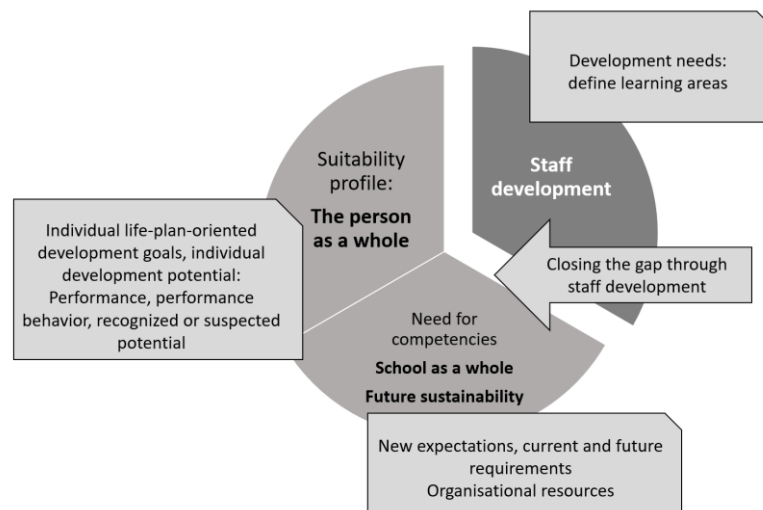


Fig. 1. Targeted Staff Development (Drumm, 2008, p. 341; Poelke, 2013, p. 40; Tscherne, 2022, p. 73)

In addition to continuing education and training of individual teachers, the collective development of the entire teaching staff should always be a priority. With regard to the development of a learning organisation, which is characterised by continuous personal development and in which organisational learning is anchored in the school culture (Tscherne, 2021, p. 57), the entire teaching staff should, if possible, be trained within the framework of school-wide in-service training courses (Buhren & Rolff, 2009, p. 103; Tscherne, 2022, p. 256), which enable the strengthening of collective efficacy expectations especially if they take place over a longer period of time, if they are systematically anchored in pedagogical work, enable reflection in relation to the outcome among learners, and increase teacher influence (Donohoo, 2017, p. 52ff). In general, when planning professional development events, school leaders must always keep in mind the strategic goals of their school and focus on sustainable organisational and quality development (Sitek, 2018, p. 3). As a rule, school leaders enjoy developing their school and implementing new ideas (Heißenberger, 2019, p. 24)).

The development of a conducive school and learning culture or the maintenance of the ability and willingness to learn is supported by personnel development by anchoring organisational

learning within the organisation through targeted measures (Drumm, 2008, p. 333). However, to promote organisational performance – Drumm (2008, p. *ibid.*) calls it "permanence of learning" – team development measures are also needed in addition to personnel development (Schratz et al., 2010, p. 123), since team learning is considered a symbol of an intelligent learning organisation (Schiersmann & Thiel, 2010, p. 218) and collaboration among colleagues is a prerequisite for systematic organisational development (Schultebrucks-Burkart, 2013, p. 203).

1.1 Team Development

Planning lessons in a way that helps learners learn more effectively is much easier and more successful by working in a team (Dietl & Madelung, 2021, p. 239). Therefore, professional learning communities are crucial for school development (*ibid.*, p. 229). In the context of systematic school development, team development can be fostered through a focus on shared tasks and team teaching, in addition to common professional development events and facilitating supervision and reflection (Tscherne, 2022, p. 256). In terms of team development, for in-service training events in which teachers want to participate at their own request, the events should be reviewed by the school leaders to determine whether these can encourage the teaching staff to engage in intensive, challenging forms of collaboration (Rzejak & Lipowsky, 2018, p. 126) Lesson Study can be used as tool for team development because it enables intensive communication in teams, e.g., when planning the research lesson, and, on the other hand, it also supports the sharing of knowledge and experience (Posch, 2019, p. 11). In addition, working in teams, especially when – as in the case of Lesson Study – teaching takes place in parallel classes, it is particularly supportive and increases work satisfaction (Dietl & Madelung, 2021, p. 239). This also leads to the stimulation of pedagogical discourse within the school, which is also stated by school leaders as a significant task (Heißenberger, 2019, p. 27). Teachers participating in Lesson Study form a team and, as experts, identify what works well or what does not work well enough in their lessons. After evaluating feedback from others about their teaching strategies in their subject area and sharing experiences, teachers collaborate to develop ideas and plan lessons that meet the needs of their learners with their teammates. At the same time, careful observation and analysis of student learning energizes teachers about their own learning (Collet, 2019, p. 14). Students are contributors in this process and colleagues are witnesses by observing how the collaboratively developed lessons are carried out (*ibid.*, p. 18).

Common pedagogical and professional know-how can be further developed through collegial discussion by means of research and practice. Lesson Study involves collaboratively reviewing existing resources and research findings as well as previous lessons, observing lessons from the students' perspective, and jointly identifying what works and what needs further improvement. Knowledge of others is drawn upon as problems are solved and work is done to improve instruction (Collet, 2019, p. 18). Lesson Study teams evaluate their lessons in a quality circle by establishing a focus of inquiry, collecting data, implementing change,

analysing and interpreting their students' learning outcomes, and drawing conclusions that in turn inform repeated lesson planning, based on the principle that lessons can always be improved (Donohoo, 2017, pp. 75-91; Posch, 2019, p. 14). Team collaboration improves teaching and diverse perspectives strengthen the pedagogical work in class. In addition, invisible walls of isolation are broken down, and creativity can emerge (Collet, 2019, p. 25f). Donohoo (2017, pp. 75-91) sees formative evaluation of teaching through Lesson Study as a key to strengthen teachers' self-awareness in their efforts to improve student learning through their pedagogical work. Teachers recognize that through Lesson Study both the learning processes as well as the learning requirements of their students can be understood in a better way and through the collaborative analysis in the team their own pedagogical competencies can be reflected and assessed more effectively (Posch, 2019, p. 13). Above all, Posch (ibid. p. 14) sees one key criteria for the successful anchoring of Lesson Study at the school site: providing the necessary infrastructural framework adapted to the requirements for continuous collaboration of the teams, e.g. flexible and compatible time schedules for the involved teachers.

1.2 Lesson Study as a Method of Personnel Development

Hattie (2013, p. 144) argues that the teachers' active participation during the learning process can deepen their knowledge and significantly enhance their ability to improve learners' performance. Through collegial engagement in collaboration, both the pedagogical and professional knowledge of teachers are developed through Lesson Study by observing lessons from the perspective of students and identifying what is working well or what needs further improvement (Collet, 2019, p. 18). Lesson Study as a staff development tool can empower teachers to address the diverse needs of learners (ibid., p. 1), enabling continuous knowledge growth through teacher teamwork (ibid., p. 18). At the same time, Lesson Study increases motivation to improve teaching and learning (Lewis et al., 2012) and fosters teaching development based on a new bottom-up driven organisational development (Quendler & Dobrowsky, 2021, p. 129). Through Lesson Study, data on individual students' learning is collected, analysed, and reflected in order to flexibly address learner needs in the classroom. Lessons are therefore designed based on the experiential learning from and with students and colleagues and are no longer solely based on theoretical principles through books and manuals (Collet, 2019, p. 49).

Lesson Study can specifically be used in staff development as a professionalisation activity to enhance social skills: Skills such as active listening, sharing responsibility, respectful behavior, and creativity are fostered while planning, observing, and reflecting on lessons, solving problems together, and managing change (Collet, 2019, p. 18). At the same time, teachers' repetition of the processes in Lesson Study cycles reinforces their habits, which support efforts to continuously improve their own teaching (Collet, 2019, p. 19). In terms of examining one's own teaching behaviors, Hattie (2013, p. 144) argues that professionalisation efforts are successful in terms of improving student achievement when teachers are given the

opportunity to reflect on their assumptions regarding their students' learning during this process.

1.3 From Team Development to School Culture

The image that a school represents to its stakeholders are the added results of its staff (Muhammad, 2018, p. 31) which is perceived as school quality, achieved through teaching work and good cooperation between the teams of teachers (Terhart, 2016, p. 281). This means that human experience in school plays a significant role in the development of school culture and is ultimately responsible for the functioning of a school (Muhammad, 2018, p. 31). The school culture, on the other hand, is partly unconsciously exercised through the actions of the staff, who are usually selected to fit the culture (Kotter, 2011, p. 127). To embed a positive school culture conducive to learning, attention must be paid to the internal and external factors that can build structural barriers and create conditions that impede intended cultural change (Muhammad, 2018, p. 27). This is especially important when introducing new processes or practices, such as Lesson Study as a method of lesson, team, and staff development in the organization, especially when existing shared values and group norms are stubbornly held within parts of the staff (Kotter, 2011, p. 131).

When teachers respect the values, beliefs, and attitudes of their students, they support a positive classroom culture (Collet, 2019, p. 48). As part of addressing classroom culture, attention must be paid to school culture in addition to team culture. In this context, Donohoo (2017, pp. 36-49) recommends that school leaders enable performance-oriented teamwork, to gradually give teachers more responsibility, i.e. to enable subsidiarity. In doing so, it is important for the leader to agree on challenging goals with the teams, to trust them and to support them in their efforts to analyse the learning performance of their students (ibid.). With regard to professional development events and considering the fact that not only individual teachers but whole teams should participate, it is recommended to involve the staff in planning to support the professionalisation of teachers (Rzejak & Lipowsky, 2018, p. 133). In addition, opportunities should be provided by the school leader in a way that the experiences and knowledge from the individual teaching teams can also be used by other teachers in a profitable way (ibid. p. 126).

Hattie (2013, p. 145) emphasizes the need for teachers to interact intensively with each other in relation to teaching and to discuss different approaches and ideas. This requires empathizing with others and their situations, considering their perspectives, and being open to ideas that may seem unusual at first glance in order to create a team culture characterised by harmony and respect (Collet, 2019, p. 93). This exchange is organisationally enabled by dividing schools into small units (M. Huber, 2021, p. 26). Besides subsidiarity, other prerequisites include a clear framework and objectives that do not allow misinterpretation (ibid.). Additionally, Donohoo (2017, pp. 36-49) emphasizes the importance of trust.

In the Erasmus+ project LS4VET, Lesson Study is researched in the context of vocational education (cf. www.LS4VET.itstudy.hu). In the course of the project work the characteristics

of the school culture at the partner schools turned out to have different conditions (Bükki & Györi, 2021, p. 19). Even though it is only a small sample, it is apparent that each school has its individual school culture, which is not comparable to those from other schools. In the Dutch school, for example, teams are highly isolated, while in Hungary and Austria, teamwork is considered to be very important. In the partner school in Malta, there is no culture of collegial observation, even though it is highly encouraged by the school leader (ibid.).

In order to anchor teamwork and Lesson Study at the school site and to secure the binding support of the school leader, the mission statement offers an excellent form of documentation (Philipp, 2018, p. 28). The mission statement of a school, which also reflects the vision and a clear determination of the goal direction and in which the pedagogical values and norms are documented, creates an appropriate framework for orientation (M. Huber, 2021, p. 26). If the mission statement is developed in a team consisting of the entire workforce, both the identification of the teaching staff with the organisation and the orientation with regard to the strategic direction will be reinforced (Philipp, 2018, p. 11). Mission statements developed top-down by the school management do not always achieve the desired level of commitment among the teaching staff, whereas a mission statement that is developed, for example, within a pedagogical day, represents a targeted approach to invite the entire staff to actively participate and engage with the goals and values of the organisation (Freihold, 2018, p. 220).

1.4 The Role of School Leadership in the Implementation of Lesson Study

The use of Lesson Study supports quality work at the school site with regard to teaching/learning and school development, but requires consistent support from the school leader for the purpose of anchoring Lesson Study systematically in the organisation (Quendler & Dobrowsky, 2021, p. 129). Similar to other concepts of instructional development, certain conditions must be met when introducing Lesson Study at a school (Höfer, 2016, p. 754):

- The concept of Lesson Study must be systematically addressed to the entire staff.
- The focus of the method must be student learning and success.
- Teachers work in teams and continuously and intensively exchange information about the impact of their lessons.

In terms of leadership, Ebeltoft's (2018) analysis of different leadership styles in the context of Lesson Study found that democratic leadership styles and participation favor organisational efforts to implement Lesson Study at the school. Leaders who employ the democratic leadership style principally emphasize teamwork and cooperation and honestly value the educational advancements of their entire staff (Goleman et al., 2005). In order to find a balanced degree of autonomy in the teams and to make the necessary decisions, the school leader has to ensure that individual teachers are also granted sufficient autonomy (Dietl & Madelung, 2021, p. 243).

In order to promote teamwork, an appropriate training program is needed, for which a pedagogical day, for example, is an excellent starting point (Philipp, 2018, p. 28). In addition to the basic knowledge of Lesson Study, the competencies required for good teamwork need to be strengthened (Dietl & Madelung, 2021, p. 243).

An important impetus for successful teamwork is the development of clear structures. Structural obstacles must be removed and the institutional framework conducive to Lesson Study must be created, e.g., by training the teams or by including the plan to establish Lesson Study in the school development program (Quendler & Dobrowsky, 2021, p. 128f). If these framework conditions are not in place, they should be worked on before implementing so that the potential of Lesson Study for personnel, team and school development can optimally be exploited with regard to collegial learning and the further development of organisational knowledge (Jakobeit et al., 2021, p. 24).

A school leader who is open to new ideas and developments recognizes the necessity of team learning and the importance of communication (Tscherne, 2021, p. 62). When establishing long-term Lesson Study processes, the added value of teamwork must be experienced and made visible from the very beginning (Dietl & Madelung, 2021, p. 243). Success and team accomplishments must be acknowledged; in doing so, the leader repeatedly approaches teams, addresses individual teachers, encourages collaborative work in teams, and highlights the contribution of Lesson Study to the achievement of shared strategic goals (Dietl & Madelung, 2021, p. 243; Donohoo, 2017, pp. 28-34).

When implementing and establishing Lesson Study at the school, the following activities fall under the responsibility of the school leader (Quendler & Dobrowsky, 2021, p. 125):

- Introducing Lesson Study and highlighting the benefits of the method.
- Getting started by selecting and approaching teachers to create professional learning communities
- Providing a framework, e.g. a contingent of hours for planning and implementation, or setting a guiding question with a view to improving learning opportunities
- Facilitating through e.g. a detailed clarification and agreement, clear distribution of tasks and goal orientation
- Introducing Lesson Study by presenting the results in a staff meeting or by publishing reports

The tasks of the school leader in the implementing process of Lesson Study include, in addition to the activities listed above, monitoring the process and promoting team learning, organising the frameworks of time and space for the teams and aligning the learning goals with the quality and school development goals (Mewald & Mürwald-Scheifinger, 2019). Posch (2019, p. 13f), following Lewis, Perry & Hurd (2009) and Wood (2015), sees major hurdles in institutionalizing Lesson Study in schools in the form of insufficient flexibility, lack of collaboration in teams, supplier problems, and also a lack of competencies in the field of teaching methodology.

Hattie (2013, p. 145) emphasizes that training and development measures are more effective if the school leader pays attention to the learning processes of the teachers, they have access to the necessary expertise and they are provided with sufficient time and space, e.g. in the context of a leave of absence, to try out new methods. A survey among three teachers at the Austrian partner school, conducted within the Erasmus+ project LS4VET 2021, revealed that different timetables are seen as a major obstacle to the implementation of Lesson Study. Collaboration is made difficult due to the individual timetables, because there is no room for collaborative lesson planning. A flexible schedule would make it easier for teams to plan lessons collaboratively and coordinate better within the team (Bükki & Györi, 2021, p. 5). Jakobeit et al. (2021, p. 24) also state that collegial collaboration could be supported by fixed-time allotments.

From a staff development perspective, Lesson Study can empower teachers to address the diverse needs of their learners (Collet, 2019, p. 1). Posch (2019, p. 13f) states the following aspects, in addition to staff development measures to further develop competencies in teaching methodology, as success factors to which school leaders should pay particular attention as part of their leadership responsibilities:

- Continuous, intensive and practice-oriented implementation of Lesson Study
- Focus on student learning
- Orientation towards the strategic goals of school development
- Focus on team orientation with a strong emphasis on close collaboration within the faculty

Dudley (2015, p. 6ff.) recommends creating a school culture that is conducive to learning, where the climate is free of fear, to the largest extent possible, and that allows an open discussion of failures and mistakes in lesson designs (Mewald & Mürwald-Scheifinger, 2019). Ultimately, there is also a need for a cultural shift away from a culture of receiving towards a culture of action and reflection (ibid.), which requires the support of a school leader who is open to new developments (Tscherne, 2021, p. 62).

With regard to the effectiveness of lesson development, Lesson Study allows utilising external expertise, which can be used as support by "critical friends" to assist in analysing the data collected from the observation or to answer questions about teaching methodology or to provide professional input (Posch, 2019, p. 12).

In the context of leadership, it is up to the school leader to convey the common values documented in the mission statement that are shaping the culture by acting as a role model. This primarily refers to trust and appreciation, which are prerequisites for having a positive error culture, a culture of constructive criticism, which can be seen as a basis for the successful implementation of Lesson Study on the way to becoming a learning organisation (Tscherne, 2021, p. 62).

2 Methodology

This paper is based on a systematic literature review in which scientific literature on the research topic was identified and analysed. As part of the literature review the author of this paper has also examined the interim reports of the European ERASMUS+ project LS4VET. The LS4VET project aims to adapt the Lesson Study method according to the requirements of vocational education. Earlier research results within this project have shown that there is no study on the longer-term effects of Lesson Study on the quality of teaching and learning in this educational sector exists (Mewald et al., 2021, p. 16). Following these findings within the Erasmus+ project LS4VET and based on the findings during the extensive literature review, a supplementary quantitative research in form of an online survey among European school leaders was conducted. Within the survey the school leaders were asked about their experience and the use of Lesson Study in their schools in order to find out the current status of the aspects mentioned in this paper. The central research question to be answered by the quantitative study was:

To what extent is Lesson Study used as a personnel, team and organisational development tool and what effects could be achieved in relation to school culture?

The method of quantitative data collection by means of an online questionnaire was chosen in order to reach as many school leaders as possible. The questionnaire was created based on the findings of the previous literature analysis and consists of thirteen questions, which are divided into three blocks. The first block collects demographic data, the second block addresses questions about the experience and implementation of Lesson Study as a staff, team, and organisational development tool. The final block consists of two open-ended questions providing insight into the impact and effects of Lesson Study. One of these two questions asks about the impact of Lesson Study on school culture. The second question is addressed to school leaders in vocational schools to find out why Lesson Study was implemented and respectively why not. The invitation to the survey was accompanied by a text in which the objective of the survey was explained and the participants were prepared for the topic of the online survey by giving them basic information about Lesson Study. The last question was followed by giving thanks for the participation on the survey.

The online survey was conducted between August 2, 2022 and September 15, 2022. Active school leaders in Germany, Italy (South Tyrol) and Austria were surveyed. The link to the survey was sent to school leaders via the Leadership Research Network of the University of Teacher Education Lower Austria and via the former project partners in the Erasmus+ project INNOVITAS (cf. innovitas.ph-noe.ac.at), which researched school leadership in the context of school autonomy from 2017 to 2020. The survey was conducted and analysed using the online program IQES (a tool for Internal Quality Assessment for Schools used in Austria, Italy and Germany). A total of 125 people participated in the survey, 30 of them dropped out, 95 participants completed the survey, therefore 95 data sets were included in the data analysis.

3 Results and Discussion

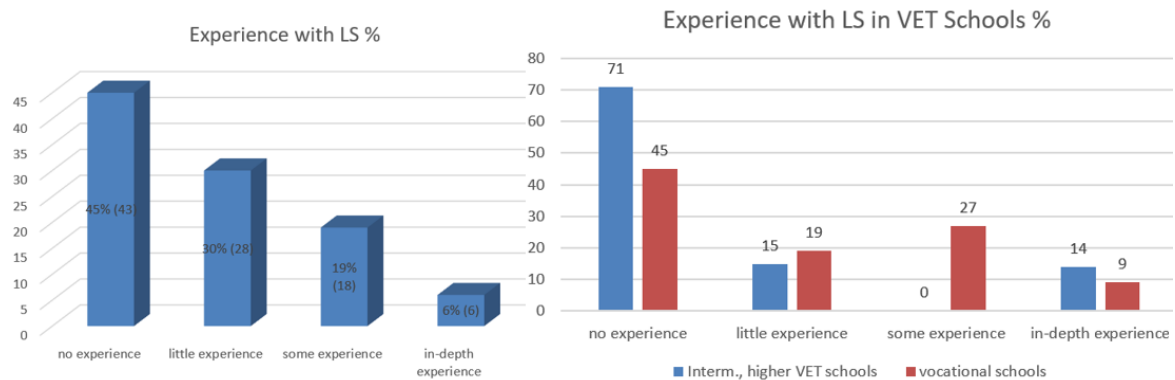


Fig. 2. Experience with Lesson Study (Tscherne & Heißenberger, 2022)

When asked about their experience with Lesson Study (LS), it is obvious that Lesson Study is not widely used in the educational field. According to the chart in Fig. 2, 75% of the school leaders questioned indicated "no experience" or "little experience" with Lesson Study. The remaining answers to this question are "some experience" or "in-depth experience". Surprisingly, more than 70% (71%) of the school leaders from intermediate and higher VET schools and 45% of the school leaders from vocational schools do not have any experience with Lesson Study.

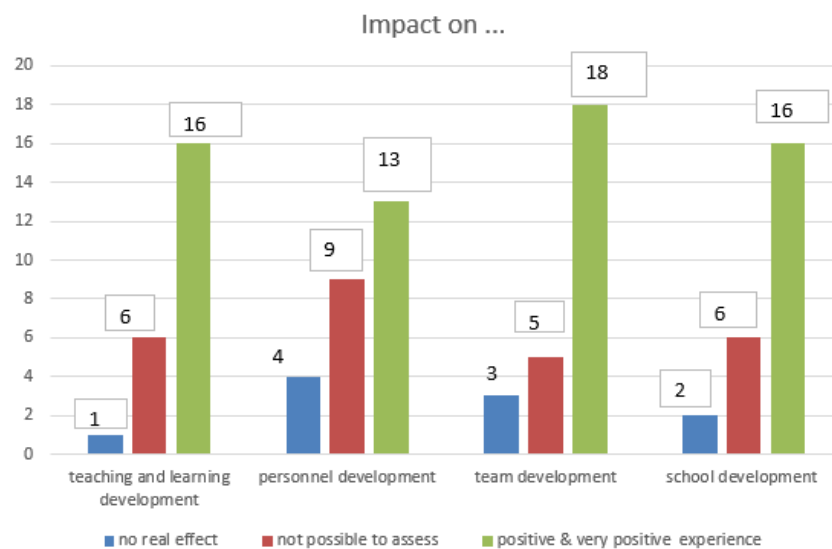


Fig. 3. Impact of Lesson Study (Tscherne & Heißenberger, 2022)

The effect of the Lesson Study on the development of teaching and learning at the school site is rated as "very good" or "good" by 16 participants, 6 school leaders cannot assess this and 6 school leaders do not recognize any effect. All other respondents did not give any information. Very similar pictures emerge with regard to the impact on staff, team and school development. 62 participants responded to this question. Approximately 50% of the participants did not provide an answer.

Some school leaders describe their experiences as follows: Lesson Study strengthens teaching and learning (A1), are not used (A2), in every school in Italy there are so-called "subject groups". They fulfill the following functions: Exchange of good practices, elaboration of teaching models, attendance of in-service team events, involvement of experts, evaluation of what has been tried (A3). The constant change of personnel, poorly trained staff and the lack of workforce make the implementation in theory and practice difficult (A4), the cooperation in the team works very well, mutual observation still needs to be improved (A5). Further topics (A6) are: the improvement of internal communication, the establishment of an appreciative feedback culture, the lively exchange, the active involvement of students in lesson planning and the development of other points of view.

Regarding the question how the introduction of Lesson Study has affected the school culture, the following answers are listed: Strengthening of the learners' personal responsibility can be seen, the teachers' responsibility for results is reduced (A1), the effect is described as (very) positive or very good (A2, A6, A10, A12, A13). There is an increase in teamwork and teaching quality (A3). One person describes that due to the size of the school (small school), Lesson Study is carried out across schools and organising the Lesson Study turned out to be very difficult. The administrative effort was very high and disproportionate to the output (A4). The emergence of flexible team structures is described and the exchange is established (A5). Lesson Study is described as supportive and dynamic (A8). Changes were initially seen by the teams, there were concerns about additional workload, which also arised at the beginning. By observing the students in their learning process, appreciation for the students and also for the teacher was realised (A9).

Within the framework of A11, the shaping of the school culture in the form of openness, trust, communication, appreciation and acceptance of the existing diversity is mentioned as an opportunity. The strengthening of the "we-feeling" is also mentioned (A14). The topics of communication, behavior, trust, self-perception, public perception, and feedback are listed (A15). Lesson Studies are an integral part of the school and lesson development process. They consist of teams that deal with the same subject or area over a long period of time. There is still room for improvement in the exchange between the various groups. The term of Lesson Study is "old wine in new containers" (A17).

The question "If you are a head teacher at a vocational school (VET School), please describe why you use Lesson Study or have not yet used it" was answered in many ways: no information, no training (A1), the Lesson Study tool has not been used at the school so far, now with the newly acquired knowledge about it I will introduce the method to the staff and plan together how to use it in the future (A2), there are no competences available (A3), as a non-exempt school leader there is simply not enough time for many things. In order to convince the staff of change you have to take ownership and responsibility by yourself (A4). I am not familiar with Lesson Study (A5, A8), LS is a very good method for school development (A6), the interest in it must first be developed among the staff, help from outside is an important factor here (A7). In order to establish lesson development well, it needs the tool

and also the commitment of the school leader. It is already quite well accepted, but it still needs time to implement it in the context of shaping school culture! (A9). There has not yet been an opportunity to get to know the method in more detail (A10). I have not used this method yet, because I do not know it. To be honest, I don't really understand what is meant by it either. I have looked at both links, but the explanations are not really clear for me. It is not clear what actually happens in such a lesson and what the teachers are supposed to do there. Is this some kind of collegial feedback? (A11)

One person says that unfortunately he or she has other problems instead of dealing with LS. There is a tremendous teacher shortage. You can't hire skilled staff from business and industry for vocational schools in the technical field. The teaching profession is not attractive enough for skilled people from the industry. Teachers and school leaders often have to do a lot of extra work. Thus, there is limited interest in LS (A12). LS works well (A13). One school leader wrote: We have implemented LS in our school courses and some of the new professions. It turned out that LS strengthens team building among the teachers – besides, we have firmly integrated team lessons into the timetable - joint lesson development relieves the teachers (A14).

The results show, that more than 40% of the school leaders who participated in the survey stated that they do not have any experience in Lesson Study. The percentage of school leaders of VET schools who have no experience is particularly high. Furthermore, the qualitative answers of the survey show that Lesson Study is not known or insufficiently understood, and, in VET schools, there is a considerable concern that the implementation of Lesson Study might be a serious barrier as the schools are currently facing a tremendous shortage of skilled teachers with technical professional background. On the other hand, the school leaders of the intermediate and higher VET schools and the vocational schools stated that it is important (VET schools: 43%; vocational schools: 27%) and respectively very important (VET schools: 57%; vocational schools 64%) to improve organisational learning.

The summary of the answers to the qualitative questions regarding the impacts of Lesson Study on the school culture confirm the findings of the literature research. In this context, the enhancement of a sense of community was particularly highlighted, even though there was an answer stressing the enormous efforts and the fears when implementing Lesson Study as a process.

4 Conclusion

In this paper, the role of school leaders in implementing Lesson Study as a staff, team, and school development method is highlighted based on a systematic literature review supported by a quantitative study. By way of introduction, the interplay of personnel, team, and organisational development was outlined. The interdependence of individuals and organisations is mainly complemented by the team factor. With regard to organisational learning, team learning is described as a symbol for learning organisations. Lesson Study is

recommended as a team development tool because it enables and encourages intensive communication within teams and supports organisational knowledge by sharing experiences and expertise. By observing and analysing student learning, the teachers' own learning is stimulated and the knowledge of others on the team can be accessed. Most importantly, formative evaluation of teaching through Lesson Study enables teachers' self-awareness to be strengthened in their efforts to improve their students' learning. Through the joint analysis of the teachers in the Lesson Study team, their own competencies are also reflected upon.

The introduction of Lesson Study at the school site requires the consistent support of the school leader. A democratic leadership style and the leadership principles of subsidiarity and participation strengthen teamwork and support the successful implementation of Lesson Study. The process of a collaboratively developed mission statement, in which the school leader commits to promoting Lesson Study, provides a documented orientation and has a culture-reinforcing effect. In addition, there needs to be a time and space framework for the teams and alignment of the learning goals with the quality and school development goals. To promote teamwork, the school leader should provide appropriate trainings, making sure that not only individual teachers but entire teaching teams participate in the trainings. It is up to the school leader to create a school culture conducive to learning, in which a fear-free climate allows open discussion on failures and mistakes, a culture in which mistakes are understood as opportunities for learning.

The results of the survey have shown that there is an urgent need for action, especially for universities and university colleges for teacher education. All things considered, the advantages of the Lesson Study method based on the findings of the literature research should be clearly highlighted, especially the opportunities for team development as a supporting pillar of quality management in schools.

In the context of VET schools results of the survey show that Lesson Study should be actively promoted in the course of initial education, in seminars and Master programs, particularly for teachers in VET schools. Since it is important for school leaders in this educational field to improve organizational learning, the tremendous potential for the introduction of Lesson Study should be considered. Furthermore, it would be beneficial to introduce Lesson Study as a helpful method for staff, team and organisational development. Leadership seminars are particularly suitable for this purpose.

References

- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Schwikal, A. (2015). Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Eds.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (pp. 12–32). Beltz Juventa.

- Bonsen, M. (2009). Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung der Schülerleistungen. In S. Blömeke, T. Bohl, G. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Eds.), *Handbuch Schule* (pp. 563–566). Klinkhardt.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium* (2. Aufl.). Beltz.
- Bükki, E., & Györi, J. (2021). IO1-A3 Final Report. *Identifying Relevant VET-Specific Factors. Interview Analysis*. Eötvös Lorand University. https://ls4vet.itstudy.hu/sites/default/files/2021-07/IO1_A3_LS4VET_final_report_identifying_relevant_VET-specific_factors_09062021.pdf
- Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften: Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Klinkhardt.
- Collet, V. (2019). *Collaborative lesson study: Revisioning teacher professional development*. Teachers College Press.
- Dietl, R., & Madelung, P. (2021). Geht doch! (Multi-) Professionelle Teams ziehen an einem Strang. In M. Schratz, I. Michels, & A. Wolters (Eds.), *Menschen machen Schule: Mutig eigene Wege gehen* (pp. 228–244). Klett | Kallmeyer.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy how educators' beliefs impact student learning*. Thousand Oaks.
- Drumm, H. J. (2008). *Personalwirtschaft* (6., überarb. Aufl.). Springer.
- Dudley, P. (2015). How Lesson Study works and why it creates excellent learning and teaching. In P. Dudley (Ed.), *Lesson study: Professional learning for our time* (pp. 1–28). Routledge.
- Ebeltoft, N. (2018). School Leadership and the Organisation of Lesson Study. *Norwegian Educational Journal*, 01/2018, 72–82.
- Freihold, C. (2018). Ein motiviertes Kollegium fällt nicht vom Himmel—Sechs Wege zu mehr Motivation in Schulen. In B. Korda, K. Oechslein, & T. Prescher (Eds.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (pp. 217–232). Carl Link.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Emotionale Führung* (U. Zehetmayr, Trans.; 3. Auflage, ungekürzte Ausgabe). Ullstein.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in: Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Höfer, C. (2016). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 752–788). Beltz.
- Huber, M. (2021). *Schulen agil gestalten, entwickeln, führen* (Zweite Auflage). Carl-Auer Verlag GmbH.
- Huber, S. (2009). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, G. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Eds.), *Handbuch Schule* (pp. 502–511). Klinkhardt.
- Jakobeit, M., Westphal, A., Jurczok, A., Kager, K., & Vock, M. (2021). Welche schulischen Rahmenbedingungen sind für die Kooperation von Lehrkräften in Lesson-Study-Prozessen förderlich? *Journal Für Schulentwicklung*, 2/21, 17–26.

- Kotter, J. P. (2011). *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. Vahlen.
- Lewis, C., Perry, R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368–375.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2009). Improving Mathematics Instruction through Lesson Study: A theoretic model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285–304.
- Mentzel, W. (1992). *Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung: Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden* (5., überarb. Aufl.). Haufe.
- Mewald, C., & Mürwald-Scheifinger, E. (2019). Lesson study in teacher development: A paradigm shift from a culture of receiving to a culture of acting and reflecting. In Special Issue: *Lesson and learning studies—Relevant topics in the context of education policy* (Vols. 54, Issue 2, pp. 218–232). Wiley.
- Muhammad, A. (2018). *Transforming School Culture. How to Overcome Staff Division* (Second Edition). Solution Tree Press.
- Müller, J. F. W. (2004). *Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Qualitätsmanagement der Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens am Beispiel Altenhilfe*. Hampp.
- OECD. (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales*. OECD Publishing.
- Pfeifer, M. (2014). Förderliche schulinterne Bedingungen für Personalentwicklung. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner, & M. Pfeifer (Eds.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (pp. 97–104). StudienVerlag.
- Philipp, E. (2018). *Multiprofessionelle Teamentwicklung: Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Beltz.
- Poelke, K.-D. (2013). Werkzeuge systematischer Personalentwicklung. In C. G. Buhren, H.-G. Rolff, & S. Neumann (Eds.), *Das Handwerkszeug für die Schulleitung: Management—Moderation—Methoden* (pp. 40–49). Beltz.
- Posch, P. (2019). Lehren und Lernen wirksam gestalten. *Weiterbildung*(3), 14–17.
- Quendler, S., & Dobrowsky, A. (2021). Lesson Study—Die Rolle der Schulleitung. *#schuleverantworten*, WERTeinander(2021_02), 124–130.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). Was Leitungs- und Führungskräfte an Schulen über wirksame Lehrerfortbildungen wissen sollten. In B. Korda, K. Oechslein, & T. Prescher (Eds.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (pp. 109–142). Carl Link.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2010). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (2. Auflage). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schratz, M., Hartmann, M., & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten: Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.
- Schultebrucks-Burkart, G. (2013). Nachhaltige Schulentwicklung durch Kooperation. In C. G. Buhren, H.-G. Rolff, & S. Neumann (Eds.), *Das Handwerkszeug für die Schulleitung: Management—Moderation—Methoden* (pp. 203–212). Beltz.
- Sitek, B. (2018). Personalentwicklung im pädagogischen Feld. In B. Korda, K. Oechslein, & T. Prescher (Eds.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (pp. 3–32). Carl Link.

- Steger Vogt, E., & Kansteiner, K. (2014). Theoretische Grundlagen zur Personalentwicklung an Schulen. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner, & M. Pfeifer (Eds.), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (pp. 9–22). StudienVerlag.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, pp. 279–300). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tscherne, M. (2021). Orientierung durch Werte. Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation. *#schuleverantworten, 2021_2*, 57–63.
- Tscherne, M. (2022). *Die Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie: Eine Analyse über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und erfolgreich umgesetzter Schulautonomie* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Wood, K. (2015). Deepening learning through lesson and learning study. In K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study* (pp. 1–24). Routledge.

Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Konzept und Bestandsaufnahme (2018 bis 2022)

Johanna E. Schwarz¹, Franz Überlacker²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1157>

Schulentwicklung stellt ein sehr sensibles Feld für Veränderung dar. Seit einigen Jahren wird Schulen Schulentwicklungsberatung (SEB) als begleitendes Unterstützungssystem für Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse angeboten. Im Entwicklungsplan für Pädagogische Hochschulen (PH) wird die Stärkung der Schulentwicklungsberatung als ein strategisches Ziel definiert. Dieser Artikel bringt neben der Darlegung der theoretischen Säulen von SEB einen Überblick in Zahlen zu den äußerst positiven Entwicklungen im Tätigkeitsfeld der systemisch orientierten SEB der PH Niederösterreich zwischen 2018 und 2022.

Schulentwicklungsberatung, Schulentwicklungsbegleitung, Prozessbegleitung

1 Schulentwicklung & Schulentwicklungsberatung

Die Erwartungen an Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung werden durch die steigenden gesellschaftlichen Anforderungen komplexer und vielfältiger. Das BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) versucht, auf diese Entwicklungen mit diversen Initiativen und bildungspolitischen Vorgaben, wie z.B. durch Pädagogikpaket, Autonomiebestimmungen, neue Lehrplanverordnungen oder den neuen Qualitätsrahmen, mit seinen Instrumenten für die Qualitätsentwicklung an österreichischen Schulen, zu reagieren (BMBWF, 2019).

Schulentwicklung stellt aufgrund der vielfältigen externen und internen Veränderungsimpulse ein besonders sensibles Feld für Veränderungsprozesse dar, es beinhaltet oftmals weder rasche noch simple Lösungen (Rolff, 2018, S. 12). Diese rasante Zunahme der Aufgabenvielfalt konfrontiert Schulen mit der Notwendigkeit von Anpassungs- und Neugestaltungsprozessen, wofür bisher erfolgreiche Lösungsstrategien nicht immer ausreichen. Deshalb wird neuerdings bei bildungspolitischen Reformvorhaben Schulentwicklungsberatung (SEB) als begleitendes Unterstützungssystem mitkonzipiert. SEB wird ein hoher Stellenwert für die Qualitätsentwick-

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
j.schwarz@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

lung und -sicherung im Schulwesen beigemessen (Altrichter et al., 2021, S. 375 f.). Das BMBWF hat im aktuellen Entwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen (PH) (2021–2026) die Stärkung der Schulentwicklungsberatung als eines von mehreren strategischen Zielen definiert (BMBWF, 2019, S. 19).

Mit diesem Artikel sollen nach einer theoretischen Einführung Einblicke in das wachsende Tätigkeitsfeld der Schulentwicklungsberatung an der PH Niederösterreich gegeben werden. Es soll ein erster beschreibender Überblick geboten werden, welche Anlässe die Nachfrage für Schulentwicklungsberatung bisher ausgelöst haben und in welchen Schularten die NÖ Schulentwicklungsberater*innen am häufigsten eingeladen wurden bzw. tätig sind. Im Ausblick wird auf zukünftige Herausforderungen im Feld der SEB der PH NÖ eingegangen und es werden daraus ableitbare Entwicklungs- und Handlungsoptionen aufgegriffen.

1.1 Schulentwicklung & Schulentwicklungsberatung

Schulentwicklung definiert sich aktuell als zielgerichtete Entwicklung von Einzelschulen bzw. Gruppen von Schulen zur qualitativen Verbesserung schulischer Leistungen und Prozesse, welche im Wesentlichen über eine längere Zeitphase im sozialen Miteinander schulischer Akteur*innen getragen wird (Altrichter et al., 2021, S. 375 f.). Rolff (2018, S. 17) sieht eine nachhaltige Schulentwicklung im internen Systemzusammenhang als ein Ineinandergreifen von Aktivitäten in den Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Organisationsentwicklung kann dabei durchaus als Ausgangspunkt des Prozesses gesehen werden, um die Organisation von innen heraus durch die Mitglieder selbst prozessorientiert weiterzuentwickeln.

Auch für externe Schulentwicklungsberatung gibt es eine Bandbreite an Beschreibungen und Definitionen. Externe SEB wird von Dederling et al. als „Unterstützung von Schulen durch Personen, die nicht zum Kollegium gehören“ (2013, S. 18) beschrieben und als Instrument zur Schulentwicklungsbegleitung mit der Zielsetzung der Steigerung der pädagogischen Qualität der Schule gesehen. Der Beratungsbegriff wird allgemein als Sammelbegriff für Unterstützungsformen, wie Moderation, Coaching, Fortbildung, Supervision und Unterstützung bei der Entwicklung von Handlungsoptionen, verstanden (Kamarianakis, 2021, S. 15).

Neben dem Begriff Schulentwicklungsberatung wird auch der Begriff Schulentwicklungsbegleitung verwendet (Lindau-Bank, 2018, S. 41 f.). Rolff (2016, S. 225) sieht im letzteren einen „umfassenderen Ansatz externer Begleitung und Unterstützung von systematischen Bestrebungen zur Schulentwicklung“. Er zeichnet das Grundverständnis von Schulentwicklungsbegleitung – entgegen dem Verständnis der Wissensvermittlung – als ganzheitliche Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses, in welcher neben Elementen der Prozessberatung auch Elemente der Fachberatung situativ Anwendung finden (Rolff, 2016, S. 226; Kamarianakis, 2021., S. 15).

1.2 Formen von Schulentwicklungsberatung

Für die systemische Organisationsberatung zeichnen sich Organisationen überwiegend durch Undurchschaubarkeit und Unvorhersehbarkeit aus. Externe Berater*innen zielen darauf, Handlungslogiken in dem anfangs intransparent wirkenden System der Einzelschule zu ergründen und diese für die Begleitung des Veränderungsprozesses zu nützen. Eine Organisationsberatung folgt der Annahme, dass sich die Beratung stets an die gesamte Organisation, hier Schule, richtet, um die Ergebnisse des Beratungsprozesses auch wieder in die veränderten Gesamtstrukturen der Schule zu bringen (Kamarianakis, 2021, S. 38).

Die Schulentwicklungsberatung der PH NÖ verfolgt prozessorientierte und systemisch orientierte Beratungsmodelle sowie deren synergievoll Nutzung für die Entwicklungsvorhaben der Schulen:

Prozessberatung legt den Schwerpunkt auf die Gestaltung von Beratungsprozessen. Beratende unterstützen dabei schulische Akteur*innen nicht durch eine Art Fremddiagnose, sondern begleiten diese bei der eigenständigen Situationsanalyse, ebenso wie bei der Definition und Durchführung des Entwicklungsvorhabens durch Einbringen von Perspektiven und Alternativen. Die inhaltlichen Entscheidungen und Umsetzungen liegen ausschließlich in der Verantwortung der Schule. Prozessberatung verfolgt die Zielsetzung, die Diagnose- und Problemlösekompetenz der Ratsuchenden an der Schule zu fördern. Entscheidend ist nach Schein (2000, S. 34) die Fähigkeit der Beratenden, die Klienten am Prozess zu beteiligen, um den Bedürfnissen entsprechende Lösungen zu finden. Im Rahmen der Prozessberatung werden durch Interventionen der Beratenden die Beratenen bei der Entwicklung und Erweiterung ihrer Problemlösefähigkeit begleitet.

Prozessberatung ist der Aufbau einer Beziehung mit dem Klienten, die es diesem erlaubt, die in seinem internen und externen Umfeld auftretenden Prozessereignisse wahrzunehmen, zu verstehen und darauf zu reagieren, um die Situation, so wie er sie definiert, zu verbessern. (Schein, 2000, S. 39).

Systemische Beratung geht davon aus, dass Kommunikationsereignisse soziale Systeme – wie Schule eines ist – am Leben erhalten und dass es die Beteiligung und Mitverantwortung im ganzen System dafür benötigt, Anschlussfähigkeit innerhalb des Systems für nächste Entwicklungsschritte zu erwirken. Systemisch arbeitende Berater*innen treffen keine Entscheidungen für das Klientensystem, nützen aber systematisch den Unterschied, etwas zu sehen, was dem Gegenüber verborgen bleibt, sie arbeiten mit ihnen an Handlungsalternativen aus unterschiedlichen Perspektiven, überlassen Entscheidungen stets den Ratsuchenden. Die Berater*innen verantworten die Prozessgestaltung, das Klientensystem trägt die Verantwortung für die Gestaltung problemlösender Veränderungen (Lindau-Bank, 2018, S. 46).

Fachberatung meint, dass Lösungen von Fachleuten entwickelt und in der Umsetzung an der Schule betreut werden (Lindau-Bank, 2018, S. 46). Reine Prozessberatung und reine Fachberatung sind kaum in der Praxis zu finden, da in Schulentwicklungsberatungsprozessen oft bei-

de Elemente zum Tragen kommen (Goecke, 2018, S. 28; Atzesberger et al., 2020, S. 37; Schwarz, 2021). In diesem Fall wird von prozessorientierter Fachberatung (Lindau-Bank, 2018), *integrierter Fach- und Prozessberatung* (Königswieser et al., 2015) oder *Komplementärberatung* (Königswieser & Lang, 2008, S. 30) gesprochen, welche sowohl durch die systemische Haltung der Beratenden und ein situationsbedingtes Oszillieren zwischen Fach- und Prozess-Know-how geprägt sind.

1.3 Auslöser von Inanspruchnahme von SEB

Es gibt sowohl interne als auch externe Auslösefaktoren für eine Beanspruchung von Schulentwicklungsberatung. Schulleitungen kontaktieren Berater*innen meist aus *entwicklungsorientierten* Gründen (Goecke, 2018), aus Eigeninteresse heraus, z.B. wenn ein Qualitätsbereich besser gestaltet werden soll. Es kommt auch vor, dass die Schulaufsicht die Inanspruchnahme von SEB empfiehlt, wenn, z.B., normative Qualitätsansprüche nicht ausreichend erfüllt sind (z.B. aufgrund ungenügender Leistungen bei standardmäßigen Überprüfungen bzw. externen Evaluationen), also aus *defizitorientierten* Gründen (ebd.).

Als *angebotsorientierte* Ursachen (ebd.) für die SEB-Nutzung treten in den letzten Jahren zentrale Reformvorhaben bzw. regionale Projektangebote im Bildungsbereich (z.B. Qualitätsentwicklung, Schulautonomie, diverse Gütesiegel für Schulen) in den Vordergrund. An der PH NÖ löste beispielsweise die QMS-Initiative mit der terminierten Erstellung der Schulentwicklungspläne und der Pädagogischen Leitvorstellungen für das WS 2022/23 eine außerordentlich hohe Nachfrage zur Prozessbegleitung aus.

Der überwiegende Teil der Schulen (95 %), welche systemische Schulentwicklungsberatung der PH NÖ nützen, tun dies erstmalig. Anlässe für das Hinzuziehen externer Beratung oder Begleitung lassen sich nach Lindau-Bank (2018, S. 40) in sechs Kategorien gliedern: Es kann sein, dass die Schule zu wenig personelle Ressourcen hat, um ihr Entwicklungsvorhaben selbst rasch umzusetzen, oder es fehlt fachbezogenes Know-how bzw. jenes für die effiziente Prozesssteuerung. Ein weiterer Grund kann in der Suche nach einer externen Person gesehen werden, um die Entscheidungsprozesse möglichst wertfrei und neutral aus Distanz zum sozialen System dieser Schule zu begleiten. Das Hinzuziehen externer Beratung bietet Unterstützung für eine effiziente Prozessgestaltung und das Einbringen neuer Perspektiven. Auch das Anliegen, die Schulkultur auf dem neuesten Erkenntnisstand innovativ zu gestalten, motiviert Schulleitungen dazu, SEB zu suchen. Ein Auslöser dafür kann auch die Zielsetzung sein, durch eine Evaluationsphase eine Neubewertung der Arbeit und Leistungen zu erhalten.

2 Schulentwicklungsberatung an der PH NÖ

Die Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ unterstützen Schulen maßgeschneidert bei der Planung, Umsetzung und Evaluierung eines Schulentwicklungsvorhabens und arbeiten aus

einem systemischen Beratungsverständnis heraus: Die Ressourcen der Schule werden dafür genutzt, eigene Ideen und Lösungsvorschläge zu einer wünschenswerten Veränderung zu entwickeln.

SEB soll auf verschiedenen schulischen Ebenen einen reflektierten Umgang mit den unmittelbar entstehenden Entscheidungs- und Veränderungsprozessen ermöglichen (Herrmann, 2022).

2.1 Zum Angebot der Schulentwicklungsberatung an der PH NÖ

Die Beratung beginnt immer mit einer Auftragsklärung. Neben den in Abbildung 1 genannten Punkten wird gemeinsam vereinbart, in welchen Prozessphasen die Unterstützung der Schulentwicklungsberater*innen genutzt werden soll (PH NÖ, 2022).

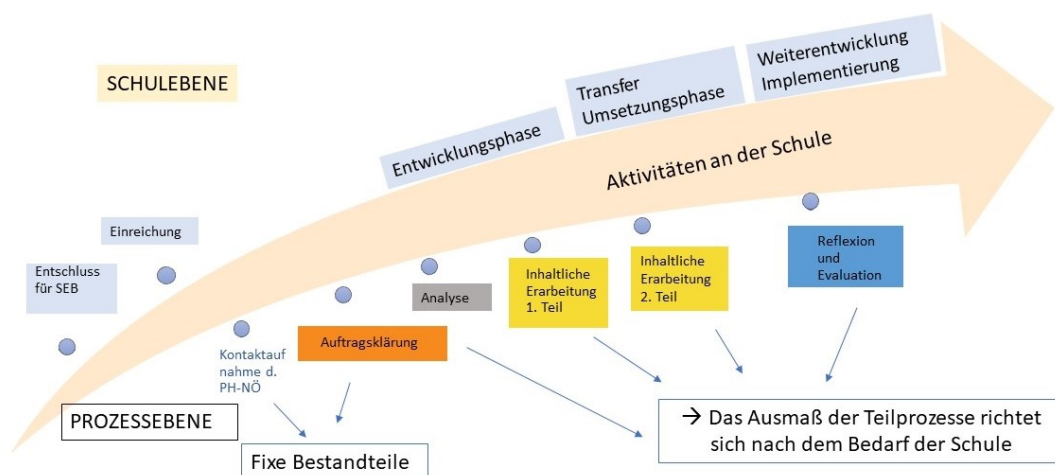


Abbildung 1: Möglicher Ablauf eines Schulentwicklungsprozesses unter Beachtung der Aktivitäten auf der Schulebene und der Prozessebene (PH NÖ, 2022)

Der Auftragsklärung wird dabei besonderes Augenmerk geschenkt, da diese aufgrund der Formulierungen der Zielsetzungen und Rahmenbedingungen wesentlich zur Richtung der Prozessgestaltung beiträgt und gewisse Verbindlichkeiten zwischen Berater*innen- und Klient*innensystem, dem Beratungssystem, festlegt (Lindau-Bank, 2018).

Der Begleitprozess besteht bei geringer Beratungstiefe in Entwicklungsprojekten zumindest aus drei Beratungsterminen bzw. persönlichen Kontakten. Komplexere Entwicklungsvorhaben (Schulclusterentwicklung, Projekte im Kontext von Schulkultur o.ä.) können unter Umständen auch zehn und mehr Beratungstermine erfordern. Die Projektdauer erstreckt sich demnach zwischen wenigen Monaten bis über zwei bis drei Jahre. Aus einem Beratungsauftrag kann sich im Beratungsprozess unter Umständen eine Veränderung der Zielperspektive ergeben und eine Veränderung der Zielvereinbarung auslösen (Dedering et al., 2022, S. 349).

Bei Bedarf werden in die Prozessgestaltung weitere externe Expert*innen einbezogen, welche von der Schule benötigtes fachliches Know-how einbringen können. Die Beratungspersonen behalten während des gesamten Prozesses die gemeinsam mit der Schulleitung festgelegten Rahmenbedingungen und das situationsbedingte Dranbleiben und Adaptieren der Entwicklungsaktivitäten im Fokus. Sie unterstützen die Schule beim Schaffen von Strukturen und bringen Know-how zur Prozessgestaltung ein, während Akteur*innen an den Schulen die Entwicklungs- und Umsetzungsschritte am Standort vornehmen und evaluieren. Ziel ist es, dass Schulen durch diese Beratungserfahrungen befähigt werden, Strukturen und Know-how zu schaffen, um Qualitätsprozesse selbst zu gestalten und durchzuführen. (Lindau-Bank, 2018; Schwarz, 2021; Atzesberger et al. 2020)

2.2 Datengewinnung & Datenauswertung

Die Analyse der Datenbestände zur Schulentwicklungsberatung, aus den Studienjahren 2018/19 bis zum Wintersemester 2022/23, steht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Einerseits soll hier die Steigerung der Zahl der Beratungsprojekte dargelegt werden. Andererseits erfolgte die inhaltsanalytische Erfassung von Forschungsdaten anhand der zu Beginn des SEB-Prozesses verbindlich erstellten Beratungsvereinbarungen (Contractings), daraus ließen sich inhaltliche Kategorien bzw. Themengruppen von Entwicklungsvorhaben festmachen.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass es sich bei den Zahlen ausschließlich um jene Begleitprozesse handelt, die über längere Zeitphasen (mehrere Monate bis zwei Jahren) stattgefunden haben und mit Analyse-, Transfer- und Reflexionsphasen verbunden waren und dabei durch systemische Berater*innen der PH NÖ begleitet wurden.

Nicht enthalten sind in den folgenden Darstellungen bzw. Zahlenangaben die ebenfalls durch die PH NÖ geleisteten Coachings von Führungskräften sowie standortbezogene Fortbildungsreihen (SCHILF-Reihen) zu verschiedenen Entwicklungsanlässen (z.B. Digitalisierung, IKM^{plus} oder QMS), welche Schulen im Rahmen ihrer selbst gestalteten Schulentwicklungsprozesse in Form von Fachberatung in Anspruch genommen haben.

Somit werden in dieser Arbeit die Schulentwicklungsprojekte in Zahlen und auch entlang der zu Beginn formulierten Entwicklungsthemen in das Zentrum der Recherchen gestellt.

3 Zu den Zahlen

3.1 Schulentwicklungsberater*innen an der PH NÖ

Von den 30 bis 35 für die PH NÖ tätigen Schulentwicklungsberater*innen sind sechs Berater*innen auch planend und koordinierend an der PH NÖ verortet. In dem flächengroßen Bundesland sind die meisten Berater*innen selbst als Lehrende tätig und stehen auf Honorarbasis bzw. freiberuflich in unterschiedlichem Ausmaß regional und themenspezifisch für Prozessbe-

gleitung zur Verfügung. Die Schulentwicklungsberater*innen sind in ihrer Tätigkeit überwiegend als Tandem unterwegs. Neben dem kollegialen Austausch in den Tandems stehen der Berater*innen-Community jedes Semester Vernetzungs-, Weiterqualifizierungs- bzw. Professionalisierungsangebote zur Verfügung.

Die steigende Nachfrage an SEB löst ebenso die Qualifizierungsnotwendigkeit von Berater*innen aus. Deshalb bildet die PH NÖ seit dem Studienjahr 2017/18 Schulentwicklungsberater*innen in viersemestrigen Hochschullehrgängen (20 ECTS) aus, die bei Bedarf unterschiedlichste Schulentwicklungsprojekte an den Schulen begleiten. Voraussetzung für den Einsatz als SEB an der PH NÖ sind neben einschlägiger Erstqualifikation ein Arbeitsübereinkommensgespräch sowie ein Onboarding-Projekt, wobei Neueinsteiger*innen gemeinsam im Tandem mit erfahrenen Berater*innen ein Schulentwicklungsprojekt begleiten.

Die Forschungspraxis im deutschsprachigen Raum bringt aktuell sehr unterschiedliche Forschungsergebnisse zur Beratungspraxis, wie z.B. die methodische Vorgehensweise der Berater*innen oder die Dauer (Dedering et al., 2013; Goecke, 2018; Kamarianakis, 2021). Es fehlt an empirischen Erkenntnissen zur Prozessgestaltung von SEB und an Systemwissen, mit dem Schulentwicklungsprozesse rascher ausgelöst und beratend begleitet werden können (Dedering et al., 2021; Dedering et al., 2022). Zur Effizienz dieser Maßnahmen ist aktuell eine Studie an der PH NÖ in Durchführung, ebenso wird die Kompetenzentwicklung der angehenden Schulentwicklungsberater*innen im HLG-SEB in einer Langzeitstudie verfolgt und bewertet.

3.2 Begleitete Schulentwicklungsprojekte und Standorte absolut (2018–2022)

Schulentwicklungsprojekte beziehen sich in der Regel auf einen Schulstandort. Es gibt aber auch Ausnahmen, vor allem bei Projekten, wo eine Schulleitung mehrere Schulen führt bzw. bei Clusterbildungsprojekten oder Schulzentren, die sich durch Zusammenführung auf einen gemeinsamen Entwicklungsweg begeben wollen.

Daher ist in den Ausführungen zu beachten, dass die Anzahl der begleiteten Schulentwicklungsprojekte nicht mit der Anzahl der begleiteten Schulen (siehe Abbildung 2) gleichzusetzen ist. Aufgrund der Dauer der Projekte zwischen 6 und 26 Monaten scheinen manche Einzelschulen bzw. Schulgruppen mit ihren Entwicklungsvorhaben in der Statistik auch über mehrere Jahre hinweg auf. Die Anzahl der begleiteten Projekte unterscheidet sich daher von der Anzahl der Schulen, die Beratung in Anspruch genommen haben.

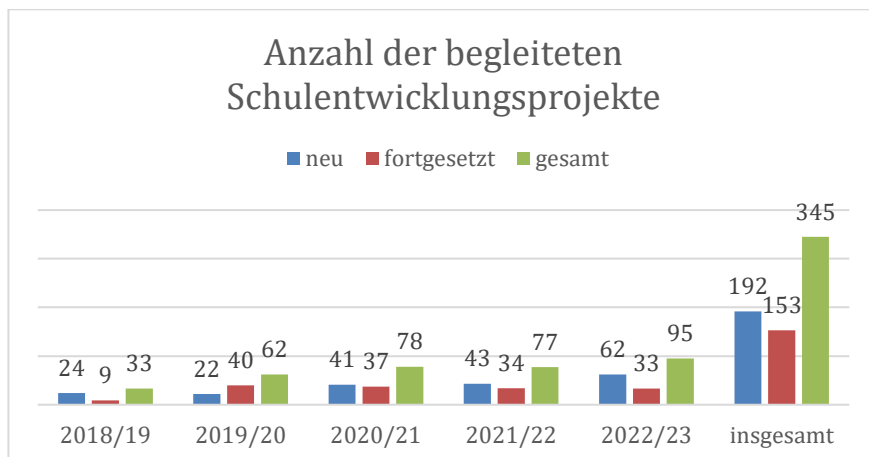


Abbildung 2: Anzahl der begleiteten Schulentwicklungsprojekte 2018–2022

Die Anzahl der Schulentwicklungsprojekte wird in dieser Übersicht nach Anzahl/Jahr definiert. Das bedeutet, dass Projekte, welche über ein Jahr Begleitung in Anspruch genommen haben, auch für jedes Jahr als Projekt aufscheinen. Insgesamt wurden im Zeitraum September 2018 bis Dezember 2022 an über 200 Standorten 345 Projekte von Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ begleitet. Es bedeutet beinahe eine Verdreifachung der jährlichen Beratungen von 2018 bis 2022.

Anmerkung: Im Studienjahr 2019/20 wurden aufgrund von Umstrukturierungen schon von einer anderen Organisation begleitete Projekte in die Verantwortung der PH NÖ übergeben, weshalb sich hier die Anzahl der fortgesetzten Projekte nicht aus der Statistik 2018/19 ohne Erklärung ableiten lässt.

3.3 Schularten relativ (2018–2022)

Wie Abbildung 3 zeigt, finden Schulentwicklungsberatungen in allen Schultypen in NÖ statt. Mehr als die Hälfte aller Schulentwicklungsprojekte wurden an Volksschulen begleitet, über ein Viertel (91 Projekte) wurde an Mittelschulen durchgeführt. Weitere acht Prozent (27 Projekte) fanden an Gymnasien statt. Die verbleibenden 11 % teilen sich Sonderschulen (5 %), Landesberufsschulen (3 %), BMHS (2 %) und PTS (1 %).

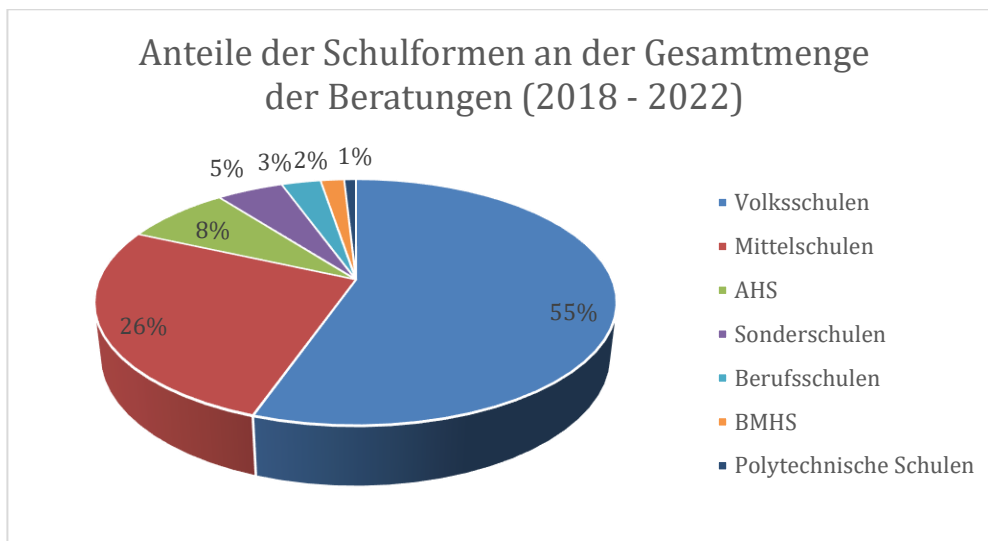


Abbildung 3: Anteile der Schulformen an der Gesamtmenge der Beratungen zwischen 2018 und 2022

3.4 Entwicklungsthemen (2018–2022)

Die Entscheidung über konkrete Themen und Ziele einer Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung wird immer von den Beteiligten am Standort selbst getroffen. Beeinflusst wird die Themenfindung, wie im Kap. 1.3 ausgeführt, von verschiedensten entwicklungs-, defizit- oder angebotsorientierten Gründen und Faktoren (Goecke, 2018), wie z. B. vorausschauende Planung, der gemeinsame Wunsch nach Weiterentwicklung, Veränderungsnotwendigkeiten am Standort oder als Folge externer Ereignisse, wie Corona oder Vorgaben des Ministeriums.

Abbildung 4 gibt einen Überblick über das Gros der Entwicklungsthemen. Beispielsweise stehen als Folge der Verbindlichkeit des QMS-Projektes zurzeit die Erarbeitung des Schulentwicklungsplans sowie der pädagogischen Leitvorstellungen ganz oben auf der Themenliste. Die Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien der Schulentwicklungspläne lassen ohne Zweifel Schlüsse auf Vorhaben im Bereich der Unterrichts- bzw. Personalentwicklung zu. Diese sind jedoch aktuell oft nicht Bestandteil dieser Begleitprozesse, da der Fokus der Anfragen in der Prozessbegleitung bei der gemeinschaftlich an den Schulen stattfindenden Erstellung und Formulierung der Entwicklungspläne und pädagogischen Leitvorstellungen lag.

Der Versuch, die Vielfalt der Themen in Themencluster zu gliedern, gestaltet sich wie folgt: 26 % (48 Projekte) der Projektthemen betreffen das *Qualitätsmanagement* (z. B. Schulentwicklungsplan, pädagogische Leitvorstellungen und Leitbildarbeit) bzw. die *Organisationsentwicklung* an Schulen (z. B. Konzeptentwicklungen, Evaluierung bzw. Schärfung von Schulprofil oder Schwerpunkten bzw. Öffentlichkeitsarbeit).

Aus der Vielzahl von Anlässen für Schulentwicklung resultiert auch eine große Vielfalt an Themen, die von den Schulentwicklungsberater*innen begleitet werden.



Abbildung 4: Ausgewählte Themen der SEB zwischen 2018 und 2022

44 % der Projektthemen (83 Entwicklungsvorhaben) beziehen sich auf den Bereich der *Unterrichtsentwicklung*, mit Themenbereichen wie z. B. Individualisierung und Differenzierung, Lesekompetenz steigern, datengestützte Unterrichtsentwicklung, sprachsensibler Unterricht, Kompetenzorientierung, Methodenvielfalt und Lernformen, Soziales Lernen und Klassenklima, Begabten- und Begabungsförderung. Diese Themenbereiche kamen mit einem sehr hohen Anteil durch das BMBWF-Projekt „Grundkompetenzen absichern (GRUKO)“ (BMBWF, 2022) zustande. Bei den GRUKO-Schulen hatten Zielsetzungen auf Unterrichts- (siehe oben) sowie Personalentwicklung (z. B. durch fachliche Inputs und Transfergestaltung oder Gestaltung von Lehrerkooperation) hohe Priorität. Hierzu wurden komplementär angelegte Beratungssettings – unter Einbeziehung von Fachexpert*innen (integrierte Fach- & Prozessberatung) – entwickelt und umgesetzt (siehe Kap. 2.1). Für den Entwicklungsbereich der *Digitalisierung* (z.B. digitale Medien, Digitalisierungskonzepte etc.) haben sich seit 2021/22 zwölf Schulen, das sind 6 %, für mittel- und längerfristige Begleitphasen, wie sie in diesem Kontext der Schulentwicklungsberatung angeboten werden, entschieden. Die Pandemiezeit hat zu verstärkten Anfragen zur Unterstützung der Schulen im Bereich von *Lehrer*innenkooperation*

und -gesundheit geführt. 13 % der Projekte (25 Standorte) stellten Themen wie Teambuilding, Zusammenarbeit im Kollegium und Gesundheit in den Fokus ihrer Entwicklungen. *Feedback und Reflexion* bzw. die Entwicklung der Kommunikationskultur als Entwicklungsstrategie aufzunehmen, dafür entschieden sich bisher 13 Projekte (7 %). Die Entwicklung von *Schulclustern* ist bisher nur von zwei Projektverbänden angefragt worden (1 %).

3.5 Begleitete Schulstandorte in NÖ

Abbildung 5 setzt die Anzahl der begleiteten Schulen in Bezug zu der Anzahl aller Schulen dieses Schultyps in NÖ. Neben der im Kap. 3.3 erwähnten Tatsache, dass bereits alle Schultypen auf das Angebot der PH NÖ zurückgegriffen haben, zeigt diese Abbildung auch, dass die Schulentwicklungsberatungen eine zunehmende Verbreitung in der niederösterreichischen Schullandschaft erreicht haben.

So hat beispielsweise ein Drittel aller Landesberufsschulen das Angebot von Schulentwicklungsberatung in Anspruch genommen, rund 28 % aller AHS und rund 22 % aller Mittelschulen nutzten Schulentwicklungsberatung.

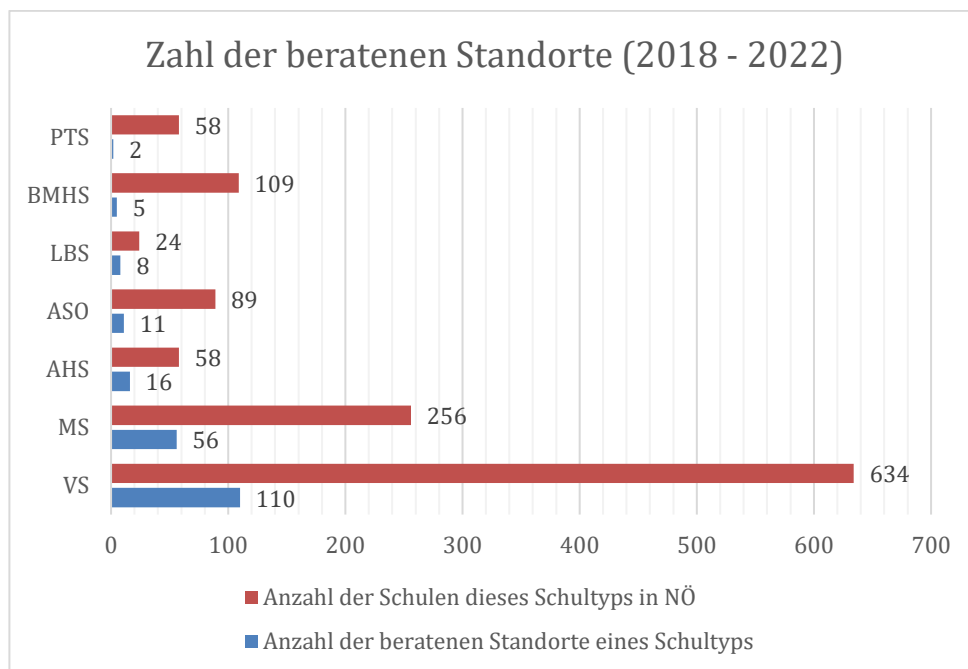


Abbildung 5: SEB nach Schularten zwischen 2018 und 2022

Von den 634 Volksschulen in NÖ erhielten 110 Standorte Schulentwicklungsberatung, was einem Prozentsatz von über 17 % entspricht. Insgesamt konnten so in den letzten 4,5 Jahren über 200 niederösterreichische Schulstandorte bei ihren Schulentwicklungsvorhaben unterstützt werden.

4 Zusammenfassung & Ausblick

Dieser Beitrag bildet anschaulich anhand von Zahlen die positive Entwicklung der Inanspruchnahme der Schulentwicklungsberatung und -begleitung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ab. Insgesamt wurden im Zeitraum September 2018 bis Dezember 2022 an niederösterreichischen Standorten 345 Projekte von Schulentwicklungsberater*innen der PH NÖ begleitet. Es bedeutet beinahe eine Verdreifachung der jährlichen Beratungen von 2018 bis 2022. Die Steigerung der Bedarfe lässt sich auch im Zusammenhang mit bildungspolitischen Entwicklungsnotwendigkeiten sehen.

Die Beratungsanlässe verweisen überwiegend auf innerschulische, entwicklungsorientierte Ursachen im Kontext des Qualitätsmanagements an Schulen. Es ist zukünftig auch damit zu rechnen, dass Anfragen aus defizitorientierten Anlässen, wie z.B. externe Schulevaluationen, getätigt werden.

Um der Nachfrage zur Prozessberatung bzw. -begleitung in ausreichender Menge nachkommen zu können, ist es ein wesentliches Ziel der PH NÖ, den Kernbereich der Schulentwicklungsberatung durch qualifiziertes Stammpersonal sicherzustellen (Ziel- & Leistungsplan). Zur Ausweitung der Qualität der Beratung dient eine strategische Planung für die Weiterqualifizierung der Berater*innen auch mit Fokus auf angesagte bildungspolitische Themen, wie QMS oder datenbasierte Schulentwicklung. Sowohl die gegenwärtigen Beratungs- und Begleitangebote für die Bildungseinrichtungen als auch die Qualität der Fort- und Weiterbildung der Beratenden (z.B. Hochschullehrgang SEB und themenspezifische Professionalisierungsangebote in Form von Inservice-Trainings) werden regelmäßig evaluiert und überarbeitet. Beispielsweise widmet sich die Berater*innen-Community zeitgemäß dem Diskurs zur Schulentwicklungsberatung im Kontext der datenbasierten Schulentwicklung.

Für die nächsten beiden Studienjahre wird erwartet, dass sich Beratungsvereinbarungen in einem hohen Ausmaß auf die Begleitung der Umsetzung der in den Schulentwicklungsplänen gesetzten Entwicklungsvorhaben beziehen werden. Die Annahme ist, dass dafür verstärkend integrierte Fach- und Prozessberatung (Komplementärberatung) erforderlich sein wird, da sich viele Themen der Unterrichts- und Personalentwicklung widmen. Zur Deckung dieses Bedarfs bzw. auch für die Arbeit in interdisziplinären Teams wurde und wird beständig an der Sicherstellung eines Pools an qualifiziertem Hochschulpersonal (fach- und allgemeindidaktisch geschult) gearbeitet. Besondere Beachtung sollte dabei der Gedanke finden, dass eine unmittelbare Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams in der Schulentwicklungsbegleitung der Logik der Übergabe von einer Person an die andere vorzuziehen ist (Herrmann, 2022, S. 409). Für Herrmann (2022) zeigt sich Schulentwicklung – abseits der getrennt betrachteten Bereiche der Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung – im kontinuierlichen Arbeiten am gelingenden Lernen der Schüler*innen, welches durch Maßnahmen zur Gestaltung der Organisation, des Personals und der Kultur erfolgen (2022, S. 413). Diese Sichtweise kann passenderweise anregen, darüber nachzudenken, in welcher Form Schulentwicklungsberatung Schulen bei Entwicklungsvorhaben im Kontext von Lehren, Lernen und Unterrichts-

gestaltung Unterstützung und Begleitung anbieten kann. In diesen Settings werden Beratung und Reflexion auch die Folgen innerschulischer Entscheidungen für das Lernen der Schüler*innen beleuchten.

Schulentwicklungsberatung als Profession folgt dem Grundgedanken, dass jede beratende Intervention zugleich eine sachliche (Fach-), eine soziale (Kommunikations-) und eine zeitliche (Prozess-)Dimension beinhaltet. Somit lässt sich eine Beratung zu organisatorischen Fragen nicht mehr von der Frage nach gelingendem Lernen und dessen Verbesserung trennen. (Herrmann, 2022, S 413)

Literatur

- Altrichter H. et al. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3 Ausgewählte Entwicklungsfelder*, S. 375–423. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:afa55f5e-650d-41a8-8df0-35a657950645/nbb2021_03.pdf
- Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O. Himpl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24 (2), S. 33–38. Studienverlag.
- BMBWF (2019). *PH-EP – Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–26*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf
- BMBWF (2022). *Projekt Grundkompetenzen absichern*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/grundk.html>
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, S. 159–175. Waxmann.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (Hrsg.). (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Springer.
- Dedering, K., Kamarianakis, E. & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und kritische Perspektivierung. In *DDS – die Deutsche Schule*. 114. Jahrgang, Heft 4, S. 345–362. Waxmann.
- Dewe, B. (2011). Beratungsforschung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit*, S.120–130. Reinhardt.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer.
- Herrmann, J. (2022). Schulentwicklungsbegleitung als Profession – Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung. In *DDS – die Deutsche Schule*. 114. Jahrgang, Heft 4, S. 345–362. Waxmann.
- Kamarianakis, E. (2021). *Schulentwicklungsberatung in schulischen Innovationsprozessen*. Dissertation. Technische Universität Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/40376/1/Dissertation_Kamarianakis_2021_07_09.pdf

- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 40–70. Beltz.
- PH NÖ (2022). *Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/schulentwicklung/angebot/schulentwicklung-und-schulentwicklungsberatung>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 12–39. Beltz.
- Schein, E.H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. EHP.
- Schwarz, J.E. (2021). Zur Qualifizierung von Schulentwicklungsberatenden an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich. *Journal für Schulentwicklung*, 25 (3), S. 43–46.

R&E-SOURCE

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | journal.ph-noe.ac.at

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.
2023 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 10. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
transformation.lernen

Einreichungen sind bis 31. Juli 2023 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>
Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2023