

The logo features the letters 'R&E' in a bold, dark blue font. The ampersand is a stylized, circular shape with a small blue dot in the center. Below the letters is a thin horizontal line.

R&E

SOURCE

research & education

10. Jg. (2023), Nr. 4

transformation.lernen

Inhaltsverzeichnis

transformation.lernen

Petra Heißenberger

Editorial 3

Bildungstheorie

James Ian Simon Loparics

Nachhaltigkeit als transformatorischer Bildungsprozess

Was wäre eine Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse in Bezug auf nachhaltige Entwicklung und wie könnte eine Transformation dieser aussehen? 4

Christian Wiesner

Die Einfühlung in die Transformation

Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein 18

Fachdidaktiken und Schulpädagogik

Jürgen Bauer, Karin Heinrichs, Julia Niederfriniger, Wilfried Prammer, Frank Telsnig, Sabine Zenz

Diagnostik von Berufswahlkompetenz in Polytechnischen Schulen

Ein Schlüssel zur Vorbereitung einer heterogenen Schülerschaft auf selbstbestimmte Berufsentscheidungen in Zeiten von Transformation? 41

Patrick Benkö, Thomas Gril, Sandra Waltl

Die Krise als Chance

Herausforderungen im Bildungsbereich 60

Wolfgang Bilewicz, Egbert Bernauer

Curriculumbasiertes Historisches Lernen in der Primarstufe

Eine deskriptive Lehrplananalyse von 1945 bis in die Gegenwart 81

Wolfgang Bilewicz, Michael Enzenhofer

Die Ursachen des Ersten Weltkrieges

Eine geschichtsdidaktische Annäherung 97

Christian Filko

Globalisierungsnarrative aus der Perspektive transformativer historisch-politischer Bildung

Eine Analyse der Darstellung von Globalisierung in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I ... 111

Anna-Maria Knauseder

Grenzgänger als Herausforderung für die Wortartenkategorisierung

Wortartenvermittlung im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache 125

Gerald Rabacher

Über das Zutrauen beim Schwimmen lernen

Physikalische Gesetzmäßigkeiten verstehen und trans-formative Lernprozesse empathisch begleiten 138

Carmen Sippl

Ökologisch lesen im Fremdsprachenunterricht

Zur Zukunftsorientierung einer Leerstelle im neuen Lehrplan für die lebende Fremdsprache..... 150

Professionsforschung

Sabine Höflich

Resilient in der Schulpraxis

Über den Blick von Studierenden und Mentor*innen auf stärkende Momente in der pädagogisch-praktischen Ausbildung 166

Daniela Krienzer

Teilnehmer*innenorientierung in der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften

Ein theoretisches Konstrukt im Spiegel der Praxis 182

Kludia Zangerl

Selbstwirksame Erfahrungsmomente als Entwicklungsaufgabe in der Professionalisierung

Lehramtsstudierender 195

Außerschulische Bildung

Elisabeth Franc, Rita Stampfl, Fabian Futscher

Die Akzeptanz von digitalen Informations-Tools bei Digital Non-Natives

Anwendung von Technologieakzeptanz-Modellen bei der Entwicklung von digitalen Informationsplattformen für Digital Non-Natives – ein Fallbeispiel 210

Rita Stampfl

Blended Learning und Planspiele in der Hochschullehre

Lehrveranstaltungen innerhalb der Blended Learning Skala transformieren und durch Planspiele den praktischen Wissenserwerb fördern – ein Fallbeispiel an einer Fachhochschule 224

Ingemar Stangl, Stefan Schirmer

Implementierung eines E-Learning Kurses an der burgenländischen Feuerweherschule

Umsetzung eines Moodle-Kurses mit Fokus auf die Motivation der Teilnehmenden durch den gezielten Einsatz von Gamification..... 244

Impressum

Impressum 258

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1226>

In der vierten Ausgabe des Jahres 2023 fokussieren wir das Thema Transformation. Alle Artikel der aktuellen Ausgabe widmen sich diesem Jahresfokus der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und befassen sich mit verschiedenen Themenfeldern und Fragen in diesem Kontext.

Alles verändert sich ständig. Transformation jedoch bedeutet einen grundlegenden Wandel. Die Gesellschaft sieht sich damit auf der wirtschaftlichen (Energiekrise), technologischen (KI), politischen (Krieg), ökologischen (Klimawandel), sozialen (Arbeit) Ebene konfrontiert. In der Schule als Brennglas der Gesellschaft ruft der neue Lehrplan dazu auf, die "übergreifenden Themen" für vernetztes Lernen zu nutzen. Gesellschaftlich relevante aktuelle Themen sollen aber nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Forschung aufgegriffen werden, um die „Zusammenhänge und Wechselwirkungen gesellschaftlicher Phänomene für alle Beteiligten begreifbar“ zu machen: die Welt im Wandel.

Das Web-Journal R&E-Source bietet mit seinen vier regulären Ausgaben jährlich den Kolleg*innen die Möglichkeit, zu publizieren und ihre Forschungsfelder vorzustellen: Ausgabe 1 und 4 sind jeweils Forschungsschwerpunkten zugeordnet, die in engem Zusammenhang mit dem Ziel- und Leistungsplan stehen, Ausgabe 2 erscheint als Konferenzband zum Tag der Mathematik und Ausgabe 3 als Konferenzband zum Tag der Forschung. Zusätzlich gibt es nach Bedarf und Möglichkeit Sonderausgaben. Wir freuen uns auf Ihren Beitrag!

Ein herzliches Danke an alle Autor*innen!

Petra Heißenberger (Herausgeberin)

Nachhaltigkeit als transformatorischer Bildungsprozess

Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf den Problemkomplex der nachhaltigen Entwicklung anzuwenden?

James Ian Simon Loparics¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1209>

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert entlang der Theorie transformatorischer Bildung, wie das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bildungstheoretisch integriert werden könnte. Während einerseits Programme und Interventionen der BNE Kompetenzsteigerungen bewirken, muss gleichzeitig festgestellt werden, dass es zu wenig gesellschaftlicher Transformation kam. Daher wird für einen bildungstheoretischen Diskurs plädiert, der sich diesem Thema abseits von Kompetenzerwerb annimmt. Dafür werden analog zu Koller die Theorien von Bourdieu, Ricœur, Lacan und Butler befragt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich der Anlass der Transformation als ausreichend widersprüchlich zum aktuellen (konsumorientierten) Habitus erweisen muss – unter anderem, indem damit einhergehende Ängste nicht abgewehrt werden. Eine solche Abwehr kann durch selbstgesteuerte soziale Prozesse und auch durch die selbstbestimmte und stetige Veränderung performativer Sprechakte vermindert werden. Eine solche Perspektive auf die Bildungsprozesse ermöglicht eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung von nachhaltiger Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, welche nicht selbst Subjektivation oder Indoktrinierung ist.

Stichwörter: Transformatorische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Emanzipation

¹ james.loparics@gmail.com

1 Forschung und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (und verwandter Ansätze) fehlt die bildungstheoretische Grundlegung

International gibt es zahlreiche Programme, um Menschen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren und ihnen Fähigkeiten zur Mitwirkung an einer nachhaltigen Transformation zu vermitteln. Beispiele für solche Bildungsprogramme sind das Kapitel 36 der AGENDA21 oder die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (bspw. Deutsche UNESCO Kommission, 2005). Die seit 2016 gültigen Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen benennen den Bildungsbereich als wesentlichen Faktor zur Erreichung dieser Ziele. So wird im Unterziel 4.7 formuliert:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Bundeskanzleramt, 2019)

In dieser Zielsetzung wird auf das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) referenziert.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll Menschen befähigen, sich verantwortlich und kreativ auf der Grundlage eines fundierten Wissens über komplexe Zukunftsfragen an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.“ (Stoltenberg & Burandt 2014, S. 573)

Ziel ist, global-gesellschaftliche Probleme in ihrer Komplexität in sozialer, ökonomischer und ökologischer Dimension zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus auch entsprechende Handlungen resultieren zu lassen, weshalb die Förderung von „action competence“ (Olsson et al., 2022) eine zentrale Zieldimension darstellt. Review-Studien, die solche Bildungsprozesse evaluieren, zeigen Effekte in Bezug auf den Output, also die Messung von Leistungen, Einstellungen und Haltungen (bspw. Taylor et al., 2019; Goller & Rieckmann, 2022; O’Flaherty und Liddy, 2018; Algurén, 2021). Allerdings scheint es global im Outcome selten zu Verhaltensänderungen zu kommen, denn trotz der Bemühungen zur Implementation steigen Faktoren wie der CO₂-Ausstoß und die globale soziale Ungleichheit weiter. Die Handlungskompetenz und das konkrete Setzen von Aktionen – wichtige Merkmale im Konzept der BNE – werden explizit

als Leerstelle beschrieben (bspw. O’Flaherty & Liddy, 2018). Algurén (2021) betont fehlende Bildungsangebote, die transformatorisches Potenzial entfalten und damit Verhaltensveränderungen bewirken könnten. An dieser Diskussion zeigt sich, dass in der (internationalen) Bildungsforschung in Bezug auf BNE womöglich unzureichend formuliert und reflektiert wird, wie Bildungsprozesse der Adressat*innen von BNE ablaufen.

Dieser Problemstellung – also klar messbare Kompetenzsteigerung bei wenig Veränderung – soll als Anregung für weitere Forschungen und Diskurse eine theoretische Grundlegung angeboten werden. Ziel dieses Beitrags ist es, Überlegungen anzustellen, was genau denn passieren müsste, damit ein entsprechender Outcome überhaupt entstehen könnte – dass Wissen also angewandt, in Verhalten übersetzt und letztlich zu (emanzipatorischen und transformatorischen) Handlungen führt. Es scheint, als handle es sich hier nicht um eine Addition von verschiedenen Kompetenzen, sondern um Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse, die auch das Selbst- und Weltverhältnis von Personen und Gruppen grundsätzlich verändern (Marotzki, 1990, S. 32–54). Wir suchen also nach transformatorischen Bildungsprozessen.

2 Nachhaltigkeit als transformatorischer Bildungsprozess

Als Referenz für den transformatorischen Bildungsbegriff wird auf die Arbeit von Koller (2018) verwiesen. Ein solcher Bildungsprozess ist von einem klassischen Lernprozess insofern zu unterscheiden, als dass es durch ihn zu einer Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse, also zu einer tiefgreifenden Veränderung des Umgangs mit sich selbst und der umgebenden Welt kommt.

In den politischen Agenden um BNE ist sinngemäß stets die Rede von der Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Lebensweise, welche die natürlichen Ressourcen unter der Wahrung sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechte so nutzt, dass die Bedürfnisse der aktuellen und kommenden Generationen gedeckt werden können. Von einer solchen ist die Weltgemeinschaft zu Beginn des Jahres 2023 weit entfernt, wie zahlreiche Quellen belegen (bspw. Armstrong McKay et al., 2022; WEGC, 2022), das 1,5-Grad-Ziel der Pariser Klimakonferenz erscheint nicht mehr erreichbar (Engels et al., 2023). Eine solche Transformation kann weder durch technische Anpassungsschritte noch durch administrativen Zwang erreicht werden, sondern es braucht vielmehr das kreative Potenzial der Individuen – ebenso wie deren Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit, woraus eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung wird. Es braucht also eine (kollektive) selbstbestimmte Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse der Individuen sowie eine Transformation der individuellen und kollektiven Verhaltensweisen. Änderungen von Einstellungen und Wissensbeständen allein scheinen nicht auszureichen. Dementsprechend muss also überlegt werden, wie Themen der nachhaltigen Entwicklung wie die Klimakrise und soziale Gerechtigkeit in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse zu integrieren wären. Daher soll im Rahmen dieses Papiers diskutiert werden, wie der Diskurs um nachhaltige Entwicklung in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse zu integrieren wäre. Die nachfolgende Untersuchung soll daher von

folgender Frage geleitet werden: Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf den Problemkomplex der nachhaltigen Entwicklung anzuwenden?

Zur Behandlung dieser Frage soll sollen die von Koller (2018) referierten theoretischen Bezüge untersucht werden. Jeweils nach einer kurzen Wiedergabe von Kollers zentralen theoretischen Bezugspunkten sollen die Denker*innen und/oder Theorien, die in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Eingang fanden, nach global-gesellschaftlichen Problemlagen wie dem Klimawandel oder sozialer Ungleichheit befragt werden. Ziel ist, der Diskussion um die Prozesse und Ziele einer BNE eine anschlussfähige bildungstheoretische Grundlegung zu verschaffen, welche emanzipatorischen Prinzipien folgt und nicht auf der Ebene politischer Willensbekundungen oder Informationsvermittlung verbleibt.

Der hier verfolgte Ansatz hat dabei durchaus Ähnlichkeiten zu den Arbeiten von Singer-Brodowski (bspw. 2016), deren theoretische Bezüge sich ebenfalls mit kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozessen im Anschluss an krisenhafte Erlebnisse (bspw. Unterdrückung) beziehen. Im Unterschied dazu fokussiert Koller (2018) in der Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse im Vorfeld der Beschreibung der Transformationsprozesse Widerstandphänomene, die eine Transformation verhindert. Im Zuge einer sich weiter zuspitzenden Klimakrise erscheint dies eine wichtige Perspektive.

3 Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Angesicht der Herausforderungen in Bezug auf Klimawandel und Menschenrechte beschaffen?

In der Theorie der „Struktur von Selbst- und Weltverhältnissen“ zieht Koller (2018) Bourdieus (bspw. 2003) Begriffe Habitus, Kapital und sozialer Raum, das Konzept der narrativen Identität (bspw. Ricœur, 2005) und Lacans (bspw. 1975, S. 15–55) Konstitution und Infragestellung des Ichs sowie die Arbeiten Butlers (vgl. 2001/2021) zur Subjektivierung heran.

3.1 Ökologisches Kapital, Habitustransformation, sozialer Raum

Die Theorie der Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse eröffnet Koller (2018) mit Bourdieu (1993, S. 97–121) und zunächst dem Habituskonzept. Der Habitus stelle dabei ein „ein System relativ stabiler Dispositionen des Denkens („Vorstellungen“) und des Handelns („Praktiken“) dar, die das Selbst- und Weltverhältnis der Akteure in einer grundlegenden Weise strukturieren.“ (Koller, 2018, S. 24) Der Habitus sei dabei objektiv an bestimmte Ziele angepasst; er folge bestimmten Regeln und werde kollektiv verstanden. Er sei gewissermaßen einverleibt und weise durch seine laufende Aktualisierung eine bestimmte Trägheit im Hinblick auf Veränderungen auf. Änderbar sei er nur durch eine starke Diskrepanz zwischen aktuellen Bedingungen

und dem performten Habitus – an dieser Stelle markiert Koller die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse (bei einer prinzipiell niedrigen Wahrscheinlichkeit der Transformation). Im Anschluss greift Koller noch auf die Kapitalsorten (ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital) zurück (Bourdieu, 2005, S. 49–79), um einen transformatorischen Bildungsprozess als Transformation von Inhalt und Struktur des kulturellen Kapitals zu denken. Kapital besitzt eine symbolische Wirksamkeit; es werden je nach Habitus unterschiedliche Kapitalstrukturen als unterschiedlich wertvoll erlebt. Schließlich führt Koller noch das Konzept des sozialen Raumes ein (Bourdieu, 1998/2016), worunter ein mehrdimensionales Kräftefeld zu verstehen sei, worin Menschen auf Basis ihrer Kapitalstruktur eine Position einnehmen. Menschen mit ähnlichem Habitus würden daher eine ähnliche soziale Position einnehmen. Im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse müsse daher die gesellschaftliche Auseinandersetzung und Durchsetzung der Welt- und Selbstverhältnisse berücksichtigt werden; in der relativen Unbestimmtheit der Objekte des sozialen Feldes erkennt Koller Potential zur Habitustransformation (2018, S. 32 f.).

Für unsere Fragestellung, ob Klimakrise oder soziale Ungleichheit Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse darstellen könnten, lässt sich an allen drei Schritten von Koller ansetzen: In Bezug auf das Habituskonzept erklärt Bourdieu (1993, S. 118-121) die Trägheit des Habitus am Beispiel einer Wirtschaftstheorie des sogenannten rationalen Handelns im unternehmerischen Sinne, also auf Basis von Informationen rationale ökonomische Entscheidungen zu treffen. Dieser sei selbst ein Habitus.

„Sie verschleiert damit, daß der ‚rationale‘ Habitus als Bedingung einer angemessenen ökonomischen Praxis von einer besonderen ökonomischen Bedingung erzeugt wird, nämlich von der, welche festlegt, über wieviel ökonomisches und kulturelles Kapital man verfügen muß, um die formal allen gebotenen ‚potentiellen Gelegenheiten‘ beim Schopfe packen zu können.“ (Bourdieu, 1993, S. 119)

Die aktuelle Form, auf Kosten zukünftiger Generationen im Sinne der Profitmaximierung zu wirtschaften, als Habitus zu verstehen, kann dabei helfen zu verstehen, warum sogenannte Entscheidungsträger*innen den Anlass, die Wirtschaftsweise zu transformieren, nicht erkennen – da sie diesen womöglich in ihrem (politischen oder unternehmerischen) Habitus nicht sehen und daher auf keine entsprechende Praxis zurückgreifen können. Ein Potential zur Veränderung kann hier nur in einer starken Diskrepanz zwischen Habitus und gesellschaftlichen Anforderungen bestehen; dies wird aber durch die Kapitalstruktur (Anerkennung erfolgt überwiegend durch ökonomisches Kapital, nicht durch ökologische Werte) verdeckt. Nachdem durch nicht-nachhaltiges Wirtschaften (ökonomisches und soziales) Kapital akkumuliert werden kann, die ökologischen Kosten aber nicht sichtbar sind, wäre es auch nicht „rational“, eine Habitustransformation (und damit einhergehend eine Kapitaltransformation) einzuleiten.

Dafür müsste in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse eine ökologische Kapitalform ergänzt werden wie es Schroeder (2002, S. 233–239) vorgeschlagen hat – also eine Kapitalform, welche die Verfügbarkeit einer intakten Umwelt zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse berücksichtigt. In die Analyse der derzeitigen nicht-nachhaltigen Selbst- und Weltverhältnisse als Ausgangspunkt müsste auch die symbolische Wirksamkeit des Kapitals berücksichtigt werden. Hier sind durchaus Transformationen im Alltag zu beobachten, vergegenwärtigen wir uns beispielsweise der Second-Hand-Ästhetik junger Menschen oder Trends in Social Media, nicht mit dem Flugzeug zu reisen. Im sozialen Feld, wo die Repräsentationsarbeit sozialer Akteure (Bourdieu, 1985, S. 16) stattfindet, also „die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Welt- und Selbstsicht“ (Koller, 2018, S. 32), zeigen beispielsweise die viel diskutierten Klima-Kleber*innen, dass durch veränderte Alltagspraktiken (hier die Protestform samt einer ungewöhnlich-provokativen Aneignung des für motorisierten Verkehr reservierten öffentlichen Raumes) Momente der Unbestimmtheit eröffnen – ob das gesetzesübertretende Verhalten gerechtfertigt und sympathisch ist, wird zum Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung. Während Koller (ebd., S. 32–33) in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse viele Aspekte sieht, die in Bourdieus Konzeptionen unbeantwortet bleiben würden, erscheinen sowohl Habitus und dessen Trägheit, Kapitalformen und sozialer Raum tragfähige Kategorien zu sein, um Selbst- wie Weltverhältnisse in Bezug auf Nachhaltigkeit zu erklären.

Die Analyse der aktuellen Ausgangspunkte der Selbst- und Weltverhältnisse müsste dementsprechend beim geteilten nicht-nachhaltigen Habitus der meisten Gruppen anfangen und diese anhand von Kapitalstruktur und -volumen betrachten: So geht allen Menschen nach und nach ökologisches Kapital verloren; allerdings haben durch die Verfügbarkeit anderer Kapitalsorten manche Menschen die Möglichkeit, ihr Kapital zu konvertieren und sich so beispielsweise Wasserreservoir einzukaufen, während global viele Menschen nicht über ausreichend sauberes Wasser verfügen. Eine solche Betrachtungsweise lässt kaum zu, pädagogische Programme bspw. in der Schule überwiegend am einzelnen Subjekt verbleiben zu lassen, also die einzelnen Konsumententscheidungen (oder je nach Kapitalvolumen auch -zwänge) in den Mittelpunkt zu rücken, sondern sie thematisiert Gerechtigkeitsfragen ebenso wie die Tatsache, dass ökologisches Kapital als einzige Kapitalsorte nicht beliebig steigerbar ist. Gleichzeitig wird durch die Heranziehung dieser Theorien deutlich, dass der Habitus und damit der soziale Raum aufgrund der Trägheit nur durch eine starke Diskrepanz des Habitus und der umgebenden Bedingungen transformiert werden kann. Dementsprechend ist es notwendig, die Klimakrise und andere Umweltrisiken sowie die soziale Ungleichheit als umgebende Bedingungen aufzunehmen.

3.2 Narrative Identität – jede Lebensgeschichte ist eine Klimageschichte

Den überwiegend auf die gesellschaftliche Implikation der Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse gerichteten Blick lässt Koller (2018, S. 34–44) Überlegungen zum Begriff der narrativen Identität (Ricoeur, 2005, S. 209–225) folgen. Narrative Identität meine demnach die Selbstheit eines Individuums (im Unterschied zur Selbigkeit im Sinne von Beständigkeit); es geht um die Übereinstimmung mit sich selbst, die gewissermaßen eine eigene Qualität oder Instanz darstellt. Diese würde im Erzählen von Geschichten entstehen, in denen Erlebnisse und Geschehnisse in eine Kohärenz mit sich selbst gebracht werden – ohne dabei eine gewisse Brüchigkeit zu verlieren. Dies sei jedoch kein ausschließlich individueller Vorgang, da erstens eine Geschichte von anderen als eine solche erkannt werden müsse und dabei soziale Aushandlungsprozesse stattfinden. Insofern scheinen solche Erzählungen oft Transformationen zum Gegenstand zu haben:

„Bildungsprozesse wären demnach zu rekonstruieren, indem man Geschichten, die über das Leben eines Menschen erzählt werden, daraufhin prüft, ob und in welcher Weise darin von Transformationen der grundlegenden Figuren seines Welt- und Selbstverhältnisses die Rede ist.“ (Koller, 2018, S. 44)

Für vorliegende Fragestellung ist relevant, dass es erstens eine gewisse Kanonik der Narrationen gibt, welche Identität konstruiert (bspw. Arbeit oder Reisen), die im sozialen Akt der Erzählung als identitätsbildend gelten könnten. Dementsprechend ist eine soziale Aushandlung (bspw. in Form von Erzählungen) notwendig, um die Klimakrise und andere Probleme der nachhaltigen Entwicklung als Teil der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen. Ein Ort dieser Erzählungen können formale Bildungsinstitutionen wie die Schule, aber auch informelle Bildungsprozesse sein. Folglich besteht in der Abweichung von diesen Erzählungen aber das Potenzial, Geschichten neu zu erzählen, wodurch auch Transformationen im Sinne der nachhaltigen Entwicklung verortet werden könnten. Solche Transformationen sind jedoch begleitet von oft unangenehmen Empfindungen und Abwehrmechanismen, die nachfolgend betrachtet werden sollen.

3.3 Psychoanalytische Zugänge – Entfremdung und Zynismus

Als nächsten Bezugspunkt zur Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse und damit zum Identitätsbegriff wählt Koller (2018, S. 45–54) Lacans Arbeiten zur Konstitution und Infragestellung des Ichs aus (bspw. Lacan, 1966, 1975). Dabei wird zunächst auf das Spiegelstadium Bezug genommen, also jene Zeit, in der Kleinkinder sich selbst im Spiegel erkennen und die sonst als hilfsbedürftig erlebte Körperlichkeit durch eine vorgetäuschte Idee zukünftiger Ganzheit

antizipieren. Das Ich mache dadurch eine doppelte Verkennung durch – nämlich einerseits durch die Identifikation mit anderen und ihr überlegenen Personen (Anderen-Verhältnis) und die Verkennung der Andersartigkeit, wodurch Identifikation erst möglich werde. Dadurch werde eine grundlegende Aggressivität bedingt. Dadurch, dass der (absolute) Anspruch nach Liebe von anderen (durch deren prinzipielle Begrenztheit) nie vollständig erfüllt werden könne, entstehe ein Begehren, das über das Spiegelbild hinausreiche. Die Verwirklichung des Begehrens könne im Unbewussten nur entfaltet werden, indem die im Unbewussten immanente Sprachlichkeit durch Metaphern und Metonymien ausgedrückt werde. Koller (2018, S. 53–54) folgert daraus, dass für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse erstens Hinweise über die Konstitution der Selbst- und Weltverhältnisse erkannt werden können, nämlich dass Individuen zur Bildung ihres Selbstverhältnisses den Umweg über das Erkennen im Anderen gehen müssten.

In Bezug auf vorliegende Fragestellung ermöglicht dieser theoretische Bezug einige Implikationen. Ein (chronisches) Verhaftetsein an der eigenen Identität würde womöglich einen Rückzug aus den Anderenverhältnissen bedeuten, was sich womöglich in der Abwendung vom Kollektiv zeigen könnte – also in der Entscheidung, das Wohl der Anderen hinter das Wohl der eigenen narzisstischen Überhöhung zu stellen. So arbeitet beispielsweise Habibi-Kohlen (2020) heraus, dass es in Bezug auf die Befassung mit der Klimakrise häufig zu Spaltungsprozessen komme. Diese Spaltung erkläre sich daraus, dass mit dem Zweck der Angstlinderung in der Konfrontation mit einer drohenden Überwältigung jener Teil eines Sachverhalts abgestoßen werde, der einem Weiterleben wie bisher entgegensteht. Bei derart bedrohlichen Szenarien wie der Klimakrise, komme es somit zu einer ganzen Reihe von Abwehrmechanismen, wodurch eine Entweder-oder-Haltung entstehe – also bspw. *entweder wir müssen auf der Stelle etwas unternehmen oder es ist schon zu spät und somit egal*. Hierdurch komme es zu Schwarz-Weiß-Denken, wodurch dann aufgrund der Spaltungsprozesse die Haltung meist in jene Richtung kippe, für welche keine Veränderung des eigenen Lebens stattfinden müsste. Durch Abwertung oder Verleugnung entstehe Entlastung. Ein typisches Beispiel wäre der häufig vorgetragene Vorwand, man könne sich in Mitteleuropa noch so viel um den Klimawandel bemühen – solange China nichts unternehme, wäre alles zwecklos. Das Kippen in jene Richtung, die keine Veränderung impliziert, wehrt unangenehme psychische Zustände wie Aggression oder Scham ab. „Wir bewahren also unsere ‚positive‘ Identität, indem wir die Notwendigkeit grundlegender Veränderung verleugnen“ (ebd., S. 25). Aus dieser Perspektive sei der Neoliberalismus als Ergebnis dieser Prozesse zu verstehen: eine eingefahrene Gewohnheit, welche zur Entfremdung führe. Als eine Gegenbewegung zu dieser Entfremdung sieht die Autorin entsprechende politische Gruppierungen (wie FridaysForFuture), die nach innen und außen wirken, und somit ein Kippen in die eine oder andere Richtung unterlaufen. So wie Lacan den Bildungsprozess in der nie einlösbaren vollständigen Liebe sieht, wird hier die Transformation im Aushalten der Mehrdeutigkeit verstanden, um ein Kippen und damit die Abwehr zu verhindern (und in weiterer Folge womöglich in Aktion zu treten). Auch Richter (2020) sieht verschiedene psychische Abwehrmechanismen als Ursache für die aktuelle zynische

Lebensweise. Aus dieser Perspektive würde somit ein Bildungsprozess im Aushalten der entsprechenden psychischen Zustände liegen, wodurch Bewältigungsmechanismen vermieden werden und in weiterer Folge in Gemeinschaft und Gesellschaft über Werte und Utopien verhandelt werden könnte – um damit den transformatorischen Bildungsprozess anzustoßen und zu nähren.

3.4 Butler – Subjektivierung als Gegenprozess zur nachhaltigen Lebensweise

Im letzten Kapitel der Theorie der Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse befasst sich Koller mit dem Konzept der Subjektivierung von Butler (2001/2021, S. 7–34). Dabei soll die „Struktur und Genese des Verhältnisses, in dem Subjekte zur Welt, zu anderen und zu sich selbst stehen“ (Koller, 2018, S. 55) herausgearbeitet werden. „Subjektivierung‘ bezeichne den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung.“ (Butler, 2001/2021, S. 7) Dabei seien für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vor allem drei Schritte relevant: Erstens gehe es um die psychoanalytische Deutung der Subjektkonstitution, nämlich dass die Subjekte einerseits eine leidenschaftliche Verhaftung zu jenen haben, die Macht auf sie ausüben, dies aber gleichzeitig partiell leugnen. Dieser Vorgang müsse laufend wiederholt werden, damit er sich aktualisieren kann. Dadurch bestehe zweitens ein ambivalentes Verhältnis von Subjekt und Macht, da die Unterwerfung wiederholt werden müsse, eine Wiederholung aber keine exakte Kopie darstelle. Durch die immanente Wiederholung entstehe ein potentieller Raum für Auflehnung oder Widerstand gegenüber der machtausübenden Instanz. Dieser Sachverhalt ermögliche nach Koller Potential für Transformationsprozesse. Drittens bestehe eine Angst vor der Verweigerung von sozialer Anerkennung, falls die Machtausübung nicht angenommen wird. Dadurch müsse ein Begehren negiert werden, wodurch im psychoanalytischen Sinne eine Melancholie entstehe. Diese Melancholie markiere die Grenze der Subjektivierung. Dadurch kommt Koller zu folgendem Schluss: „Während die Struktur der Wiederholung aufgrund der Unmöglichkeit einer identischen Reproduktion das Potential der Veränderung bereitstellt, liefert die melancholische Struktur der Subjektivität den Anlass zum transformatorischen Geschehen.“ (Koller, 2018, S. 67) Mit den Überlegungen im vorigen Kapitel gesprochen, würde die Abwehr dieser Melancholie den Bildungsprozess verhindern. Für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse müsse daher die Analyse gesellschaftlicher Normen einbezogen werden, die erklären, ob ein Subjekt gesellschaftliche Anerkennung erfährt, wie es auf diese Erfahrung reagiert und welche Bedingungen zum Widerstand führen (ebd. S. 67–68).

In Bezug auf die Fragestellung von Bildungsprozessen im Sinne der BNE ist aus dieser Perspektive zunächst auf die leidenschaftliche Verhaftung im Rahmen der Subjektkonstitution einzugehen: Neben der von Butler beschriebenen Unterwerfung vor unseren primären Bezugspersonen müsste ebenso eine (implizite) Unterwerfung vor den Bedingungen stattfinden, welche die Gesellschaft konstatieren, der unsere Bezugspersonen angehören. In sozial-

marktwirtschaftlichen Gesellschaften, wo zwar für viele (zahlenmäßig mehrfach in Europa und Nordamerika beheimatet) ein gewisser ökonomischer Standard gesichert scheint, wird schon früh gelernt (oder subjektiviert), dass Besitz und Konsum wesentliche Werte seien und für diese entweder eigener Besitz oder (Arbeits-)Leistung eingetauscht werden muss. Dieses Lernen passiert im Zuge der Beobachtung performter Praktiken – Bezugspersonen arbeiten, essen, gehen einkaufen und belohnen später für Leistungen. Es wird schulische Leistung, die Arbeit und der Konsumstil in ambivalenter Weise geliebt. Schon recht jungen Kindern ist bewusst, dass bestimmte Produktions- und Konsumpraktiken als Nebenprodukt Probleme mit-erzeugen. Um aber jene gesellschaftlichen Praktiken, die mit Anerkennung einhergehen (Besitztümer, Freizeitverhalten etc.) nicht zu verlieren, wird die Praxis wiederholt performt – wohlwissend, dass damit natürliche Lebensgrundlagen und schließlich in paradoxer Weise das ökologische Substrat, das Voraussetzung für marktwirtschaftliche Praxen ist (bspw. die Verfügbarkeit von Wasser), nach und nach verloren gehen. Die paradoxe Negierung desselben Sachverhalts lässt uns Melancholie erleben – das Gefühl, das zu verlieren, was uns am wichtigsten wäre: eine intakte Lebensgrundlage, die uns und unsere Lieben ernährt. Die Sorge aber, unsere gesellschaftliche Anerkennung durch unser Konsumverhalten zu verlieren, gleichzeitig aber unsere Melancholie zu befrieden, lässt uns bei der performativen Wiederholung der Subjektivation kleine Veränderungen – wie die Verwendung von Papier- statt Plastiktragetaschen – vornehmen, wohlwissend, dass dies keine hinreichende Lösung für unsere prinzipielle Angst und das prinzipielle Problem ist. Die Subjektivation durch die gesellschaftlich-wirtschaftlichen Lebensverhältnisse unter dem sozial-marktwirtschaftlichen Prinzip des Wachstums (vgl. bspw. Daly, 1999) lässt uns aus Angst vor Verlust der sozialen Anerkennung nur kleine Schritte gehen und damit unsere Subjektivation als sozial-marktwirtschaftliche Subjekte wiederholen, welche die natürlichen Lebensgrundlagen vermutlich nicht zu bewahren vermag.

Zum Verständnis der aktuellen Welt- und Selbstverhältnisse, weswegen trotz vieler wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Klimawandel sowie zu sozialer Ungleichheit und trotz so vieler technischer Möglichkeiten nicht ansatzweise eine Trendwende eingeleitet wurde, kann die Theorie der Subjektivation insofern beitragen, als dass sie einerseits zur Erklärung herangezogen werden kann, weshalb sich nicht-nachhaltige Produktions- und Konsumpraktiken weiterhin durchsetzen; andererseits, indem sie durch den Akt der Wiederholung der Subjektivation auf Veränderungspotenzial hinweist. Den möglichen Startpunkt solcher Transformation soll nachfolgendes Kapitel nachzeichnen.

4 Bildung als Transformation der (nicht-nachhaltigen) Selbst- und Weltverhältnisse

Die bisherigen Bezüge reflektierend, ließen sich die Problemstellungen entlang des Komplexes der Nachhaltigkeit sinnvoll in das Gebäude der Theorie transformatorischer Bildung integrieren. Folgende Aspekte erscheinen dabei vor allem relevant:

- Begreifen wir nicht-nachhaltiges Verhalten (als aktuelles Selbst- und Weltverhältnis) als Habitus, der (zur Vergrößerung bzw. der nicht-Einschränkung persönlicher Freiheit durch die Klimakrise oder soziale Verwerfungen) transformiert werden müsste, dann wäre dies unter den aktuellen sozialen Bedingungen, die sehr auf eine Trägheit hinweisen, wohl nur denkbar, wenn die Diskrepanz zwischen Habitus und Umwelanforderungen sicht- und erlebbar werden. Im Zuge dessen wäre es notwendig, ökologisches Kapital (Schroeder, 2002) an sich und vor allem dessen Bewertung im sozialen Raum zu thematisieren.
- Die Narrationen – oder performativen Sprechakte – welche Identität, Habitus und das Subjekt konstituieren, wären insofern (bspw. durch pädagogische Interventionen im weitesten Sinne) derart zu „irritieren“, dass ein Verhaftetsein an bisherigen Selbst- und Weltverhältnissen nicht mehr zu rechtfertigen wäre, die (unbewussten) Mechanismen des zynisch-narzisstischen Verhaftetseins nicht mehr aufrechterhalten werden können, und es somit in weiterer Folge zu einer Transformation kommt. Diese Transformation wäre aber – um sie als Bildungsprozess zu charakterisieren – nicht im Sinne einer neuerlichen Subjektivation (oder Machtausübung) zu einem erwünschten Zielzustand zu denken, sondern vielmehr als Ermächtigung: „Der Transformationsprozess selbst schließlich besteht im (Er-)Finden neuer sprachlicher Figuren, in denen der Widerstreit offengehalten bzw. allererst artikuliert werden kann.“ (Koller, 2016, S. 159) Das erscheint insofern sinnvoll, als dass zwar die Ziele der nachhaltigen Entwicklung klar sind, eine humane und gerechte Lösung aber nicht einfach „verordnet“ werden kann und noch nicht gefunden wurde.
- Diese Lösungen müssten in einem sozialen Akt gesucht werden, da dieser ein Kippen in die zynisch-narzisstische Lebensweise (und damit das Unterbleiben eines Bildungsprozesses) erschwert. Vielmehr könnten in solchen Zusammenhängen geteilte Werte und erzählte Utopien entstehen, welche durch eine veränderte performative Sprach- und Lebenspraxis transformatorische Bildungsprozesse anregen.

Insofern scheint sich die Frage der nachhaltigen Entwicklung sinnvoll in das Theoriegebäude der transformatorischen Bildung integrieren zu lassen. In pädagogischen Prozessen wie bspw. Schule, Ausbildung, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung wäre demnach zunächst eine Konfrontation mit der Klimakrise, sozialer Ungerechtigkeit oder dem Artensterben zu suchen, die derart irritiert, dass sie sich nicht mit dem aktuellen Habitus vereinbaren lässt, sondern vielmehr eine Anpassung der Narration der eigenen Identität verlangt. In Gesellschaft mit anderen – da dieses Thema schließlich die Menschheit als Ganzes, aber auch das Leben jedes einzelnen Menschen betrifft – müssten Antworten auf die erwartbaren zukünftigen Lebensbedingungen gefunden werden, was dem Kippen in die zynische Verharrung entgegenwirken kann. Letztlich müssten Sprechakte (des Konsums, des Freizeitverhaltens, der imperialen Lebensweise etc.) angeeignet werden, um so bei der Wiederaufführung nicht die selben Muster zu reproduzieren, sondern eine Transformation beginnen zu können.

5 Diskussion

Der Diskurs über BNE erscheint insofern komplex, als dass einige schwerwiegende Faktoren zusammenkommen. Erstens ist hier die Dringlichkeit zu nennen: Die wenig diskutierbaren Problemdefinitionen setzen unter Druck und zwingen (vermeintlich) zu raschen Handlungen. Es ist kaum möglich, etwas entgegenzusetzen, auch wenn berechtigte Kritik daran formuliert werden kann, Kinder intensiv in die Problemlösung miteinbeziehen. Denn zweitens, gerade für die Erziehungswissenschaft, der oft die Aufgabe der Wahrung der Interessen des Individuums zukommt, wird es schnell problematisch, wenn das von ihr beschriebene und mitkonstituierte Bildungswesen für ein politisches Ziel (wie bspw. die Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele) in Anspruch genommen wird. Ist tatsächlich ein bestimmtes Verhalten die Zielsetzung, muss auf das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivation und Bildung hingewiesen werden. Drittens: Wird aber Bildung nicht als Zustand oder Status, sondern als Prozess begriffen, der auch Neues hervorbringt, erscheint der transformatorische Bildungsbegriff für dieses Thema wieder hochaktuell. Vor allem wenn die soziale Dimension der Nachhaltigkeit ernst genommen wird, ist bis heute ohne Zweifel ergebnisoffen, wie tragfähige Lösungen gefunden werden können. Dementsprechend wäre es ein Prozess und ein Ergebnis transformatorischer Bildungsprozesse, solche potenziellen Lösungen zu entwickeln und in die alltägliche Lebensweise zu überführen.

Jedenfalls zeigen obige Überlegungen, dass es keinesfalls um von außen (oder oben) gesteuerte Prozesse oder um radikale, augenöffnende Appelle gehen kann. Vielmehr kann nur von Bildungsprozessen gesprochen werden wenn der Widerstreit offengehalten wird und es zu Verschiebungen in der performativen Sprachpraxis kommt. Insofern scheinen Themen der nachhaltigen Entwicklung wie die Klimakrise, soziale Ungleichheit oder Artensterben geeignete objektive Gegenstände zu sein, die zu einer subjektiven Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen ergebnisoffenen im Vollzug performativer Diskurse beitragen und somit als (kollektive) transformatorische Bildungsprozesse klassifiziert werden könnten. Dies ermöglicht eine Beschreibung dessen, was im Hinblick auf (transformatorische) BNE abseits von skalierbaren Kompetenzen und Subjektivation erreicht werden könnte.

Literatur

- Algurén, B. (2021). How to Bring About Change – A Literature Review About Education and Learning Activities for Sustainable Development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 5–21. <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0002>
- Armstrong McKay, D. I. et al. (2022). Exceeding 1.5°C global warming could trigger multiple climate tipping points. *Science*, 377 (6611), eabn7950. <https://doi.org/10.1126/science.abn7950>
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen: mit einer Bibliographie der Schriften Pierre Bourdieus von Yvette Delsaut* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA: Verlag Hamburg.
- Bundeskanzleramt (2019). *Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Bundeskanzleramt. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Externer_Link
- Butler, J. (1998). *Haß spricht: Zur Politik des Performativen* (Dt. Ausg.). Berlin-Verl.
- Butler, J. (2021). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung* (R. Ansén, Übers.; Originalausgabe, 11. Auflage). Suhrkamp.
- Daly, H. E. (1999). *Wirtschaft jenseits von Wachstum: Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung*. Pustet.
- Deutsche UNESCO Kommission. (2005). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/un-dekade-bildung-fuer-nachhaltige>
- Engels, A. et al. (2023). *Hamburg Climate Futures Outlook: The plausibility of a 1.5°C limit to global warming - social drivers and physical processes* (Version 2/2023). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/UHHFDM.11230>
- Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do We Know About Teacher Educators’ Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- Habibi-Kohlen, D. (2020). Fünf nach zwölf?: Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alten Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 32(1), 9–31. <https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1-9>
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Beltz Verlag.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Lacan, J. (1966). *Schriften / Jacques Lacan. Band 2* (H.-D. Gondek, Übers.). Verlag Turia + Kant.
- Lacan, J. (1975). *Schriften. 1* (N. Haas, Hrsg.; 1. Aufl.). Suhrkamp.
- Ley, W. (2001). Die ökologische Dimension der Psychoanalyse und das Konzept der inneren Nachhaltigkeit. *Forum der Psychoanalyse*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s004510100079>

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Singer-Brodowski, Mandy. (2018). *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*.
<https://doi.org/10.25656/01:15443>
- O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Olsson, D., Gericke, N., & Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on secondary students’ action competence for sustainability. *Environmental Education Research*, 28(3), 405–429.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2033170>
- Richter, M. (2020). Kritik unserer zynischen Lebensweise. Warum handeln wir wider besseres Wissen?: Ein Essay. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 32(1), 47–63.
<https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1-47>
- Ricœur, P. (2005). *Vom Text zur Person: Hermeneutische Aufsätze (1970-1999)* (P. Welsen, Hrsg.). Meiner.
- Schröder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Waxmann.
- Stoltenberg, U., & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Imprint: Springer Spektrum.
- Taylor, N. et al. (2019). Education for Sustainability in the Secondary Sector—A Review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102–122.
<https://doi.org/10.1177/0973408219846675>
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW). (2021). *Nachhaltigkeit im Bildungswesen - was jetzt getan werden muss: Gutachten*. Waxmann.
- Wegener Center for Climate and Global Change (WEGC), University of Graz. (2022). *MEMO Monitoring der österreichischen Treibhausgas-Emissionen bis 2021 und Ausblick bis 2030 im Rahmen der europäischen Klimaziele*. <https://wegccloud.uni-graz.at/s/65GyKoKtq3zeRea>

Die Einfühlung in die Transformation

Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein

Christian Wiesner

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1225>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag erkundet den Begriff der Transformation, indem die Theorie von Charles Sanders Peirce zur Klärung der Deduktion, Induktion und Abduktion herangezogen wird. Dabei stellt die Abduktion ein Kernmoment des Transformativen dar, was wiederum durch das erkenntnistheoretische Credo von Albert Einstein anschaulich aufgezeigt werden kann. Gerade das Miteinander und Ineinander der beiden theoretischen Veranschaulichungen von Peirce und Einstein ermöglichen tiefgehende Einblicke in das Phänomen der Transformation und eröffnen erste nachvollziehbare und argumentierbare Verortungen.

Stichwörter: Transformation, Abduktion, Begriff, Phänomenbestimmung, Erkenntnistheorie

1 Einleitung

Transformation als Begriff wurde im allgemeinen wie auch wissenschaftlichen Gebrauch zu einem *Ausdruck*, der etwas Selbstverständliches ausgestaltet und umschreibt, weshalb die in diesem Beitrag mehrmals geäußerte Forderung nach einem tieferen Verständnis des Begriffs neben der *Phänomenbestimmung* beinahe übersehen werden kann. Jedoch führt jede Definition von Transformation dazu, dass ein so umfassendes und tiefgründiges Phänomen einfach reduktionistisch, instrumentell und ableitend verengt wird. Dabei würde auch die Bedeutung des *Eingelegten*, also die Quelle des Begriffs ohne eine sinnerhaltende und sinnerfahrende Rahmung verlorengehen.

Definitionen möchten meist die Wörter (und Begriffe) beherrschbar machen oder/und *Messzwecken* zuführen; jedoch erschaffen solche Bestimmungen durch das Definieren selbst meist nur Auszüge, Umfangsbeschränkungen und (instrumentelle) Verkürzungen. Oftmals geht es auch bei der Verwendung von Begriffen (wie bei der *Transformation*) mehr um einen wie auch immer gearteten zeitgenössischen Beifall als um eine sinnvoll-argumentative, theoretische und praktische wie auch lebensnahe Erkundung und das Aufzeigen des sich wirklich ausdrückenden Transformativen. Daher wird das Wort Transformation mehrfach und uneindeutig

genutzt und so auch benutzt, um sich von der Verpflichtung loszusagen, etwas wirklich aufzuklären, zu begründen und im Besonderen begrifflich wie auch verständlich zu machen.

Transformation erhebt bereits als Begriff den Anspruch darauf, etwas zu überwinden, wodurch der Prozess des Überwindens und die Art und Weise der Überwindung zu thematisieren ist. *Transformation* wird zudem begrifflich naiv mit *Fortschritt* verbunden und kann damit ein zutiefst instrumentelles und positivistische Bild erzeugen, nämlich als würde ein Motor optimiert, weiterentwickelt und an Veränderungen angepasst werden. Daher kann gerade in der Pädagogik mit so einem Begriff überaus leichtfertig umgegangen werden, indem sich alles *einfach* transformiert und sich so der Begriff zu einem Wort des alltäglichen Geredes hin entwickelt.

Der vorliegende Beitrag versucht durch Veranschaulichungen und mit Rückgriff auf die Deduktion, Induktion und Abduktion von Peirce wie auch durch das Erkenntnistheoretische Credo von Einstein das wesentliche Kernelement der Transformation hervorzuheben, nämlich den *abduktiven Sprung* (der in dem Beitrag erstmals vorgestellt wird). Der Beitrag führt zunächst in das Phänomen der Einlegung ein, wodurch eine erste Bestimmung des Begriffs der Transformation erfolgen kann und worauf danach die anschaulichen Prüfungen der Angemessenheit und Stimmigkeit zwischen der Idee des Begriffs in Bezug zu den tatsächlichen Erfahrungen und Erlebnissen vollzogen werden kann. *Begriffe* sind zwar „immer etwas von uns gedanklich Konstruiertes, also von uns (im logischen Sinne) frei Gesetztes“ (Einstein, 1951b, S. 236) und dennoch sind gerade Begriffe *an der Erfahrung zu prüfen*. In einem nächsten Schritt wird das Phänomen der Abduktion in An- und Abgrenzung zur Deduktion und Induktion erörtert und dabei wird das Phänomen des Abduktiven für die Aufklärung des erkenntnistheoretischen Credo von Albert Einstein vorbereitet. Die Erkenntnistheorie von Einstein ermöglicht in einem weiteren Schritt – wiederum *anschaulich* – die Verortung der Idee des Begriffs der Transformation, wodurch in einem erweiternden Ausblick nochmals die Deduktion, Induktion und Abduktion aufgegriffen wird, um auch in der Gestalt der Abduktion das Transformative zeigen zu können. Der vorliegende Beitrag ist also ein Versuch, über mehrere Theorien hinweg die Idee und die Bedeutung der Transformation anschaulich zu erkunden.

1.1 Die Einlegung

In der Strukturphänomenologie geht es in einem ersten Schritt methodisch *nicht* um eine „Interpretation der Interpretation“ (Fink, 1957, S. 184) von einem *Wort* wie in der Hermeneutik, also um die *Deutung von Bedeutung*, sondern nach Loch (1983, S. 157) um die „Einlegung (Introjektion oder Attribution)“ von Bedeutung in Bezug zur Sinneserfahrung in einen *Begriff*, also um den Charakter der „Zuschreibung“.

Mit Blick auf Wiesner & Zechner (2023, S. 187) wird die „Zurückführung von allem Wissen (Bedeutungen) auf Erfahrungen“ hervorgehoben, wodurch „ein anschaulicher Charakter angenommen wird, um die innewohnenden Zusammenhänge einsichtig zu machen“ (siehe Abbildung 1). Korrespondierend dazu werden in diesem Beitrag Ausführungen von Albert

Einstein (1879-1955) herangezogen, die eine hohe *Ähnlichkeit* mit der Methodik der Strukturphänomenologie aufweisen und erstmal in dieser Weise in Verbindung gebracht werden.

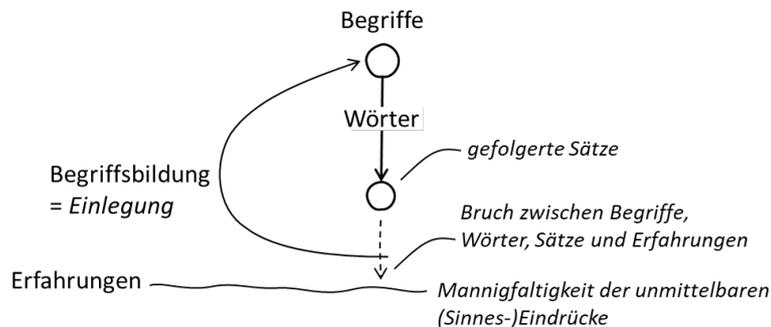


Abbildung 1: Das Phänomen der Einlegung
(eigene Darstellung von Wiesner)

Der Begriff der *Transformation* verweist in der Einlegung auf das *Umwandeln*, *Umformen* und *Verwandeln* und beruht auf dem Lateinischen *trānsformāre* wie auch auf *trānsformātio*, wobei beide Wörter als Quelle und Wegweiser jeweils *trans-* als (*hin*)über, *hindurch*, *hinaus*, *jenseits* und *formāre* als *formen*, *gestalten* und *bilden* miteinander verflochten (Pfeifer, 1989, S. 1828). In diesem Sinne ist auch eine *Transposition* oder eine Piagetsche (Denk-)Operation nicht mit einer *Transformation* zu verwechseln.

Mit Blick auf die *Einlegung* ist der Begriff der *Transformation* also nicht als Definition festlegbar, sondern vielmehr kann – wie bei Begriffen üblich – nur eine Phänomenbeschreibung über den Begriff aufklären.

1.2 Tönungen und Färbungen durch das Abduktive

Der Beitrag greift im Besonderen das *Abduktive* als das wesentliche Momente jeder Transformation auf; zugleich ist das *Abduktive* auch im Text auffindbar, nämlich im zeichentheoretischen Sinne der *Ideen- und Gedankenführung* nach Charles Sanders Peirce, Karl Bühler und Ernst Cassirer sowohl als Tönungen durch *Kursivierung* als *Hervorhebung*, wodurch Hinweise und Wegweiser eingeführt werden, als auch durch *Lang- und Kurzzitate*, um die originären Begriffe, Ideen und Gedanken von Autor*innen miteinzubeziehen. Jedes bloße wie auch unüberlegte Darüberschreiben wäre phänomenologisch betrachtet bereits eine tiefgreifende Umgestaltung (*Transformation*), die die *Originalität* der Ideen, Vorstellungen und Gedanken anderer, die mit Begriffen und Sätzen vielfältige Ideen formen, einfach unreflektiert getilgt. Die Originalität von Ideen und die Bauweise von Sätzen gleicht dem Erkennen einer eignen und anderen Handschrift. Würden also Adorno, Blumenberg, Bourdieu, Brandom, Bühler, Cassirer, Davidson, Husserl, Maturana, Peirce, Piaget, Popper, Taylor oder Whitehead u.a.m. in derselben Art und Weise schreiben, Sätze formulieren oder Argumente vorbringen, dann wäre die Welt arm an Gedanken, Ideen und Vielfalt. Auch hier geht das *Abduktive* in die Ideen durch die jeweils eigenen Erfahrungen mit ein.

Daher achtet der Beitrag darauf, in *Kurz- und Langzitate* wie auch durch *Kursivierung* die *Qualität der Erstheit* (also des *Abduktiven*, was im Laufe des Beitrags erörtert wird) aufzunehm-

men und einzubringen. Ebenso im Sinne Peirce geht es darum, *nicht* der (instrumentellen) Unart zu verfallen, Komplexes und somit Wesentliches zu reduzieren, dass die Reduktion nur noch wenige, vielleicht sinnleere oder missinterpretierte Teile des zuvor Ganzen vermitteln und so das Ganze oder doch auch sinnvolle Teile als Gestalt und im Wesen nicht mehr ausgedrückt werden können (Wiesner, 2023a). Ebenso führt jede Unterforderung – wie aus der Säuglingsforschung bekannt – zu einer eher *passiven, teilnahmslosen* Aufnahme von Informationen, wobei bereits Säuglinge zur Formung des Vorstellens und Denkens eher „komplexere Reize vor einfacheren [... Informationen] bevorzugen“ (Rollett, 2000, S. 205) und zugleich spielt die „Fähigkeit, sich neuen Reizen aufmerksam zuzuwenden [wie auch über etwas Komplexes nachzusinnen], eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Intelligenz“ (S. 204), die sich wiederum über die gesamte Lebensspanne ausbildet. Daher sprechen aus einer *entwicklungspädagogischen* Perspektive vielerlei Argumente dafür, jede Unterforderung und die damit einhergehende Förderung von *Passivität* als Teilnahmslosigkeit (nicht Leidensfähigkeit und Empfindsamkeit) zu vermeiden.

Auch ist der Sinn von *Begriffen* und deren Aufklärungen, dass eben *Lernen* überhaupt und *Transformatives* nur möglich wird, indem eben nicht *alle* Begriffe und ihre Verbindungen wie auch die Ideen und Argumente bereits *vor* dem Lesen von Texten verständlich sind oder einfach ohne Bemühung wie auch Verwirrung internalisiert werden können. Würde ohne Bemühung des Begreifens und Verstehens *alles* Gesagte zuvor schon verstanden sein, dann handelt es sich um ein „*Lernen Null*“ nach Bateson (1964, S. 367). Dabei können zwar Bewegungen, Verhaltensreaktionen oder Ähnliches (noch) beobachtet werden, jedoch wird dabei nur die Auswahl von bereits zur Verfügung stehender Alternativen, es wird also keine Veränderung und auch keine Transformation stattfinden oder aufzufinden sein. Dieses Lernen bezeichnet Bateson (1959, S. 327) den einfachen „Empfang eines Signals“, da dieses *Lernen Null* im Grunde zwar eine „Antwort auf eine Frage“ geben kann, jedoch ohne dass eine Veränderung als *Entwicklung* oder *Umgestaltung* eintritt. Das *Lernen Null* beschreibt alle Fälle, in denen „die kausalen Verknüpfungen zwischen »Reiz« und »Reaktion« [bereits] »eingelötet«“ (Bateson, 1964, S. 367) erscheinen, „wie [...] Techniker sagen“. Alle anderen und weiteren Formen von Lernen – also auch das Lernen aus und durch Texte – *zeichnen* sich durch Veränderungen als *Entwicklungen* oder durch Veränderungen als *Transformation* aus.

Tiefergehende Formen des Lernens sind daher in unterschiedlichen Graden eben nicht vereinfachend und regen nicht zu einer Teilnahmslosigkeit an, weshalb auch Texte mit ihren *Tönungen* als Wegweiser der Autor*innen einen *innerlichen Dialog* bewegen können.

2 Annäherung an das Abduktive als Angrenzung zur Induktion und Deduktion

Bereits 1868 und 1878 verweist Peirce (1878, S. 376; CP 2.623) auf die *analytischen* und *synthetischen* Schlussfolgerungen als „Argumente“ (Peirce, 1903b, S. 134; CP 2.266), welche die menschlichen Empfindungen, Ideen, Vorstellungen und das Denken prägen. Wesentlich hinzuzufügen ist dabei, dass die „Peircesche Semiotik [... tatsächlich versucht,] die Frage [zu beantworten], wie wir [als Menschen] denken“ (Deledalle, 2000, S. 38). Denken meint daher, „nach etwas »tasten«“ (S. 39), was wiederum auf einem triadischen Prozess beruht und zugleich die Sinneserfahrungen als ein hinführendes Moment des Denkens aufweist. Dabei ist vorab festzuhalten, dass es grundsätzlich ein „großer Fehler der Wissenschaftslogik“ wäre, was Deledalle (2000, S. 40) ausdrücklich hervorhebt, die „Abduktion mit [der] Induktion zu verwechseln“.

„Nothing has so much contributed to present chaotic or erroneous ideas of the logic of science as failure to distinguish the essentially different characters of different elements of scientific reasoning; [...] they are the opposite poles of reason, [...]. Abduction makes its start from the facts, without, at the outset, having any particular theory in view, though it is motivated by the feeling that a theory is needed to explain the surprising facts. [...] Abduction seeks a theory“ (Peirce, CP 7.218)¹.

„Folgt man Peirce“, schreibt daher Wirth (2000, S. 137), „so ist alles Denken eine kontinuierliche Interpretation von Zeichen“, die Schlussfolgerungen ermöglichen. Die Ideen, Vorstellungen wie auch das Denken und das Empfinden sind ebenso *Zeichen*, die das Schlussfolgern als Zeichen selbst entwickeln und zugleich durch das Schlussfolgern geprägt werden, woraus sich *Weltanschauungen* durch Erfahrungen, Überzeugungen, Gewohnheiten wie auch ein Habitus ausbilden (Wiesner & Prieler, 2020).

Die Idee der *Transformation* kann durch und in Bezug zur „Deduktion, Induktion und Abduktion“ nach Peirce (1901, S. 393) aufgezeigt werden, wobei sich die drei Erkenntnis- und Schlussfolgerungsprozesse ineinander *und* miteinander sinnvoll verweben können. Erkennen, Begreifen und Verstehen ist damit nicht wie in vielfältiger Weise in ungezählten Methodenlehrbüchern allein ein Vorgehen durch Induktion und Deduktion, sondern ebenso der Abduktion – wie dies auch Albert Einstein (1879-1955) in seiner Darlegung des wissenschaftlichen Denkens (in diesem Beitrag) oder Karl Bühler (1907, 1908a, 1908b) in seinen Studien zu den Denkvorgängen eindrucksvoll ausführten (Wiesner, 2022).

Im Folgenden werden die drei menschlichen Schlussfolgerungsprozesse eingeführt und mittels der Theorie von Charles Sanders Peirce (1839-1914) dargestellt.

2.1 Die Deduktion

In der *Deduktion* wird mit Bezug auf Peirce (1901, S. 393) in der „Konklusion“ anerkannt, dass „die in den Prämissen behaupteten Tatsachen“ entweder „nicht sein können“ oder die „in der Prämisse behaupteten Tatsachen jene Tatsachen bereits indizieren“, die (danach) in der Konklusion anerkannt werden. Oder mit Roesler (2000, S. 123) gesprochen, verweist die Deduktion auf eine *kettengliedrige* „Folgerungsart“, bei der „die Konklusion ja implizit in den Prämissen steckt und durch die logischen Regeln dort nur herausgearbeitet“ werden muss.

Dadurch zielt die *Deduktion* im Geltungsanspruch auf die Richtigkeit (der logischen Herausarbeitung) ab. Ein Irrtum entsteht nur, „weil man falsch folgert“ und „einen Fehler beim Anwenden der Regeln [und/oder bei den Berechnungen] macht“. Die Deduktion geht von einer engen Hypothesenformulierung aus.

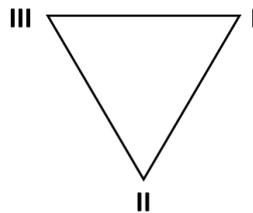


Abbildung 2: Erstheit – Zweitheit – Drittheit nach Peirce
(eigene Darstellung Wiesner)

Deduktion ist demnach auch „das Schlußfolgern der Mathematik“ (Peirce, 1903a, S. 355; CP 5.145), da beim Deduktiven alles mit „einer Hypothese [... beginnt], deren Wahrheit oder Falschheit nichts mit dem Schlußfolgern zu tun hat“. Die Deduktion ist ein *erkenntnisableitendes* Verfahren und kann wie die *Induktion* „niemals irgendeine Idee, gleichgültig welche, ins Leben rufen“ (S. 356).

Eine Deduktion als ein Drittes (*third*; siehe Abbildung 2) ist nach Peirce (1903b, S. 134; CP 2.267) „ein Argument, dessen Interpretant darstellt, daß es zu einer allgemeinen Klasse von möglichen, genau analogen Argumenten gehört, die so beschaffen sind, daß die Erfahrung auf lange Sicht [in the long run] zeigen wird, daß der größte Teil davon, wenn die Prämissen wahr [richtig] sind, auch wahre [richtige] Konklusionen hervorbringt“. Deduktionen sind „entweder Notwendig [Beispiel: Richtigkeit] oder Wahrscheinlich [Beispiel: als Betrachtungen von Häufigkeitsverhältnissen]“ (Peirce, 1903b, S. 134 f.; CP 2.267).

2.2 Die Induktion

Die *Induktion* wird zunächst als *synthetische* „Methode des Bildens [... von] Symbolen“ (Peirce, 1903b, S. 135; CP 2.269) gebraucht, dabei gründet sie auf „vergangener Erfahrung“ (Deledalle, 2000, S. 38) und zielt auf die „Hoffnung, daß Abduktion auch in Zukunft erfolgreich sein wird“ (Peirce, 1903b, S. 136; CP 2.270; siehe Abbildung 3).

Die Induktion führt ebenso „auf lange Sicht [in the long run]“ (S. 135; CP 2.269) zu einer *möglichen* „Annäherung an die Wahrheit [als Wahrscheinlichkeit] im Hinblick auf jede Frage“. Daher ist eine Induktion eine *Bewährung* einer allgemeinen Voraussage (Aussage) durch experimentelle Herangehensweisen *oder* theoretische Variationen wie auch eine *Prüfung* eines Arguments durch eine Zufallsauswahl in Bezug auf die Wirklichkeit. Der Vorteil der Induktion liegt in der *Beharrlichkeit*, indem Bewährendes, Korrigierendes und Falsifizierendes auf langer Sicht (in the long run) zu wahrscheinlichen (wahren) Konklusionen führen.

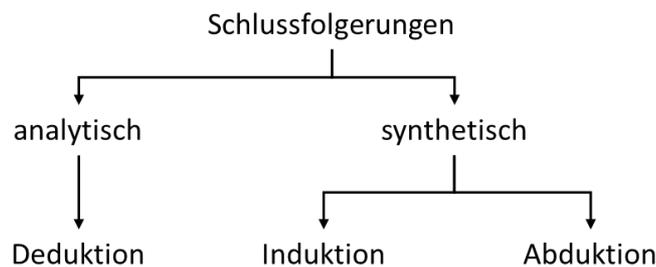


Abbildung 3: Deduktion – Induktion – Abduktion nach Peirce
(eigene Darstellung Wiesner nach Peirce).

Die *Induktion* als ein erkenntniserweiternder Schluss geht von einer *engeren* Form einer Hypothese im Vergleich zur Abduktion aus und bezieht tatsächliche Voraussagen (die aus *deduktiven* Herangehensweisen schon vorliegen) bereits mit ein, um die Hypothese in Bezug zum Maße der Wahrheit (als „Wahrheitsähnlichkeit“, Peirce, 1901, S. 395) und zur *Absicherung* von Wissen und Erkenntnis zu befragen. Induktion meint immer „den Schluß auf eine Regel“ (Peirce, 1878, S. 379, CP 6.629) und bezieht sich dabei beständig und beharrlich auf „eine erfahrungsbezogene Konsequenz“ (Peirce, 1901, S. 394), die darüber Auskunft gibt, ob die Hypothese widerlegt, gestützt oder angepasst werden kann (und soll).

Eine Induktion als ein Zweites (*second*) ist nach Peirce (1868, S. 192; CP 5.275; siehe Abbildung 2) im Besonderen „ein Schluß der annimmt, daß das von einer ganzen Menge wahr ist, was von einer Anzahl von Beispielen“ verallgemeinert als wahr angenommen werden kann. Dabei findet die Wahl der Menge zufällig oder absichtlich statt und bestimmt damit den jeweiligen Grad der Wahrheitsähnlichkeit. Die Induktion als ein synthetisches Herangehen ist zugleich „eine Art der Reduktion des Mannigfaltigen zur Einheit“ (S. 192; CP 5.275).

Die Induktion sucht nach *hinweisenden* Erfahrungen und Fakten (CP 7.218): „In induction the study of the hypothesis suggests the experiments which bring to light the very facts to which the hypothesis had pointed“. Bei der Induktion werden also Hypothesen gebildet, die durch die Fakten und Erfahrungen naheliegend erscheinen und auf *vertrautes Wissen* aufbauen, damit die Bedingungen der Hypothese auf bestimmte nachvollziehbare Weise verwirklicht werden können.

Die *Induktion* als Methode des Schlussfolgerns beruht nach Cassirer (1929, S. 70) auf dem Fundament des *induktiven* Beobachtens und Vergleichens und ist ein „Werk des Intellekts, [also] der denkenden Erfassung der Wirklichkeit“, wodurch sie mit der „Methodik der

Deduktion“ trotz der unterscheidbaren Polung und des „Gegensatzes“ ebenso ein „durchaus einheitliches Erkenntnisprinzip“ ausbilden kann.

2.3 Die Abduktion

Die *Abduktion* ist das Hauptthema des vorliegenden Beitrags und sie ist für das Verstehen und Begreifen von *Transformation* unverzichtbar. Die Abduktion kann durch die Beziehung zu Ähnlichkeiten „allgemeine Voraussagen [...] bilden“ (Deledalle, 2000, S. 40) und ist zugleich „die einzig mögliche Hoffnung“ (Peirce, 1903b, S. 136; CP 2.270) unser zukünftiges Tun *rational, vernünftig* und *einsichtig* zu gestalten, da sie die *Stimmigkeit* miteinbezieht. Jedes „einzelne Stück wissenschaftlicher Theorie, das heute festgegründet dasteht“, ist nach Peirce (1903a, S. 362; CP 5.172) *ausdrücklich* „der Abduktion zu verdanken“.

Daher ist auch der gegenwärtige Weg des wissenschaftlichen Herangehens an die aufzuklärenden Phänomene mittels Veröffentlichungen durch eine vereinfachende und reduktionistische Wissenschaft der 30.000 Zeichen grundsätzlich *kritisch* zu hinterfragen. Gerade das *abduktive Erkunden* in der Wissenschaft ist in der Länge und Tiefe im Besonderen der *Angemessenheit* und der *Erkenntnisgestaltung* verpflichtet – worauf im späteren Verlauf des Beitrags auch Einstein verweisen wird.

Nur die *Abduktion* bringt als ein Erstes (*first*) und somit als ein *erkenntnisgestaltender* bzw. *erkenntnisschöpfender* Schluss „eine neue Idee in Umlauf“ (Peirce, 1901, S. 394), daher wirkt die *Abduktion transformierend*. Die Abduktion ist also dasjenige Schlussverfahren, welches „in seinen Prämissen Tatsachen [...] präsentiert], die eine Ähnlichkeit zu der in der Konklusion [...] vorkommenden] Tatsachen darstellen“ (S. 393). Jede Abduktion beruht auf *und* bezieht „Sinesempfindungen [Qualitäten]“ (Houser, 2000, S. 66; siehe Abbildung 4) mit ein, weshalb das „Wahrnehmungsurteil“ nach Peirce (1903a, S. 365; CP 5.181) auch den „Ausgangspunkt oder die erste Prämisse allen kritischen und kontrollierten Denkens“ darstellt – also auf die Abduktion *prägend* einwirkt.

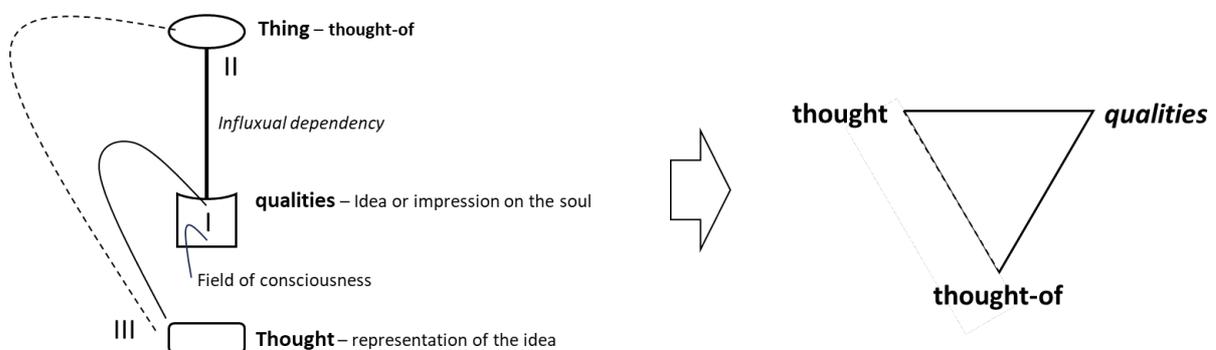


Abbildung 4: thought – thought-of – quality in Anlehnung an (Peirce, 1859)
(eigene Darstellung Wiesner)

Die *Abduktion* ist damit das „Fundament“ (Houser, 2000, S. 66) sowohl „aller Rationalität“ und von den Gedanken (*thought*) als auch der Erkennbarkeit der Welt (*thought-of*) und somit ebenso der *Transformation*. Die ersten Ideen zur Abduktion beruht auf den Überlegungen von Peirce (1859, S. 40) zu „*thought*“ und „*thought-of*“ und deren Beziehung (siehe Abbildung 4), woraus sich nachfolgend die Idee der Erstheit (I), Zweiheit (II) und Drittheit (III) entwickelt hat. Der deutliche Unterschied zwischen einer Abduktion und einem Wahrnehmungsurteil liegt jedoch darin, dass sich der Mensch „nicht die geringste Vorstellung davon machen [... kann], was es heißen würde, das Wahrnehmungsurteil zu leugnen“ (Peirce, 1903a, S. 369; CP 5.186). *Wahrnehmungsurteile* (wie Sinnestäuschungen oder überraschende Wahrnehmungen) sind *anzweifelbar*, jedoch *niemals* wirklich *verneinbar*, da sie sich dem Menschen „aufzwingen“ (Roesler, 2000, S. 127). Hingegen können nach Peirce (1903a, S. 369; CP 5.186) „abduktive Vermutungen [... sehr wohl] in Frage gestellt oder sogar geleugnet [verneint, Verworfen, falsifiziert] werden“. Dennoch steht Abduktives in *unmittelbarer* Beziehung mit Wahrnehmungsurteilen, weshalb *Beziehungen* als Ordnungen und Beziehungsregeln, also als Qualitäten (*qualities*) fungieren wie auch Ordnungen und Beziehungsregeln durch das *Erfahren von Beziehungen* (*Erlebnisse*) geschaffen werden. Das Abduktive ist damit das bestimmende Fundament für jede Form des *In-Beziehung-Seins* mit der Welt (Wiesner & Gebauer, 2023).

In der Abduktion werden aus gegebenen Erfahrungen (und Widerfahrnisse) mögliche Wiederholungen, Wiederkehrendes und somit *Ähnliches* eben nicht nur gesucht, sondern vielmehr kann das Wiederkehrende, Wiederholdende und Ähnliche erkennbar, begreifbar und verstehbar sowie (zu einer Ordnung) formbar werden. Dadurch kann das Erfahrene als Beobachtetes *sichtbar* und *aufgeklärt* werden. Die Abduktion ermöglicht das „Studium der Fakten“ (Peirce, 1903a, S. 356; CP 5.145) und eröffnet das „Erfinden einer Theorie“ und ebenso die *Transformation* einer Theorie: „Ihre Rechtfertigung liegt darin, daß wir, wenn wir jemals überhaupt etwas verstehen wollen, es nur auf jene Weise können“. Abduktion meint daher sowohl „*reasoning from consequent to antecedent*“ (CP 6.469) als auch ein Denken im Sinne von „*smooth fitting*“, so als würden zwei Holstücke stimmig wie auch passgenau zusammengehören.

Eine Abduktion als ein *synthetischer* Schluss zeigt auf, dass ein Geschehen (wissenschaftlich: Fall) etwas Wiederkehrendes oder Wiederholbares oder Ähnliches oder mehrere Momente aufweist (Peirce, 1878, S. 376, CP 6.624), wodurch das Mannigfaltige zu einer gemeinsamen Gestalt vereint wird (woraus auch ein Begriff gebildet werden kann). Daraus kann ebenso geschlossen werden, dass sich Objekte und Dinge auch „einander in anderen Hinsichten [...] ähnlich sind“. Die Abduktion ist die *Einordnung* und *Zusammenfassung* eines Falles (als Qualität) unter eine Klasse auf der phänomenologischen Grundlage von *Ähnlichkeit* (S. 379, CP 2.629) und ruht damit auf einem hohen *kreativen* Potential (Gestaltung, Schaffung, Schöpfung), welches mit Blick auf Einstein – und später in diesem Beitrag – durch einen *Sprung* (*Jump*) begreifbar wird.

Abduktion	Induktion	Deduktion
Regel: Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß.	Fall: Diese Bohnen sind aus diesem Sack.	Regel: Alle Bohnen im Sack sind weiß.
Ergebnis: Diese Bohnen sind weiß.	Ergebnis: Diese Bohnen sind weiß.	Fall: Diese Bohnen sind aus diesem Sack.
Fall: Diese Bohnen sind aus diesem Sack.	Regel: Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß.	Ergebnis: Diese Bohnen sind weiß.

Tabelle 1: Abduktion – Induktion – Deduktion nach Peirce
(eigene Darstellung Wiesner)

Die Abduktion ist der *erste* und ein bedeutsamer Schritt des wissenschaftlichen Schließens – oder wie Einstein noch hervorheben wird, eine *Herausforderung*, da sie Erfahrungen, Erlebnisse und Widerfahrnisse im Vollzug *synthetisch* beobachtet, Beziehungen ordnet, systematisiert und von diesem Blick aus (angemessene und passende) Theorien sucht, erkundet und hinzeigt: „In abduction the consideration of the facts suggests the hypothesis“ (CP 7.218). In der Abduktion legen die erfahrbaren und systematisierbaren Fakten in Bezug zu Ähnlichkeiten wie auch Wiederholungen und Wiederkehrendes eine oder mehrere Hypothesen nahe, also durch die Abduktion wird eine Hypothese überhaupt erst *aufgestellt* und *angenommen*. Abduktionen arbeiten mit *Orientierungshypothesen*.

In vielen und unterschiedlichen Studien und Qualifizierungsarbeiten wird oftmals kaum darauf geachtet, ob ausreichend *vertrautes oder verifiziertes Wissen* vorliegt, um überhaupt von Hypothesen ausgehen zu können. Nur die Abduktion gestattet den Vorgang, dass eine mögliche „erklärende Hypothese gebildet wird“, schreibt Peirce (1903a, S. 362; CP 5.171). Es ist „das einzige *logische* Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt [oder eine Transformation eröffnet]“, da „die Deduktion [nur] beweist, daß etwas [bei *richtiger* logischer Ableitung] der Fall sein *muß*; die Induktion vermutet bloß, dass etwas der Fall *sein mag*“ (siehe Tabelle 1).

Alle gültigen *Schlussfolgerungen* des Denkens, Empfindens, Verhaltens und Handelns als „alle geistigen Tätigkeiten“ (Peirce, 1868, S. 194, CP 5.279) sind daher „entweder deduktiv, induktiv oder hypothetisch [abduktiv]“ (S. 191, CP 5.274) oder Kombinationen zweier oder mehrere dieser Herangehensweisen an die Welt. Transformationen sind immer abduktiv zu begreifen; um diese Aussage jedoch zu prüfend zu veranschaulichen, ist im nächsten Abschnitt das Modell des Vorstellens und Denkens nach Albert Einstein heranzuziehen, was im Besonderen für die (Fach-)Didaktik interessant ist und zugleich mit der Peirceschen Theorie korrespondiert.

3 Das erkenntnistheoretische Credo von Albert Einstein

In einem von vielen Briefen an Maurice Solovine versucht Albert Einstein über sein Denken aufzuklären, um „den Mitstrebenden zu zeigen, wie einem das eigene Streben und Suchen im Rückblick erscheint“, schreibt Einstein (1951, S. 1) in seiner *autobiographischen* „Darstellung des Mitteilungswerten“.

Seine Ausführungen zu seinem „erkenntnistheoretisches Credo“ (S. 4) und *zum komplexen Denken* im Brief an Solovine beginnt Einstein (1952, S. 136) mit dem Satz: „*Ich sehe die Sache schematisch so*“ – und darauf folgt nicht weiter eine schriftliche Auseinandersetzung, sondern vielmehr eine *Veranschaulichung* als Skizze – also eine *eigenhändige* Zeichnung als Modellbildung (*Visualisierung*).

Die Herangehensweise verweist im Besonderen auf „Einstein's preference for visual thinking“ (Holton, 1979, S. 312): „It is a simple sketch that concentrates in a few lines a wealth of information“. Überaus *ähnlich* und korrespondierend zu Peirce beschreibt Einstein sein Denken als einen *Prozess von Zeichen* (signs), die *Schlussfolgerungen* ermöglichen. Auch seine Herangehensweise verweist im Grunde bereits zu Beginn auf etwas Ähnlichem wie die *Abduktion* (ohne diesen Begriff zu verwenden) und meint damit die logische Schlussfolgerung der *Erstheit* (*first*) und als (oftmals nicht thematisierter) Ausgangspunkt jedes Denkens (und jeder *Transformation*), was Einstein auch in seinen Deutungen zum eigenen *Weltbild* darlegt: „Das wissenschaftliche Denken ist eine Fortbildung des vorwissenschaftlichen“ (Einstein, 1934, S. 139), wodurch als Ausgangspunkt das Peircesche *Wahrnehmungsurteil* in Erinnerung zu rufen ist. Im Besonderen erlangen *Begriff* ihre Inhalte jedoch „erst dadurch, [...] wenn auch noch so mittelbar [... die Begriffe] mit den Sinnerlebnissen verknüpft“ werden (*Einlegung*). Jedoch kann jede „Verknüpfung“ eben nicht durch eine „logische Untersuchung“ aufgedeckt werden, sondern sie kann nur *erlebt* werden oder die *Quelle* der Begriffe, also die *Einlegung* des zu erfahrenden Sinns kann (vor jedweder Auslegung) auch *archäologisch* hervorgebracht werden. Gerade weil jede „Verknüpfung den Erkenntniswert der Begriffssysteme“ bestimmt.

„Ein Archäologe einer späteren Kultur findet ein Lehrbuch der euklidischen Geometrie ohne Figuren. Er wird herausfinden, wie die Worte Punkt, Gerade, Ebene in den Sätzen gebraucht sind. Er wird auch erkennen, wie letztere auseinander abgeleitet sind. Er wird sogar selbst neue Sätze nach den erkannten Regeln aufstellen können. Aber das Bilden der Sätze wird für ihn ein leeres Wortspiel bleiben, solange er sich unter Punkt, Gerade, Ebene usw. nicht »etwas denken kann«. Erst wenn dies der Fall ist, erhält für ihn die Geometrie einen eigentlichen Inhalt. Analog wird es ihm mit der analytischen Mechanik gehen, überhaupt mit Darstellungen logisch-deduktiver Wissenschaften“ (Einstein, 1934, S. 139 f.).

„Wir haben sozusagen vergessen“, schreibt Einstein (1934, S. 139), „welche Züge der Erlebniswelt uns zur Bildung jener Begriffe veranlaßt haben“ und gerade dadurch haben wir *im* Bereich des Induktiven und Deduktiven „große Schwierigkeiten, uns die Erlebniswelt, ohne die Brille der altgewohnten begrifflichen Interpretation [Einlegungen] zu vergegenwärtigen“. Jede Verwendung von *Begriffen* außerhalb der Quelle kann unsere Ableitungen im Denken ungünstig beeinflussen; logisch-deduktive Gebilde können zwar in sich richtig sein, jedoch mit der Erlebniswelt dennoch *nicht* übereinstimmen – wodurch deduktiv Richtiges zugleich auch unwahr sein kann. Wesentlich ist jedoch, dass „*Begriffe* [...anders als rein abstrakte Wörter] sich [phänomenologisch] auf Sinneserlebnisse [... beziehen], aber sie [... die Begriffe] sind niemals in logischem Sinn aus diesen [Erlebnissen] ableitbar“ (was auch in der Abbildung 4 sichtbar wird).

3.1 Die Mannigfaltigkeit der unmittelbaren (Sinnes-)Eindrücke

„Die Worte [words] oder die Sprache [language], so wie sie geschrieben oder gesprochen werden, scheinen in meinem Denkmechanismus keine Rolle zu spielen. Die geistigen Entitäten, die als Elemente dem Denken zu dienen scheinen, sind bestimmte Zeichen [signs] und mehr oder weniger klare Vorstellungsbilder, die willentlich reproduziert und miteinander kombiniert werden können. Es gibt eine gewisse Verbindung zwischen diesen Elementen und den relevanten logischen Konzepten. Es ist auch deutlich, dass ein Wunsch besteht, im Denken bei logisch verbundenen Konzepten anzukommen, deren emotionale Basis beruht jedoch auf dem eher vagen Spiel mit den oben genannten Elementen. Jedoch aus psychologischer Sicht scheint dieses kombinatorische (visuelle) Spiel das wesentliche Merkmal produktiven Denkens zu sein – bevor es irgendeine Verbindung mit logischer Konstruktion in Worten oder anderen Arten von Zeichen gibt, die anderen mitgeteilt werden können. [...] Die oben genannten Elemente sind visuell und zum Teil muskulären Typs. Konventionelle Worte oder andere Zeichen müssen in einem sekundären Stadium mühsam gesucht werden, was erst gelingt, wenn das erwähnte assoziative Spiel ausreichend etabliert ist und so auch willentlich reproduziert werden kann“ (Einstein, 1945, S. 142 f., Übersetzung durch den Autor²).

Zurückkommend auf die *Veranschaulichung* und die Aufklärung über das Denken in seinem Brief an Solovine zeigt Einstein (1952, S. 136) auf, dass grundsätzlich „(1) *E* (Erlebnisse) [...] *uns* [Menschen in Form der menschlichen Sinneserlebnissen] *gegeben*“ sind: „Ich sehe auf der einen Seite die Gesamtheit der Sinnenerlebnisse, auf der andern Seite die Gesamtheit der Begriffe und Sätze, die in den Büchern niedergelegt sind“ (Einstein, 1951, S. 4). Dabei sind „alle Begriffe, auch die erlebnisnächsten, [...] vom logischen Gesichtspunkte aus freie Setzungen, genau wie [beispielsweise] der Begriff der Kausalität“ – womit *Ähnlichkeiten* zur Peirceschen Theorie vorliegen (siehe Abbildung 4). Eine überaus korrespondierende Darstellung liegt auch

von Wiesner & Zechner (2023) mittels der Zeichentheorie von Ernst Cassirer mit Blick auf Diagnostik sowie von Wiesner (2022) mittels der Sematologie von Karl Bühler mit Blick auf Führung und Geführtwerden vor, die miteinander das Fundament der Theorie des In-Beziehungs-Seins und des In-der-Welt-sein von Wiesner & Gebauer (2022a, 2022b, 2023) bilden. Beide Herangehensweisen sind – wie in diesem Beitrag vorgelegt – zugleich der Theorie von Peirce überaus ähnlich, daraus folgt für ein Verstehen und Begreifen von Lernen und *Transformation*:

„Die Beziehungen zwischen den Begriffen und Sätzen untereinander sind logischer Art [Darstellungen, Symbolisierungen], und das Geschäft des logischen Denkens ist strikte beschränkt auf die Herstellung der Verbindung zwischen Begriffen und Sätzen untereinander nach festgesetzten Regeln, mit denen sich die Logik beschäftigt. Die Begriffe und Sätze erhalten ‚Sinn‘ bzw. ‚Inhalt‘ nur durch ihre Beziehung zu Sinnenerlebnissen [Ausdruck, Anschaulichkeit, Berührung, Beziehung]“ (Einstein, 1951, S. 4).

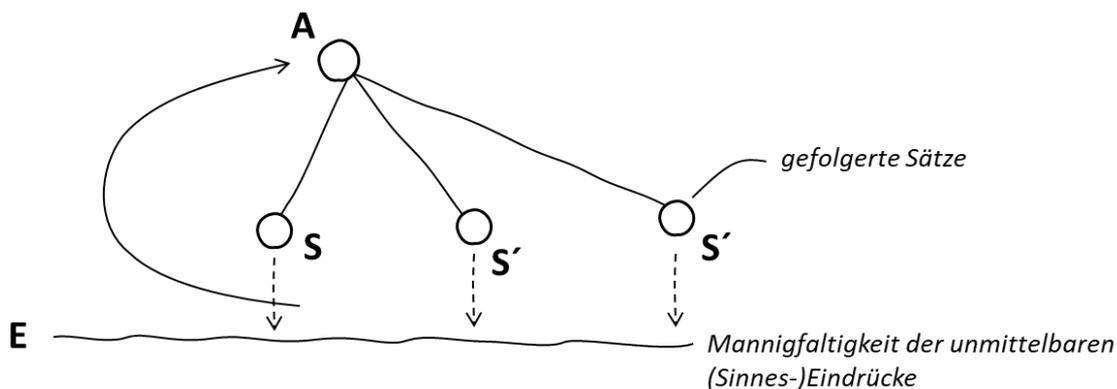


Abbildung 5: Das erkenntnistheoretische Credo von Einstein (1936)
(eigene Nachzeichnung von Wiesner)

Gegeben ist zunächst nach Einstein (1952, S. 136) die „(1) *Erlebnisse*“ (E), diese werden durch die waagrechte Linie und als Fundament in die Figur eingeführt (siehe Abbildung 5). Neben der Linie schreibt Einstein daneben händisch dazu: „*Mannigfaltigkeit der unmittelbaren (Sinnes-)Eindrücke* [Variety of immediate experiences (of the senses); S. 137]“, wodurch die *Erlebnisse* mit den Eindrücken *verbunden* werden. Die „*E's are our data*“, womit die *Erlebnisse* durch *Sinnesdaten*, *Wahrnehmungsdaten* und *Erfahrungsdaten* (*nicht* Informationen!) sichtbar werden. Der *Prüfstein* einer Theorie ist, dass diese *Erlebnisse* (als Daten) nicht nur als Ausgangspunkt aufzufassen sind, sondern im Besonderen die *Bewährung einer Theorie* allein nur durch die Gesamtheit der aufklärenden *Erfahrungstatsachen* in Bezug zur *Sinneserfahrung* gelingt.

Grundsätzlich stellt die dünne Linie nach Holton (1979, S. 313) eher eine *unendliche Ebene* („infinite plane“) dar, auf der sich die Erfahrungen und Beobachtungen (chaotisch, dynamisch und beweglich) wie viele separate Punkte ansammeln und dabei um die menschliche

Aufmerksamkeit buhlen *oder* sich auch aufzwingen. Diese Ebene meint also die Gesamtheit *aller* Sinneserfahrungen als „totality of empirical fact“ oder als „totality of sense experiences“. Die Mannigfaltigkeit der Erlebnisse (*thought-of*) wird strukturiert und organisiert durch unterschiedliche Formen von Ordnungen, also durch *Beziehungen* und *Beziehungsregeln*, die das Wiederkehrende und Wiederholbare und Ähnliche begreifen und verstehen, um darauf eine *Gedankenstruktur* (durch Begriffs- und Wortsysteme) und so durch eine Form von (Gedanken-)Ergebnissen (*thoughts*) zu errichten. Daher schreibt Einstein (1954, S. 323) auch: „Science is the attempt to make the chaotic diversity of our sense-experience correspond to a logically uniform system of thought. [...] The sense-experiences are the given subject-matter. But the theory that shall interpret them is man-made“. Und gerade deshalb ist die Verbindung der Sinneserlebnisse durch das In-Beziehung-Sein mit der Welt und mit den Begriffen „rein intuitiv“ (Einstein, 1951, S. 4) und „nicht selbst von logischer Natur“ – auch wenn die Begriffe (einmal als *Quelle* intersubjektiv über Zeit geformt), das Vorstellen und Denken wie auch die damit einhergehende (mehr oder weniger erfahrbare) *Berührung* zutiefst prägen. Dadurch wird verständlich, dass einzelne Erfahrungen (Erlebnisse als *Qualitäten*) so mit der theoretischen Struktur verflochten werden müssen, dass die jeweils daraus entstehende Verbindung und Koordination einzigartig und überzeugend ist³.

3.2 Axiome, aus denen wir Folgerungen ziehen

Nach den Erlebnissen wird in der Veranschaulichung nun „(2) A“ eingeführt, was auf Axiome hinweist, „aus denen wir Folgerungen ziehen“ (Einstein, 1952, S. 136 oder „the axioms from which we draw our conclusions“, S. 137). Axiome (A) ruhen auf den Erlebnissen (E) und werden aus diesen heraus gestaltet (gezeichnet, *draw*), jedoch gibt es keinen logischen Rückschluss zwischen A und E. Gerade das Begreifen des Zusammenwirkens von A und E zeigt die „konstruktive und spekulative Natur alles Denkens“ (Einstein, 1934, S. 631), da hier durch einen Sprung (*Jump*) von E zu A „der konstruktiv-spekulative Charakter unverhüllbar [und in der Zeichnung in Abbildung 5 *anschaulich*] zutage tritt“ und so das *Abduktive* sein Fundament erhält. Der *Sprung* wird durch einen Bogen bzw. durch einen geschwungenen Pfeil in der Zeichnung (links) *veranschaulicht* (in Abbildung 5). Das *Abduktive* meint somit das *Tasten* und *Be-lauschen* der Welt, um daraus *Axiome* (A) zu schöpfen und so zu *Grundphänomene* als *Beziehungen* des Ineinanders und Miteinanders (*Ordnungen*) zu gelangen. Diese Herangehensweise ist wesentlich für jeden *Prozess der Theoriekonstruktion* und für jeden *Prozess des schöpferischen, gestaltenden Denkens* durch Ideen und Vorstellungen. Dieser *Schöpfungsprozess* ist geprägt durch *Angemessenheit* und *Tiefe*, nicht durch Reduktion oder Vereinfachung – vielmehr würde ein Reduzieren und Vereinfachen den Prozess unterbinden und das Verstehen und Begreifen in ein *reines* Vermitteln umwandeln. Dieser *Jump* (*J hier für Sprung*) führt sowohl zu A (*Axiome*), indem wiederkehrende und wiederholbare Erfahrungen (*E für Erlebnisse*) als Zeichen (*signs*) geordnet und zugeordnet werden und daraus *Konzepte* (*Schemata*) entstehen (Einstein, 1954, S. 291)⁴. Logisch betrachtet sind diese Konzepte jedoch *freie*

Schöpfungen des menschlichen (oder tierischen) Geistes, in welche vielerlei, differente und auch widersprechende Sinneserlebnisse (durch *Begriffe*) eingelegt werden.

Begriffe unterliegen jedoch einer *Begriffskonstruktion*, also einer schöpferischen Ordnung, damit Begriffe – auch mit Blick auf Quellen – einfach nicht nur willkürlich erstellt oder verwendet werden. Zwar sind Definitionen von Begriffen und Wörtern ebenso willkürlich, jedoch können Begriffe vielmehr durch *Phänomenbeschreibungen* aufgezeigt werden, indem eine Aufklärung über die Beziehungen und Zuordnungen erfolgt und die *Einlegung* als Fundament berücksichtigt wird. Begriffe entstehen also umsichtig *zwischen* E und A.

Im Vordergrund steht bei Begriffen die *Einführung in die Erfahrung* und die *Berührung*: „There is no logical path to these laws; only intuition, resting on sympathetic understanding of experience, can reach them“ (Einstein, 1954, S. 226). Die *Phänomenbeschreibungen* wären in die Zeichnung des erkenntnistheoretischen Credo verortbar und einfügbar, indem dünne vertikale Linien zwischen E und A (beim Sprung) eingezeichnet werden, um die Bestimmung der Begriffe zu veranschaulichen wie auch zu verdeutlichen⁵. Dadurch wird der Unterschied zu den *Wörtern* deutlich, die sich *unter* A befinden und sich von den Begriffen weg auslegen, deuten und interpretieren lassen. Wörter befinden sich auf dem Weg von A zu S (als logische Wortsysteme) und vermehren sich auf diesem Weg.

Das Wesentliche ist also die *Transformation* von Zeichen durch unterschiedliche Formen – wie es von Wiesner & Zechner (2023) aufgezeigt wurde, deren Ausgangspunkt die *Sinneswelt* und das Suchen, Finden und Formen von *Begriffen* darstellt. Also der „Grad der Sicherheit, mit der diese Beziehung [zwischen Welt und Begriff ...] vorgenommen werden kann“, schreibt Einstein (1951, S. 4), „und nichts anderes, unterscheidet die leere Phantasterei [auch logischer, mathematischer und statistischer Art] von der wissenschaftlichen ‚Wahrheit‘“.

Erst durch die *Begriffe* wird die Welt *begriffen*, nur durch den Bezug zu einem Begriffssystem können die Wörter und ihre Orchestrierung verstanden werden und ermöglichen nur so den *Rückgang zur Welt* (von S zu E).

3.3 Die Ableitung der Einzel-Aussagen

Beim nächsten Moment werden nach Einstein (1952, S. 136) „(3) [a]us A [...] auf *logistischen Wege Einzel-Aussagen S [statements] abgeleitet*“, nämlich diejenigen „*Ableitungen* [...] die den Anspruch auf Richtigkeit erheben können“. Diese Ausführung eröffnet den Raum für die *induktive* und *deduktive* Herangehensweise im Sinne von der in diesem Beitrag vorgestellten Peirceschen Theorie. Der Weg nun *in* Ableitungen zu denken, *transformiert* das synthetische hin zum analytischen Denken und verändert die Form der Schlüsse – wodurch sich wissenschaftlich betrachtet auch die jeweiligen Methoden mitverwandeln und dadurch ebenso eher assimilative oder akkommodative Methoden möglich werden. Formen von Orientierungshypothesen als *abduktive* Fragestellungen bilden sich um zu Formen von induktiven und deduktiven Hypothesen aus, welche die Axiome (stillschweigend) heranziehen.

Von den *Axiomen* aus können daher die Einzel-Aussagen S, S', S' folgen, dabei gibt nun allein die „Ratio [...] den Aufbau des Systems“ (Einstein, 1934, S. 115) vor. Korrespondierend zu

einem *kettengliedrigen* Denken folgen somit Ableitungen auf Ableitungen *und* damit unterscheidet sich das „erste der genannten Aufgaben [das Auffinden und Hinterfragen von Axiome]“ (Einstein, 1934, S. 111) im Sinne des *Abduktiven* deutlich von denjenigen, die „Prinzipien aufstellen, die der Deduktion als Basis dienen sollen“. Beim *Abduktiven* geht es nämlich darum, „vielmehr der Natur“ die Beziehungen und Ordnungen „ab[zu]lauschen“, indem von „größeren Komplexen von Erfahrungstatsachen gewisse allgemeine Züge erschaut“ werden, die sich dann auch theoretisch „scharf formulieren lassen“. Axiome und Grundbegriffe können daher „nicht aus den Sinnen-Erlebnissen induktiv gewonnen werden“ (S. 38) – und noch weniger deduktiv.

3.4 Die Prüfung an der Erfahrung

Zuletzt werden unter „(4) [d]ie S [...] mit den E in Beziehung gebracht (*Prüfung an der Erfahrung*)“ (Einstein, 1952, S. 138), dabei gehört „diese Prozedur [...] genau betrachtet ebenfalls der *extra-logischen (intuitiven) Sphäre an, weil die Beziehung der in den S auftretenden Begriffe zu den Erlebnissen nicht logischer Natur sind*“. Vermutlich wurde deshalb die Beziehungsordnung (nicht Regel!) in seiner Zeichnung zwischen den Einzel-Aussagen S, S', S' und den Erlebnissen strichliert (also durch eine gestrichelte Linie) dargestellt (Holton, 1979). Einstein (1952, S. 138) schreibt weiter: „Diese Beziehung der S zu den E ist aber (pragmatisch) viel weniger unsicher als die Beziehung der A zu den E (Beispiel der Begriff Hund und die entsprechenden Erlebnisse)“. Würde sich bei diesem Prozess die Unsicherheit jedoch vermehren, dann wäre „das »Begreifen der Wirklichkeit« [durch Begriffe] völlig wertlos (Beispiel Theologie)“. Damit ist die „Grundessenz [...] der ewig problematische Zusammenhang alles Gedanklichen mit dem Erlebbar (Sinnes-Erlebnisse)“. Mit den *vier Ausführungen* endet die Aufklärung über die *Veranschaulichung* der Zeichnung im Brief an Solovine.

4 Ein erweiternder Ausblick

Das Aufgezeigte bietet nun ein (*fach-*)*didaktisches Modell* für das Lernen und Lehren (Krause, 2017; Stinner, 2003) sowie für ein tiefgreifendes Verständnis von *Transformation*, indem von E zu A (Peircesche *Abduktion*) ein Sprung (J) eingeführt wird, der daraufhin die Setzungen von A zu S (Peircesche *Induktion* und *Deduktion*) ermöglicht sowie die Reflexion als jeweiligen *Rückgang* eröffnet, wodurch S an E zu *prüfen* ist (siehe Abbildung 5). *Transformationen* sind demnach wirklich *Umwandlungen*, die sich von E zu A ergeben und eben *nicht* Ableitungen, die von A nach S entstehen. Holton (1979, S. 324) bezeichnet das Vorgehen als den *EJASE-Prozess* oder als *EJASE-Schema*, was sich aus dem Prozess von $J \rightleftharpoons J \rightleftharpoons A \rightleftharpoons S \rightleftharpoons E$ ergibt und wodurch auch die *Prozesse der Transformation* aufgeklärt werden können. Der Prozess weist dabei im Sinne von Einstein auch ausdrücklich darauf hin, dass ohne *sorgfältige* und *reichliche* Recherche und Nachforschung von bereits gegebenen Gedanken (*Theorien*) – also auch Studien und Erkenntnisse die *weit* über zehn Jahre zurückreichen (um Phänomenbeschreibungen fundiert

nachzuvollziehen) – sind möglicherweise auch experimentelle Studien und mathematische Zugänge unsicher und eben nicht verlässlich oder es erfolgen ohne ausreichende (theoretische) Kenntnisse auch *Fehldeutungen* von Daten⁶ (die gerade im diagnostischen Bereich überaus wirkungsvoll und als Behauptungen zugleich schädlich sein können). In diesem Sinne erwähnt auch Zeilinger (2007, S. 49), dass die sorgfältige Auseinandersetzung mit Phänomenen – auch durch Literatur und Studien – vielfältige und neue Einsichten erbringen können wie bei Einstein: „Der junge Einstein [...] las wissenschaftliche Artikel, die seit Jahren vorlagen, und verglich sie miteinander [Ähnlichkeiten, Wiederholungen, Wiederkehrendes], eigentlich hätte also jeder darauf kommen können“. Jede *Transformation* beruht also im Besonderen darauf, dass es sich dabei um eine *Neukreation* der Axiome (A) durch *Umwandlung* und *Umformung* handelt, indem A1 nach Holton (1979, S. 325) zu „A1 + a (= A2)“ werden kann. Dabei bildet sich nicht eine Summe von etwas im Sinne eines mathematischen Vorgangs und ebenso wird etwas nicht von A1 nach A1' durch Operieren (als Piagetsche *Denkvorgänge*) einfach transponiert (*übertragen*), sondern aus A1 formt sich durch A1 *hindurch* und darüber *hinaus* ein A2, was sodann auch *jenseits* von A1 ist.

Es ist für Einstein (1951, S. 3) daher „nicht zweifelhaft, daß unser Denken zum größten Teil ohne Verwendung von Zeichen ([hier] Worte) vor sich geht“ und ein spontanes Erlebnis zu einem Sich-wundern führt. Gerade dieses „sich-wundern“ scheint dann aufzutreten, wenn ein Erlebnis mit einer in uns hinreichend fixierten Begriffswelt [als Fixierung] in Konflikt kommt“. Also wenn das Vereinfachte dem Komplexen nicht standhält und das *Komplexe* sich (akkommodativ) aufzwingt (Wiesner & Gebauer, 2023b).

Solche Erfahrungen wirken „in entscheidender Weise zurück auf unsere Gedankenwelt“, schreibt Einstein (1951, S. 3) und die „Entwicklung der Gedankenwelt ist in gewissem Sinn eine beständige Flucht aus dem [reinen] ‚Wunder‘“. Die *Getroffenheit* als ein Geschehen von Berührung(en) wird durch das gedankliche Ordnen zu einer *Betroffenheit*. Die Betroffenheit ermöglicht wiederum gedankliche Distanzierung (Wiesner, 2023b; Wiesner et al., 2023). Die Begriffswelt formt sich demnach über das Ausdrücken von Eindrücken (Wiesner & Zechner, 2023), indem „Erlebnis[se einen] tiefen und bleibenden Eindruck“ (Einstein, 1951, S. 3) hinterlassen, die den Vorstellungen, Ideen und der Ausformung der „Begriffswelt“ dienlich sind. Daraus entwickelt sich nach Einstein (1951, S. 3) ein „an ‚Berührung‘ geknüpftes Wirken“ und nur dadurch führt das eigene Streben und Suchen zum „[E]twas hinter den Dingen“. Phänomenologisch führt daher die Einlegung hinter die Begriffe im Gegensatz zur Auslegung, Deutung und Interpretation von Wörtern. Das „[H]erausspüren, was in die Tiefe führen“ kann, und die „heilige Neugierde des Forschens“ sind für Einstein (1951, S. 6) die zentralen, wesentlichen Momente der Ideen, Vorstellungen und des Denkens, die nicht durch einen (sogenannten) „moderne[n] Lehrbetrieb [...] erdrosselt“ werden dürfen und ebenso nicht durch die gegenwärtige Tendenz der Beiträge von 30.000 Zeichen. Ideen und Vorstellungen sind „delikate Pflänzchen“ (Einstein, 1951, S. 6) die „neben Anregung hauptsächlich der Freiheit [bedürfen]; ohne diese geht [...] jede Idee] unweigerlich zugrunde“: „Es ist ein großer Irrtum zu glauben, daß Freude am Schauen und Suchen durch Zwang und Pflichtgefühl [wie auch Regelwerke

oder Diagnostikmanuale] gefördert werden könne“, kann mit Bezug zu (Einstein, 1951a), S. 6) festgehalten werden.

Im *Rückgang* zu Peirce (1892, S. 199) erfüllt sogar durch „die *Deduktion* [...] die Verhaltensgewohnheit ihre Rolle“ (S. 203), indem „bei bestimmten Gelegenheiten gewisse Reaktionen“ (Fixierungen) hervorgerufen werden (siehe Abbildung 6). Nach Peirce (1878), S. 374) wird dabei von *allgemeinen Regeln* und *einem Fall* auf *ein Ergebnis* geschlossen: „Jede Deduktion hat diesen Charakter; sie ist nur die Anwendung allgemeiner Regeln auf besondere Fälle“ (CP 2.620). Nur durch die Deduktion kann das „Gesetz der Beharrlichkeit auf die Zukunft“ (Peirce, 1892, S. 199) ausgedehnt werden, was „in allen positiven Wissenschaften so große Erfolge [als Beherrschung der Objekte] gezeigt“ hat. Der Geltungsanspruch der Deduktion ist die *Richtigkeit* (reine Ableitungen von A nach S im Sinne von Einstein).

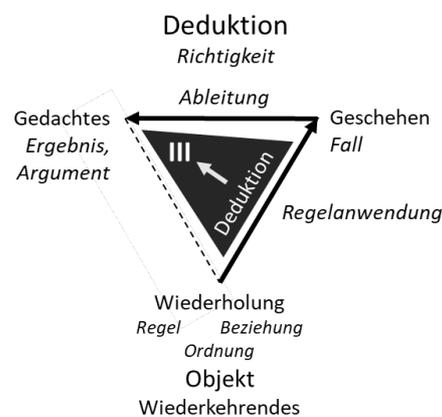


Abbildung 6: Die Deduktion
(eigene Darstellung von Wiesner)

„Die Deduktion beweist, daß etwas der Fall sein *muß* (Peirce, 1903a), S. 362, CP 5.171)“.

Bei der *Induktion* wird mit Bezug auf Peirce (1878) von *Fällen* und *Ergebnissen* auf *allgemeine Regeln* geschlossen. Jeder Bewährungsschluss ist eine Interpretation, die mehr oder weniger *wahrscheinlich* ist (siehe Abbildung 7): „Um eine Induktion handelt es sich, wenn wir eine Anzahl von Fällen, für die etwas wahr ist, verallgemeinern und schließen, daß dasselbe von der ganzen Klasse wahr ist“ (Peirce, 1878, S. 232, CP 2.624). Der Geltungsanspruch der Induktion ist die Wahrscheinlichkeit (dabei wird die Induktion sowohl für A nach S als auch für S nach E herangezogen).

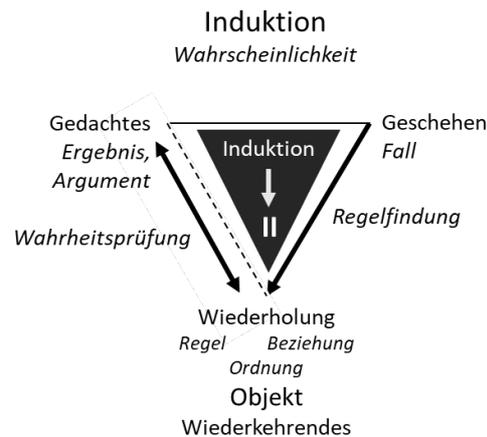


Abbildung 7: Die Induktion
(eigene Darstellung von Wiesner)

„Die Induktion zeigt, daß etwas *tatsächlich* wirksam ist“ (Peirce, 1903a), S. 632, CP 5.171).

Bei der Abduktion⁷ nach Peirce (1892, S. 203) werden eine „Anzahl von Reaktionen, die von ein und derselben Gelegenheit verlangt werden, in eine allgemeine Idee vereinigt [...], die durch dieselbe Gelegenheit aktiviert“ werden kann. Abduktion „ist der *Schluß* von *Regel* und *Resultat* auf einen Fall“ (Peirce, 1878, S. 230, CP 2.623). Die Geltungsansprüche der Abduktion ist die Wahrhaftigkeit, Stimmigkeit und Angemessenheit (also vor allem von E nach A und auch von S nach E im Sinne von Einstein).

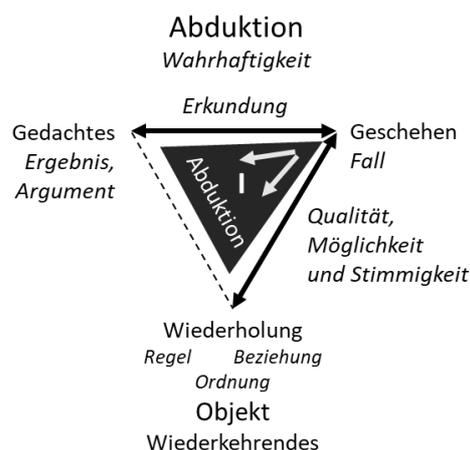


Abbildung 8: Die Abduktion
(eigene Darstellung von Wiesner)

„Die Abduktion ist der Vorgang, in dem eine [...] Hypothese gebildet wird. Es ist das einzige logische Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt“ (Peirce, 1903a, S. 632, CP 5.171). Abduktive Schlüsse gründen in der Fähigkeit des Interpretanten, zwischen „Intention, Konvention und Kontext »angemessen« zu vermitteln“ (Wirth, 2000, S. 136). Die Abwicklung der

Abduktion, die „durch ihr eigentümliches Rückwärtsschreiten von der Konsequenz zum Antezedens charakterisiert wird“ (Ponzio, 2000, S. 227), führt zu einem „Dialog der einzelnen Teile dieses Argumentationstyps“. Abduktion „betrifft das Aufstellen relevanter, kluger Vermutungen und die Herstellung neuer, frischer Verbindungen“ (Dinda, 2000, S. 163). Die Abduktion ist – den Veranschaulichungen dieses Beitrags folgend – das Kernmoment jeder Transformation. Nur durch das Abduktive entwickelt sich mit Bezug zu Einstein (1951, S. 3) ein „an ‚Berührung‘ geknüpfted Wirken“ und allein dadurch führt das eigene Streben und Suchen zum „[E]twas hinter den Dingen“, also zur Tiefe der Erfahrungen wie auch zum *Transformativen*. Gerade das „Denken in Bildern“ (Holton, 1998, S. 241) und die „Fähigkeit zur Veranschaulichung“ (S. 242) führt im Besonderen dazu „begriffliche Strukturen“ (S. 247) *aufzubauen* und *umzubauen*, ohne dabei die Einlegung der Begriffe zu missachten und um so möglichst *nahe* an den Erlebnissen und Erfahrungen (E) zu bleiben. Das *Anschauliche* eröffnet demnach vielmehr als das Symbolisierende alle Formen des *Transformativen*.

Literatur

- Bateson, G. (1959). Minimalanforderungen für eine Theorie der Schizophrenie (1959). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985., S. 321–352). Suhrkamp.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (mit Ergänzungen aus 1971). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 362–399). Suhrkamp.
- Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge I: Über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 9, 297–365.
- Bühler, K. (1908a). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge II: Über Gedankenzusammenhänge. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 1–23.
- Bühler, K. (1908b). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge III: Über Gedankenerinnerungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 12, 24–92.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.
- Deledalle, G. (2000). Semiotik als Philosophie. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (S. 31–45). Suhrkamp.
- Dinda, L. G. (2000). Der Abduktive Ansatz in der Übersetzungspraxis und Übersetzungsforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (S. 158–180). Suhrkamp.
- Einstein, A. (1934). *Mein Weltbild* (C. Seelig, Hrsg.; Auflage 2010). Ullstein.
- Einstein, A. (1945). Appendix II: A Testimonial from Professor Einstein. In J. Hadamard (Hrsg.), *The Mathematician’s Mind: The Psychology of Invention in the Mathematical Field* (Edition 1973, S. 142–143). Princeton University Press.

- Einstein, A. (1951a). Autobiographisches. In P. A. Schilpp (Hrsg.), *Albert Einstein als Philosoph und Naturforscher: Eine Auswahl* (Auflage 1983, S. 1–35). Vieweg+Teubner Verlag.
- Einstein, A. (1951b). Bemerkungen zu den in diesem Bande vereinigten Arbeiten. In P. A. Schilpp (Hrsg.), *Albert Einstein als Philosoph und Naturforscher: Eine Auswahl* (Auflage 1983, S. 233–249). Vieweg+Teubner Verlag.
- Einstein, A. (1952). *Letters to Solovine* (Edition 1987). Alpha Book.
- Einstein, A. (1954). *Ideas and Opinions* (Edition 1960). Crown.
- Fink, E. (1957). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In F.-A. Schwarz (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze* (Auflage 1976, S. 180–204). Auer.
- Holton, G. (1979). Constructing a Theory: Einstein's Model. *The American Scholar*, 8(3), 309–340.
- Holton, G. (1998). *Einstein, die Geschichte und andere Leidenschaften*. Vieweg+Teubner Verlag.
- Houser, N. (2000). Das semiotische Bewußtsein nach Peirce. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (S. 44–67). Suhrkamp.
- Krause, E. (2017). Einsteins EJASE-Modell als Ausgangspunkt physikdidaktischer Forschungsfragen. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1(16), 57–66.
- Loch, W. (1983). Pädagogik, phänomenologische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis* (Auflage 1998, S. 1196–1219). Rowohlt.
- Peirce, C. S. (1859). An essay on the Limits of Religious thought written to prove that we can reason upon the nature of God. In M. H. Fisch (Hrsg.), *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition. Volume 1. 1857-1866* (Edition 1982, S. 37–40). Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1868). Einige Konsequenzen aus vier Unvermögen. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus* (Auflage 1967, S. 184–231). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1878). Deduktion, Induktion und Hypothese. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus* (Auflage 1967, S. 373–394). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1892). Das Gesetz des Geistes. In H. Pape (Hrsg.), *Naturordnung und Zeichenprozess. Schriften über die Semiotik und Naturphilosophie. Mit einem Vorwort von Ilya Prigogine* (Auflage 1988, S. 179–209). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1901). Minutiöse Logik. Aus den Entwürfen zu einer Logik. In C. J. W. Kloesel & H. Pape (Hrsg.), *Semiotische Schriften. Band 1* (Auflage 2000, S. 376–408). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1903a). Aus den Pragmatismus-Vorlesungen. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften II. Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus* (Auflage 1967, S. 299–388). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1903b). Phänomen und Logik der Zeichen (A Syllabus of Certain Topics of Logic) (H. Pape, Hrsg.; Auflage 1983). Suhrkamp.
- Pfeifer, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 3 Bände. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (ergänzte Auflage)*. Akademie Verlag.
- Ponzio, A. (2000). Semiotik zwischen Peirce und Bachtin. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (S. 211–234). Suhrkamp.

- Roesler, A. (2000). Vermittelte Unmittelbarkeit. Aspekte einer Semiotik der Wahrnehmung bei Charles S. Peirce. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce* (S. 112–129). Suhrkamp.
- Rollett, B. (2000). Stufen und Übergänge in der Entwicklung des Kindes. In L. Huber (Hrsg.), *Wie das Neue in die Welt kommt*. (S. 197–220). WUV.
- Stinner, A. (2003). Scientific Method, Imagination, and The Teaching of Physics. *Physics in Canada*, 6(59), 335–346.
- Wiesner, C. (2022). 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* (Bd. 2, S. 381–408). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2023a). Kommunikations- und Interaktionsräume: Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. *R&E-SOURCE*, 1(10), 21–104. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1159>
- Wiesner, C. (2023b). Somatische Belastungsstörungen: Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen von Pathos und Response. In C. Cubasch-König, A. Jobst, & M. Böckle (Hrsg.), *Kreative Medien in der Psychotherapie* (S. 249–266). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666408199.249>
- Wiesner, C., Breit, S., & Zechner, K. (2023). Caring Culture: With each other, for each other. A conceptual foundation through attachment theory and cognitive theory of moral judgment development. *International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology, Special Issue-ICE2MAS*, 15–35.
- 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* (Bd. 11, 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, 1–28.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023a). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 101–127). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023b). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. Aspekte und Prozesse des Lernens für die futures literacies. Heranziehung der Theorie von Jean Piaget zur Klärung von Zukunftsfähigkeit. In C. Sippl, E. Rauscher, & G. Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag.

- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. 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, 1–18.
- Wiesner, C., & Zechner, K. A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet. R&E Source: Open Online Journal for Research and Education: More of Research – Konferenzband zum Tag der Forschung, 10, 175–236. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1147>
- Wirth, U. (2000). Zwischen Zeichen und Hypothesen: Für eine abduktive Wende in der Sprachphilosophie. In U. Wirth (Hrsg.), Die Welt als Zeichen und Hypothese: Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce (S. 133–157). Suhrkamp.
- Zeilinger, A. (2007). Einsteins Spuk: Teleportation und weitere Mysterien der Quantenphysik. Goldmann.

Endnoten

¹ Bei der Zitierung von Peirce werden die jeweiligen Textstellen und Abschnitte aus die *Collected Papers* (CP) wie üblich ohne den jeweiligen Titel der einzelnen Arbeit und ohne deren Veröffentlichungszeitpunkt genannt.

² „A Testimonial from Professor Einstein [...]. The words or the language, as they are written or spoken, do not seem to play any role in my mechanism of thought. The psychological entities which seem to serve as elements in thought are certain signs and more or less clear images which can be voluntarily reproduced and combined. There is, of course, a certain connection between those elements and relevant logical concepts. It is so clear that the desire to arrive finally at logically connected concepts is the emotional basis of this rather vague play with the above mentioned elements. But taken from a psychological viewpoint, this combinatory play seems to be the essential feature in productive thought – before there is any connection with logical construction in words or other kinds of signs which can be communicated to others. [...] The above mentioned elements are, in case, of visual and some of muscular type. Conventional words or other signs have to be sought for laboriously only in a secondary stage, when the mentioned associative play is sufficiently established and can be reproduced at will“ (Einstein, 1945), S. 142 f.).

³ „In this system single experiences must be correlated with the theoretic structure in such a way that the resulting coordination is unique and convincing“ (Einstein, 1954), S. 323).

⁴ „Out of the multitude of our sense experiences we take, mentally and arbitrarily, certain repeatedly occurring complexes of sense impressions (partly in conjunction with sense impressions which are interpreted as signs for sense experiences of others), and we correlate to them a concept – the concept of the bodily object. Considered logically this concept is not identical with the totality of sense impressions referred to; but it is a free creation of the human (or animal) mind. On the other hand, this concept owes its meaning and its justification exclusively to the totality of the sense impressions which we associate with it“ (Einstein, 1954), S. 291).

⁵ „Therefore, one might elaborate the diagram [...] by drawing thin vertical lines between E and A, to indicate that such connections are made whenever we choose the convention or ‚meaning‘ assigned to a term that is part of the scientific vocabulary“ (Holton, 1979), S. 318).

⁶ „[A]nd most important, Einstein came to realize that, except perhaps in the simplest cases, one cannot rely on what someone be "experimental facts" * without much probing. The "confirmations" theories have often turned out to be the result of misinterpretation data or a malfunctioning of the experimental apparatus“ (Holton, 1979), S. 322).

⁷ „Soweit ich weiß, hat Piaget Charles S. Peirce nie studiert; doch der Begriff der Abduktion lässt sich ohne Weiteres auf das Denkmuster der Akkommodation übertragen“ (Glaserfeld, 2015, S. 87).

Diagnostik von Berufswahlkompetenz in Polytechnischen Schulen

Ein Schlüssel zur Vorbereitung einer heterogenen Schülerschaft auf selbstbestimmte Berufsentscheidungen in Zeiten von Transformation?

*Karin Heinrichs¹, Julia Niederfriniger², Sabine Zenz³, Jürgen Bauer⁴,
Wilfried Prammer⁵, Frank Telsnig⁶*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1218>

Zusammenfassung

Eine wesentliche Aufgabe der Polytechnischen Schule (PTS) in Österreich ist die Berufsorientierung. Ziele der Berufsorientierung sind es, die Jugendlichen in ihrem ersten beruflichen Übergang zu unterstützen und die Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenz zu fördern. Dieses Kompetenzbündel befähigt die Jugendlichen auch zukünftig, angesichts gesellschaftlicher Transformation selbstbestimmte Entscheidungen in ihrer Berufsbiographie zu treffen. Die Schule wird so zum Ort, an dem auf Transformation vorzubereiten ist. Sie übernimmt ebenso in der schulischen Berufsorientierung eine Kompensations- und Förderfunktion und soll Benachteiligungen aufgrund von Heterogenitätsmerkmalen bei der Berufswahl entgegenwirken. Dafür ist es wichtig, bereits zu Beginn der PTS die Ausgangslage benachteiligter Schüler*innen, insbesondere deren Berufswahlkompetenz und berufliche Zielklarheit, mit einem geeigneten Diagnoseinstrument evidenzbasiert festzustellen. Der vorliegende Beitrag präsentiert erste Ergebnisse einer bundesländerübergreifenden Erhebung an Polytechnischen Schulen zum Stand der Berufswahlkompetenz zu Schuljahresbeginn. Es wird untersucht, inwiefern Berufswahlkompetenz, Berufswahlklarheit und Heterogenitätsmerkmale zusammenhängen. Zudem werden Subgruppen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen beispielhaft charakterisiert.

Stichwörter: Berufsorientierung, Übergang Schule – Beruf, Berufswahlkompetenz, pädagogische Diagnostik, Polytechnische Schule

¹ Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz.

E-Mail: karin.heinrichs@ph-ooe.at.

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

⁴ Pädagogische Hochschule Salzburg, Stefan Zweig, Akademiestraße 23-25 5020 Salzburg.

⁵ Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz.

⁶ Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl, Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt.

1 Einleitung

In der Laufbahn- und Berufswahlforschung geht man davon aus, dass berufliche Übergänge besonders dann erfolgreich verlaufen, wenn Jugendliche über Einstellungen und Kompetenzen verfügen, die sie dazu befähigen, den Übergang Schule – Beruf zu bewältigen. Dieses Bündel von Einstellungen und Fähigkeiten wird als Berufswahlkompetenz bezeichnet (Driesel-Lange et al., 2010; Kaak et al., 2013). Die Entwicklung von Berufswahlkompetenz in der Schule zu fördern bedeutet, die aktuelle Berufswahl zu begleiten sowie den Lernort Schule zu nutzen, um die Jugendlichen darauf vorzubereiten, dass sie bei weiteren beruflichen Entscheidungen im Lauf ihrer Berufsbiographie gesellschaftliche Entwicklungen und Transformationsprozesse berücksichtigen und in Balance mit den eigenen Zielen und Bedürfnissen bringen können.

Bei einer heterogenen Schülerschaft ist anzunehmen, dass der Übergang nicht von allen Schüler*innen in vergleichbarer Weise erlebt und gleich gut bewältigt wird. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass sich der Stand der Berufswahlkompetenz von Schüler*innen stark unterscheidet (Ohlemann & Ittel, 2018). So ist davon auszugehen, dass Jugendliche einer Altersgruppe oder einer bestimmten Kohorte (wie z. B. Absolvent*innen der 9. Klasse der Mittelschule in Österreich) nicht auf demselben Stand sind. Zudem gibt es im österreichischen Bildungssystem sichtbare Selektionseffekte im Übergang Schule – Beruf in Abhängigkeit von Heterogenitätsmerkmalen wie Geschlecht, Alter, Herkunft und Vorbildung (Steiner, 2023). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Jugendlichen je nach personalen und umweltbezogenen Ausgangslagen gegebenenfalls unterschiedliche Unterstützungsangebote im Übergang Schule – Beruf benötigen.

In Anbetracht der Komplexität von Transitionsprozessen wird Schule an zukunftsrelevanten Schnittstellen eine zentrale Unterstützungs- und Kompensationsfunktion zugesprochen. Der seit 2021 geltende Qualitätsrahmen für österreichische Schulen (BMBWF, 2021a) legt fest, dass es Aufgabe der Schule ist, den erfolgreichen Übergang zwischen Bildungseinrichtungen sicherzustellen. Die Unterstützung im Übergang von der Mittel- bzw. Pflichtschule in die duale Berufsausbildung ist im österreichischen Schulsystem insbesondere an den Polytechnischen Schulen (PTS) verortet ([BGBl. II Nr. 348/2020](#)). Damit an der PTS die Unterstützungs- und Kompensationsfunktion bezogen auf die Berufswahl erfüllt werden kann, erscheint eine pädagogische Diagnostik zum Stand der Berufswahl notwendig, die eine Früherkennung vulnerabler Gruppen ermöglicht und damit den Einsatz von individualisierten Interventionen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung vorbereitet.

An dieser Forderung der (validen) Bestimmung der individuellen Ausgangslage Jugendlicher in Bezug auf die Berufswahlkompetenz setzt der vorliegende Beitrag an. Es soll mittels etablierter valider Instrumente exploriert werden, wie die berufliche Zielklarheit und die Berufswahlkompetenz bei Schüler*innen an Polytechnischen Schulen zu Schuljahresbeginn ausgeprägt sind und inwieweit sich pädagogisch relevante Subgruppen von Schüler*innen identifizieren lassen. Dabei werden ausgewählte Daten der Eingangserhebung einer Längsschnittstudie an Polytechnischen Schulen in Österreich, welche im Schuljahr 2022/23 durchgeführt wurde,

ausgewertet. Zudem wird untersucht, inwieweit Heterogenitätsmerkmale mit benachteiligten Ausgangslagen hinsichtlich der Berufswahlkompetenz und beruflichen Zielklarheit einhergehen. Bevor die Methoden und erste Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert werden (Kapitel 3–5), finden sich in Kapitel 2 Erläuterungen zur normativen Vorgaben zur Kompensationsfunktion von Schule, zum Umgang mit heterogenen Ausgangslagen und zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf an Polytechnischen Schulen sowie theoretische Grundlagen zur Berufswahlkompetenz und empirische Befunde zur Notwendigkeit pädagogischer Diagnostik und individualisierter schulischer Berufsorientierungskonzepte.

2 Die Kompensationsfunktion schulischer Berufsorientierung: theoretische und normative Perspektiven

Die Frage der sozialen Selektivität des Bildungswesens beschäftigt das österreichische Schulwesen nach wie vor. In internationalen Vergleichsstudien wie z. B. PISA zeigt sich, dass deutschsprachige Bildungssysteme (Österreich, Schweiz, Deutschland) zu den selektivsten zählen und Kinder aus der Arbeiterschicht geringere Bildungschancen eröffnet werden (BMBWF, 2021b; AK Wien, 2017).

Neuere schultheoretische Überlegungen greifen diese Tatsache der Exklusion von bestimmten sozialen Gruppierungen auf und fordern die Erfüllung der Kompensationsfunktion von Schule. Kiper (2009, S. 83) versteht darunter „den Versuch, allen die Chance einzuräumen, die passende Bildungseinrichtung für sich in Anspruch zu nehmen“. Mit Hilfe von entsprechenden pädagogischen Angeboten sollen die Barrieren oder Defizite aufgrund der sozialen Herkunft ausgeglichen werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Kompensationsfunktion bereits in den normativen Vorgaben des österreichischen Bildungssystems, insbesondere den Polytechnischen Schulen, und bezogen auf die Aufgabe der Berufsorientierung verankert ist.

Grundlegende normative Vorgaben zur inhaltlichen Steuerung des Lehrens und Lernens werden auf der Makroebene vonseiten der Bildungspolitik durch gesetzliche Vorgaben und gesetzesnahe Texte festgelegt. So sind die Aufgaben und Funktionen des österreichischen Bildungssystems u. a. im Schulorganisationsgesetz (SchOG; BGBl. Nr. 242/1962, § 2) verankert. Darin ist festgehalten, dass die österreichische Schule die Aufgabe hat, junge Menschen zu autonomen und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, diese zu bilden und auszubilden sowie für das Leben und den zukünftigen Beruf mit entsprechendem Wissen und Können auszustatten. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte ein Augenmerk auf den Entwicklungsstand aller Schüler*innen gelegt werden und den Unterricht entsprechend anpassen (SchOG; BGBl. Nr. 242/1962, § 2). Weitere entscheidende Impulse für die Systemsteuerung in Bezug auf die Kompensations- und Förderfunktion sollte das Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) bzw. das darin normierte „neue“ Qualitätsmanagement für Schulen

(QMS) (BMBWF, 2021a) bringen: „Lehrende und das weitere pädagogische Personal verstehen es als ihre Aufgabe, Lernen individuell wahrzunehmen und zu fördern sowie stereotype Zu- und Festschreibungen zu vermeiden.“ (BMBWF, 2021a, S. 12)

Ein besonderes Augenmerk wurde in QMS (BMBWF, 2021a) auf die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung gelegt. So wurde im Qualitätsrahmen festgehalten, dass es Aufgabe der Lehrenden sei, mittels geeigneter pädagogischer Diagnoseinstrumente festzustellen, ob die Lernenden „über die Grundvoraussetzungen zur gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Teilhabe und für ein gelingendes und selbstbestimmtes Leben“ verfügen (BMBWF, 2021a, S. 23). Daran anschließend sind von den schulischen Akteur*innen individuell angepasste Fördermaßnahmen im Sinne der eingangs angeführten Kompensationsfunktion zu setzen (BMBWF, 2021a).

Die genannten normativen Vorgaben gelten im gesamten österreichischen Bildungssystem. In der PTS ([BGBl. II Nr. 348/2020](#)), die in diesem Beitrag im Fokus stehen, ist die Kompensations- und Förderfunktion ebenso verankert wie eine evidenzbasierte pädagogische Diagnostik. Als allgemeines Bildungsziel dieser Schulform ist formuliert, dass die Schüler*innen „auf ihr weiteres Leben vorzubereiten und bestmöglich für den Eintritt in Lehre oder Berufsschule [...] oder weiterführende Schulen zu qualifizieren“ sind ([BGBl. II Nr. 348/2020](#)). Im Lehrplan der PTS sind Maßnahmen der Berufsorientierung wie z. B. die Orientierungsphase, Schnuppertage oder Transitions- sowie Schüler*innen-Eltern-Lehrkräfte-Gespräche für alle Schüler*innen vorgesehen. Gleichzeitig wird die Entwicklung (regional angepasster) schulspezifischer Konzepte gefordert, die Räume für eine individualisierte Begleitung der Jugendlichen auf dem Weg in den Beruf schaffen. Mittels Lernstandserhebungen soll festgestellt werden, wo die einzelnen Schüler*innen entsprechend der genannten Bildungsziele stehen, um individualisierte Förder- und Differenzierungsmaßnahmen in allen Unterrichtsgegenständen setzen zu können ([BGBl. II Nr. 348/2020](#)).

3 Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zur Diagnostik heterogener Ausgangslagen im Übergang Schule – Beruf

3.1 Das Thüringer Berufsorientierungsmodell

Im Folgenden wird auf Ergebnisse der beruflichen Laufbahnforschung rekurriert. Dort wird im Zusammenhang mit schulischer Berufsorientierung und dem Gelingen beruflicher Übergänge über die Lebensspanne der Begriff der Berufswahlkompetenz diskutiert. Im Rahmen des Thüringer Berufsorientierungsmodells (ThüBOM) definieren Driesel-Lange und Kolleg*innen (2010, S. 11) Berufswahlkompetenz als ein „Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten ..., die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in

wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren". Dieser Begriff weist damit auf das Potenzial (schulischer) Berufsorientierung, nicht nur eine informierte und reflektierte berufliche Entscheidung im ersten beruflichen Übergang von der (Pflicht-) Schule in die berufsbildenden Bildungs- und Studiengänge (wie z. B. der Wahl einer dualen Ausbildung) zu unterstützen. Schulische Berufsorientierung strebt mit der Förderung der Berufswahlkompetenz vielmehr an, Schüler*innen darüber hinaus zu befähigen, bei beruflichen Übergängen im Lauf ihrer zukünftigen Berufsbiographie auf sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren und eine selbstbestimmte Entscheidung in Balance mit eigenen Bedürfnissen treffen zu können. Schule präsentiert sich somit als Raum, in dem „Transformation“ erlebt, vorbereitet und der Umgang mit Transformation gelernt werden kann.

Das genannte ThüBOM-Kompetenzmodell hebt drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz hervor: Wissen, Motivation und Handlung. Der Dimension Wissen werden die Kompetenzfacetten Selbst-, Konzept- und Bedingungswissen sowie Planungs- und Entscheidungskompetenz zugeordnet; der Dimension Motivation Betroffenheit, Eigenverantwortung, Offenheit und Zuversicht und der Dimension Handlung berufsbezogene Exploration, Steuerung, Problemlösen und Stressmanagement. Die (erste) Berufswahl im Jugendalter wird als ein Entwicklungsprozess in vier Phasen beschrieben: Einstimmen, Erkunden, Entscheiden und Erreichen. In jeder dieser Phasen sind die Dimensionen Wissen, Motivation und Handlungsfähigkeiten oder einzelne Facetten unterschiedlich stark von Bedeutung (Lipowski et al., 2021).

Seit dem Startprojekt der ThüBOM-Gruppe sind inzwischen über fünfzehn Jahre vergangen. Nach der theoretischen Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes und der Entwicklung des Berufswahlkompetenzmodells wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Berufswahlkompetenz (Kaak et al., 2013) sowie eine zugehörige validierte Kurzversion generiert (Dehne et al., 2020; Lipowski et al., 2021). ThüBOM bietet darüber hinaus einen kohärenten, theoretisch fundierten Rahmen schulischer Berufsorientierung, liefert für die pädagogische Diagnostik geeignete Instrumente zur Erfassung von Berufswahlkompetenz, hält Anregungen zur didaktischen Gestaltung und Implementierung schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen bereit sowie erste Evidenzen zu deren Effekten (Diesel-Lange & Kracke, 2017; Lipowski et al., 2020).

3.2 Empirische Befunde

Zahlreiche Studien belegen die bessere Wirksamkeit von individualisierten Maßnahmen der Berufsorientierung im Vergleich zu standardisierten Interventionen (Ohlemann & Ittel, 2018; Whiston et al., 2003, u.a.). Dies trifft vor allem auf problembelastete und ziellose Jugendliche zu (Sempert, 2008). Jugendliche mit einer niedrigen Berufswahlkompetenz zu Beginn des Schuljahres weisen ohne individualisierte Interventionen mit größerer Wahrscheinlichkeit auch am Ende des Schuljahres im Vergleich zur Referenzgruppe eine niedrigere Berufswahlkompetenz auf (Hirschi, 2009). Die Ausprägung der Berufswahlkompetenz selbst wird somit zum Indikator für vulnerable Gruppen im Übergang Schule – Beruf. Befunde von Creed et al.

(2005) unterstreichen dies und indizieren einen positiven Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz vor allem bei Jugendlichen, die über einen längeren Zeitraum hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft unentschlossen sind.

Dass Berufswahlkompetenz und berufliche Zielklarheit aber nicht zwangsläufig zusammenhängen, zeigt eine Studie von Blustein et al. (1989). Jugendliche können sich demnach auch ohne ausreichend entwickelte Berufswahlkompetenz bereits frühzeitig auf einen Beruf festlegen, ohne ausführlich berufsbezogen exploriert zu haben (Kracke, 2001; Heinrichs & Wuttke, 2013), z. B. weil sie berufliche Aspirationen der Eltern für sich übernommen haben (Marcia, 1966). Zudem ist anzunehmen, dass die Facetten der Berufswahlkompetenz sich in ihrer Förderbarkeit unterscheiden und damit ein differenzierter Blick auf die Berufswahlkompetenz Bedarf an individualisierter schulischer Berufsorientierung aufzeigen kann. So mag sich Konzeptwissen zum Angebot beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten deutlich leichter fördern lassen als die berufsbezogene Exploration, bei der neben einer handlungspsychologischen Perspektive auch die Nähe zu einem eher zeitlich stabilen Persönlichkeitsmerkmal diskutiert wird (Kracke, 2001).

Neben Evidenzen aus dem Bereich der Laufbahnforschung liefern Analysen zu Bildungswesen in Österreich (Steiner, 2023) klare Hinweise, dass das Alter, das Geschlecht, die Herkunft und der Bildungshintergrund als Indikatoren einer Heterogenität von Lernausgangslagen, Entwicklungs- und Lebensbedingungen Jugendlicher gelten und teilweise mit unerwünschten Selektionseffekten und Benachteiligungen einhergehen. Die „Vererbung“ von Bildungsgängen ist weiterhin präsent, auch in der (dualen) Berufsbildung. Aktuelle Sekundäranalysen von Steiner (2023) zur Datenlage in Österreich bestätigen, dass sich die Schulbildung der Eltern nach wie vor erheblich auf die Bildungslaufbahn ihrer Kinder auswirkt. So haben viele Eltern von Lehrlingen ebenfalls eine duale Berufsausbildung absolviert. Zudem sind Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, stärker von Bildungsabbruch betroffen als Jugendliche mit deutscher Muttersprache.

Das Geschlecht wird in zahlreichen Studien als Erfolgsfaktor beruflicher Übergänge identifiziert (Hirschi 2009; Gebhardt et al., 2017). Das Risiko, den Übergang in die Berufsbildung nicht erfolgreich zu bewältigen, ist für Mädchen höher als für Buben (Solga, 2005; Großkurth & Reißig, 2009). Zudem weisen Mädchen eine geringere berufliche Zielklarheit auf als Buben (Creed et al, 2005; Schwetz & Niederfriniger, 2017; Telsnig, 2022).

Auch die Herkunft der Schüler*innen hat Einfluss auf das Gelingen des Übergangs in Ausbildung und Beruf. So sind unter Schüler*innen, die die gewählte Schule der Sekundarstufe wieder verlassen, diejenigen mit nicht-deutscher Muttersprache überrepräsentiert (Steiner, 2023). Umgekehrt zeigen Jugendliche aus höheren sozialen Schichten, deren Eltern ein günstige Bildungsaspiration (fördernd, aber nicht druckerzeugend) vorweisen (Gaupp et al., 2011; Hadjar et al., 2010), ein vermindertes Risiko, den Übergang in die Berufsbildung nicht erfolgreich zu bewältigen.

3.3 Forschungsfragen

Zusammenfassend stellt sich die Frage, inwiefern (individualisierte) Angebote schulischer Berufsorientierung zur Kompensation benachteiligter Ausgangslagen beitragen können. Gemäß QMS (2021) besteht ein wichtiger erster Schritt vor der Kompensation und Förderung darin, die Ausgangslage der Schüler*innen bei Schuleintritt valide zu erfassen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Analysen der Ausgangslage der Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres bzw. zu Schuleintritt in die PTS. Es interessiert, wie die Berufswahlkompetenz und berufliche Zielklarheit der Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt ausgeprägt sind und inwiefern sich die Schüler*innen der PTS in Abhängigkeit von den Diversitätskriterien Geschlecht, Herkunft und Bildungshintergrund unterscheiden. Das von Steiner (2023) zudem hervorgehobene Kriterium des Alters wird bei den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt, da bei Schüler*innen dieser einjährigen Schulform, die an die Sekundarstufe 1 anschließt, eine nur geringe Altersspanne zu vermuten ist. Im Weiteren werden die folgenden Forschungsfragen untersucht.

- F1a: Wie ist der Stand der aktuellen Berufswahl (der beruflichen Zielklarheit) bei Schüler*innen der PTS zu Schuljahresbeginn ausgeprägt?
- F1b: Wie unterscheiden sich Schüler*innen der PTS zu Schuljahresbeginn hinsichtlich der beruflichen Zielklarheit in Abhängigkeit vom Geschlecht, der Sprache im Elternhaus und dem Bildungshintergrund (höchsten Bildungsabschluss) der Eltern?
- F2a: Wie ist der Stand der Berufswahlkompetenz der Schüler*innen der PTS zu Schuljahresbeginn ausgeprägt?
- F2b: Wie unterscheiden sich Schüler*innen der PTS hinsichtlich des Stands der Berufswahlkompetenz zu Schuljahresbeginn in Abhängigkeit von Geschlecht und Sprache im Elternhaus und Bildungshintergrund (höchster Bildungsabschluss) der Eltern?
- F3: Gibt es Zusammenhänge zwischen beruflicher Zielklarheit und den Dimensionen der Berufswahlkompetenz in der Stichprobe der Schüler*innen der PTS?
- F4: Gibt es Hinweise auf mögliche Subgruppen unter den Schüler*innen der PTS bezogen auf den Stand der Berufswahlkompetenz und beruflicher Zielklarheit mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen zu Schuljahresbeginn?

4 Methoden

4.1 Design und Instrumente

Die Grundlage für die folgenden Analysen bilden die Daten der Studie „BePo - Berufsorientierung in der Polytechnischen Schule“, welche in vier österreichischen Bundesländern (Kärnten,

Niederösterreich, Oberösterreich und Salzburg) durchgeführt wurde. Aus dieser längsschnittlich angelegten Studie werden in diesem Beitrag Ergebnisse auf Basis der ersten Testung im September 2022 zu Schuljahresbeginn berichtet.

Die Bildungsziele des Schultyps der PTS sind im österreichischen Bildungssystem in besonderer Weise darauf ausgerichtet, die Schüler*innen mit individualisierten Maßnahmen bei der Entwicklung einer entsprechenden Berufswahlkompetenz zu unterstützen ([BGBl. II Nr. 348/2020](#)). Gemäß QMS (BMBWF, 2021a) ist die Ausgangslage der Schüler*innen – in dieser Studie operationalisiert anhand berufswahlbezogener Kriterien (Berufswahlkompetenz, berufliche Zielklarheit) sowie Heterogenitätskriterien – möglichst objektiv und valide zu erfassen.

Die Berufswahlkompetenz wurde mittels des Kurzfragebogens von Lipowski et al. (2021) erhoben. Dieser wurde von den Autor*innen aus Jena bereits bei deutschen Schüler*innen erprobt und im Rahmen der vorliegenden Studie Kurzfragebogen erstmals bei einer österreichischen Klientel eingesetzt. Die Schüler*innen beantworteten die Items anhand einer vierstufigen Likertskala. Da die Items zur Subskala Stressmanagement in der Version von Lipowski et al. (2021) wegen mangelnder Qualität nicht im Kurzfragebogen inkludiert waren, wurden von der Autor*innengruppe aus Jena sieben Items für diese Kompetenzfacette neu entwickelt und im Rahmen der vorliegenden Studie erprobt (Beispielitem: „Auch, wenn mich meine Berufswahl manchmal stresst, lasse ich mich davon nicht runterziehen.“). Die inversiv formulierten Items erwiesen sich als reliabilitätsreduzierend und wurden nicht in die Analysen einbezogen. Die Skala für Stressmanagement (ermittelt über fünf Items) weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,704$ auf. Für die Auswertungen in diesem Artikel werden die drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz – Wissen, Motivation und Handlung – zu Summenscores zusammengefasst. Die interne Konsistenz der Dimensionen, das Cronbach's Alpha (Rossiter, 2002), ist bei allen drei theoretisch angenommenen Dimensionen der Berufswahlkompetenz – Wissen ($\alpha = 0,893$), Motivation ($\alpha = 0,736$) und Handlung ($\alpha = 0,831$) – als zufriedenstellend zu bewerten.

Die berufliche Zielklarheit wurde wie bereits in vorherigen Studien (Heinrichs & Wuttke, 2013) über ein Item „Ich weiß bereits, welchen Lehrberuf ich erlernen möchte“ und den Antwortmöglichkeiten „ja“, „Ich schwanke zwischen 2-3 Lehrberufen“ und „nein“ erhoben. Zusätzlich wurden die Schüler*innen zu biographischen Daten befragt: Alter, Geschlecht, Umgangssprache im Elternhaus (deutsch vs. nicht-deutsch), zur Schule, die sie vor der PTS besucht haben, zum höchsten Bildungsabschluss von Vater und Mutter und inwieweit Vater oder Mutter eine Lehre absolviert haben.

Die statistischen Analysen erfolgen in SPSS und JASP. Da bei keiner der Dimensionen der Berufswahlkompetenz eine Normalverteilung vorliegt (Kolmogorov-Smirnov-Test: Wissen und Motivation: $p < 0,001$, Handlung $p = 0,011$) und die Operationalisierung der beruflichen Zielklarheit ordinalskaliert ist, (Kolmogorov-Smirnov-Test: Wissen und Motivation: $p < 0,001$, Handlung $p = 0,011$), werden für die Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen nicht-parametrische Tests gewählt.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst N = 2433 Schüler*innen der PTS. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 14,5 Jahre alt (SD = 0,7; 99,5% zwischen 14-17). 61,7 % der Jugendlichen gaben als ihr Gender männlich an, 37,6 % weiblich und 0,7 % (N = 18) divers. Die Geschlechterverteilung mit nahezu zwei Drittel an Buben liegt im österreichischen Schnitt (siehe Statistik Austria, Schulstatistik 2021/22). Da nur 18 Personen divers angegeben haben, wurden diese nicht in die Analysen einbezogen.

Knapp drei Viertel (74,5 %) der befragten Jugendlichen sprechen zu Hause Deutsch, ein Drittel eine andere Sprache als Deutsch (25,5 %). Die Frage nach der besuchten Schule vor der PTS ergab, dass mehr als 90 % zuvor eine Mittelschule (MS) besucht haben, die übrigen Jugendlichen stammen aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) (4,3 %) und Berufsbildenden Mittleren bzw. Höheren Schulen (HAK, HLW, BMS) (2,9 %).

Die Fragen zum Bildungsgrad der Eltern lieferten aufgrund der hohen Unwissenheit der Schüler*innen keine aussagekräftigen Antworten. Knapp 50 % (Mutter: 47,8 %; Vater: 49,8 %) der Befragten wissen nicht, welchen höchsten Bildungsabschluss ihre Eltern haben. Mehr als ein Viertel (Mutter: 27,7 %; Vater: 26,6 %) ist sich unsicher, ob ihre Eltern einen Lehrabschluss vorweisen können. Aus diesem Grund werden Analysen unter Einbeziehung des Bildungshintergrundes der Eltern nicht vorgenommen.

5 Ergebnisse

5.1 Analysen zu beruflicher Zielklarheit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a wurde zunächst bestimmt, inwiefern die Jugendlichen am Anfang des Schuljahres der PTS bereits eine berufliche Zielklarheit aufweisen. Die Hälfte (51,7 %) der befragten Jugendlichen gibt zu Schuljahresbeginn an, bereits zu wissen, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchte. Ein weiteres Drittel (32,6 %) schwankt noch zwischen zwei und drei Lehrberufen, 15,7 % sind noch unentschlossen und weisen demnach noch keine berufliche Zielklarheit auf.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1b wurden Mann-Whitney-U-Tests gerechnet. Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p < 0,001$). Die Mädchen in der vorliegenden Kohorte erweisen sich im Vergleich zu den Buben als tendenziell unentschlossener. So geben knapp 60 % (59,2 %) der Buben an, bereits zielklar (Antwortoption „ja“) zu sein, bei den Mädchen hingegen sind es lediglich knapp 40 % (39,3 %), unentschlossen (Antwortoption „nein“) sind fast doppelt so viele weibliche wie männliche Jugendliche (21,2 % vs. 12,3 %). Allerdings deutet die Effektstärke von Cramer-V bei 0,197 auf einen schwachen statistischen Zusammenhang zwischen der beruflichen Zielklarheit und dem Geschlecht hin. Signifikante Unterschiede ergeben sich auch hinsichtlich der beruflichen Zielklarheit und der Sprache, die zu Hause gesprochen wird, aber mit zu vernachlässigender Effektstärke ($p <$

0,001; Cramer-V = 0,108). In der vorliegenden Stichprobe wissen Jugendliche, die zu Hause Deutsch sprechen, eher welchen Lehrberuf sie ergreifen möchten als Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. 13,5 % der Befragten mit Deutsch als Muttersprache geben an, noch nicht zu wissen, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchten; bei jenen mit einer anderen Muttersprache liegt der Anteil bei 22,2 %.

5.2 Analysen zu Berufswahlkompetenz

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 2a gilt es, den Stand der Berufswahlkompetenz zu beschreiben. Die deskriptiven Ergebnisse zu den drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz sind in Abb. 3 dargestellt. Die Jugendlichen antworten im Durchschnitt oberhalb der Skalenmitte von 2,5. Die mittleren 50 % liegen vor allem bei Wissen und Motivation innerhalb einer Antwortstufe, die mittleren 50 % der Dimension Handlung befinden sich innerhalb einer halben Antwortstufe. Erwähnenswert ist dennoch die Streuung der 25 % ober- und unterhalb der mittleren 50 %.

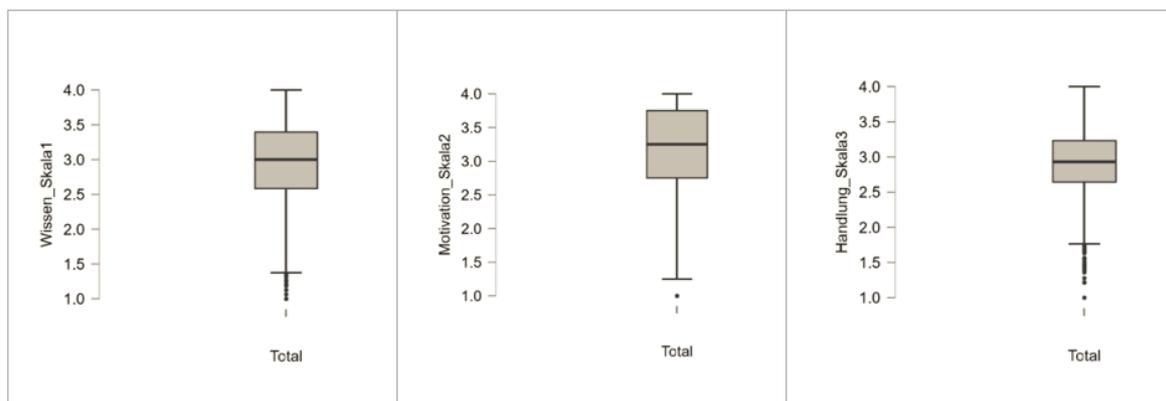


Abbildung 1 (eigene Darstellung):

Grafische Darstellung der Häufigkeitsverteilung der drei Dimensionen Wissen, Motivation und Handlung mittels Boxplot (Likert-Skala 1 = stimmt nicht; 4 = stimmt genau)

Um die Forschungsfrage 2b zu beantworten, wurde geprüft, ob Unterschiede in den drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz (BWK) Wissen, Motivation und Handlung hinsichtlich der festen Faktoren Geschlecht und Sprache vorliegen. Die Verteilungen der beiden Gruppen nach Geschlecht unterscheiden sich hinsichtlich der Dimension Wissen (Effektstärke $r = 0,081$) und der Dimension Motivation ($r = 0,119$) signifikant ($p < 0,001$). Die Jungen zeigen nominal etwas höheres Wissen, die Mädchen etwas höhere Motivation. Allerdings sind die Effekte bei Wissen nicht belastbar, bei Motivation allenfalls als gering zu bezeichnen. Bezogen auf die Dimension Handlung liegt kein signifikanter Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Befragten vor ($p = 0,724$). Zwischen den Schüler*innen mit Deutsch und nicht Deutsch als Umgangssprache im Elternhaus dagegen ergeben sich in allen drei Dimensionen signifikante Unterschiede ($p < 0,001$), jeweils mit höheren Werten in der deutschsprachigen Subgruppe.

BWK Dimension	Gesamt	Geschlecht		Umgangssprache im Elternhaus	
		männlich	weiblich	deutsch	nicht deutsch
Wissen	2,95	2,99	2,89	3,02	2,76
Motivation	3,17	3,12	3,25	3,23	2,99
Handlung	2,92	2,92	2,91	2,95	2,82

Tabelle 1 (eigene Darstellung): Mittelwerte der Dimensionen der Berufswahlkompetenz (BWK)

5.3 Analysen zum Zusammenhang von beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz

Als Antwort auf Forschungsfrage 3 indizieren die Analysen signifikante Zusammenhänge zwischen Zielklarheit und jeder der drei Dimensionen der Berufswahlkompetenz (Wissen, Motivation, Handeln); die Stärke der Effekte weist jedoch Unterschiede auf: Zwischen Zielklarheit und Handlung (Cramer V = 0,628) liegt ein großer, zwischen Zielklarheit und Wissen (Cramer V = 0,468) ein mittlerer und zwischen Zielklarheit und Motivation (Cramer V = 0,119) ein kleiner Effekt vor (Cohen, 1998). Insbesondere bei Motivation, aber auch bei Wissen deuten die geringen bis mittleren Effekte darauf hin, dass es gegebenenfalls Subgruppen geben könnte, bei denen sich der positive Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit und Berufswahlkompetenz nicht bestätigt.

Um Forschungsfrage 4 zu beantworten, sollen im Folgenden solche Subgruppen datenbasiert identifiziert werden. Dafür wurden zunächst die Daten zu den Subdimensionen Wissen, Motivation und Handeln klassifiziert (Bühl, 2012) und die Werte jeweils zu Kategorien niedrig (1-2), mittel (2,01-3,0) und hoch (≥ 3) zusammengefasst. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen je ein gruppiertes Balkendiagramm für die Dimension Motivation und die Dimension Wissen, die den oben genannten Analysen folgend geringere Zusammenhänge zur Zielklarheit aufzeigen und damit die mit höherer Wahrscheinlichkeit Anregungen bieten, Hypothesen zu Subgruppen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf im Bereich der Berufsorientierung während des noch folgenden Schuljahres zu generieren.

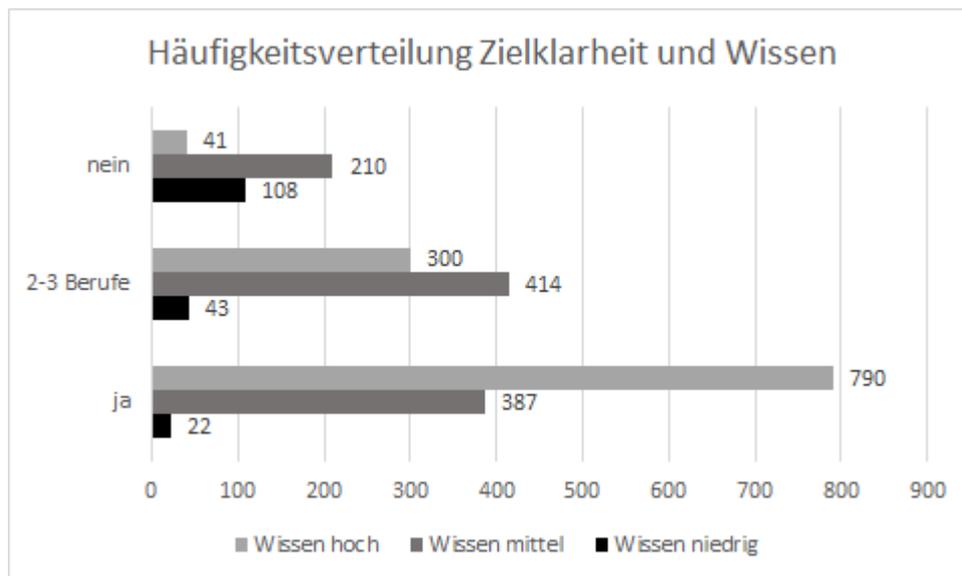


Abbildung 2 (eigene Darstellung): Grafische Darstellung der Kreuztabelle zur Berufswahlkompetenz Dimension Wissen und der beruflichen Zielklarheit

Abbildung 2 folgend verfügen bereits zu Schuljahresbeginn über ein Drittel der befragten Jugendlichen (34,2 %; N = 790) über hohes Wissen und sind sich zudem sicher, welchen Beruf sie ergreifen möchten. Gleichzeitig sind 409 Personen (17,7 %) zielklar, aber weisen nur mittleres oder niedriges berufsbezogenes Wissen auf. 15,5 % der Schüler*innen (N=359) sind noch unentschlossen und ohne Präferenz für einen, zwei oder drei Berufe. Unter diesen noch ziellosen Jugendlichen sind 108 Personen (5,1 %), die geringes berufsbezogenes Wissen aufweisen und – wenn auch ein geringer Anteil – 41 Personen (1,9 %), deren Wissen bereits hoch ist. In der Gruppe derjenigen, die zwischen zwei oder drei möglichen Lehrberufen schwanken und noch nicht ganz entschieden sind, gibt es 300 Schüler*innen (13,0 %) mit hohem Wissen, aber auch 457 Personen (19,7 %) mit mittlerem bzw. niedrigem Wissen.

Hinsichtlich der berufswahlbezogenen Motivation (siehe Abbildung 3) zeigt sich im Vergleich zur Dimension Wissen ein teilweise vergleichbares, teilweise abweichendes Bild. (1) Bei ca. einem Drittel der Jugendlichen (29,3 %; N = 677) finden sich bereits zu Schuljahresbeginn Zielklarheit und hohe Motivation. Der Anteil derjenigen, die (2) zielklar sind, aber nur über mittlere oder niedrige Motivation verfügen, ist mit 522 Personen (22,6 %) nominal und anteilig höher als bei der Dimension Wissen. Unter den Schüler*innen, die noch keine klaren Zielvorstellungen haben (N = 356; 15,4 %), sind (3) 44 Personen (1,9 %) mit geringer berufsbezogener Motivation, (4a) 150 Jugendliche mit mittlerer Motivation (6,5 %) und (4b) auch eine mit 162 Personen eine beachtenswerte Gruppe (7,0 %) mit hoher Motivation trotz Orientierungslosigkeit zu Schuljahresbeginn. In der Gruppe derjenigen, die zwischen 2 oder 3 möglichen Lehrberufen schwanken, gibt es (5) 464 Schüler*innen (20,10 %) mit hoher, aber auch (6) 291 Personen (19,7 %) mit mittlerer bzw. niedriger Motivation.

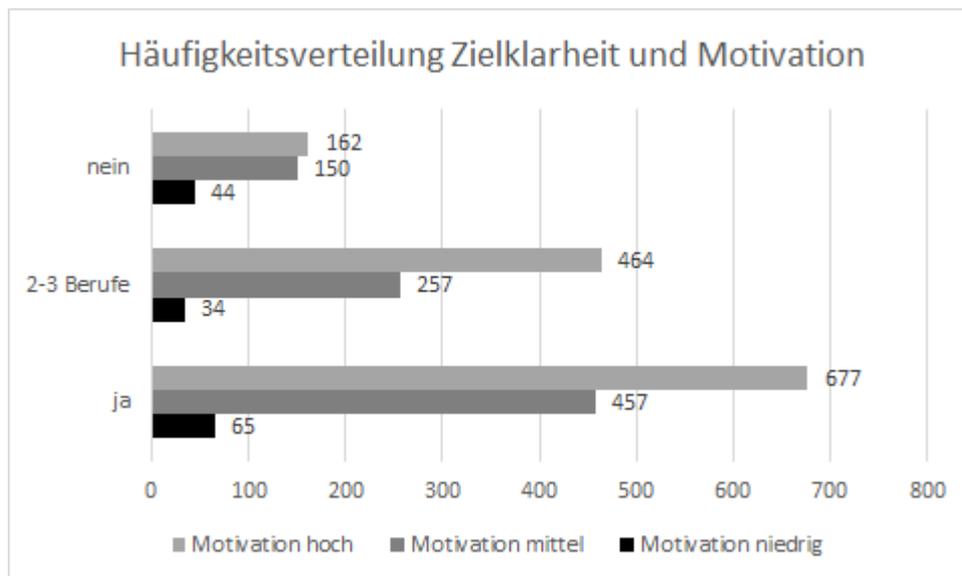


Abbildung 3 (eigene Darstellung): Grafische Darstellung der Kreuztabelle zur Berufswahlkompetenz Dimension Motivation und der beruflichen Zielklarheit

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die befragten Schüler*innen der PTS zeigen zu größeren Teilen schon zu Schuljahresanfang einen positiven Stand der beruflichen Zielklarheit und Berufswahlkompetenz: mehr als 50 % der Jugendlichen geben an, bereits zu wissen, welchen Lehrberuf sie ergreifen wollen; ein weiteres Drittel hat bereits zwei bis drei Berufe in die engere Wahl genommen, und nur ca. 15% sind noch ohne konkrete Berufsziele. Ebenso liegt das Ausgangsniveau der Berufswahlkompetenz bezogen auf jede Dimension im Durchschnitt oberhalb des Skalenmittelwerts von 2,5 (vgl. Tabelle 1). Auf den ersten Blick könnte man vermuten, für den Hauptteil der Schüler*innen wäre die Phase des Einstimmens, Erkundens und Entscheidens (Lipowski et al., 2021) (fast) beendet und die Jugendlichen wären vor allem in der Phase des Erreichens auf dem Weg von der Berufsentscheidung zur zielgerichteten Lehrstellensuche. Auch könnte man annehmen, die Berufsorientierung in vorausgegangen Schulen, insbesondere der Mittelschule, habe trotz schwieriger Bedingungen z. B. für Realbegegnungen und Schnuppertage in Zeiten der Corona-Pandemie, gewirkt.

Die vorgestellten Ergebnisse zu Heterogenität des Stands der Berufswahl stützen aber die Annahme, dass der erste positive Eindruck nicht für alle Schüler*innen gilt. So zeigen sich signifikante Unterschiede der Berufswahlkompetenz zwischen Jugendlichen mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache in den drei Dimensionen Wissen, Motivation und Handlung und zwischen den Geschlechtern bezogen auf berufsbezogenes Wissen und Motivation. Der vermutete positive Zusammenhang zwischen Zielklarheit und Berufswahlkompetenz ist, wie

bereits in der Studie von Blustein et al. (1989) aufgezeigt, insbesondere für Handlung, weniger für Wissen und noch weniger für Motivation systematisch zu finden. Die Effektgrößen der Zusammenhänge bei Motivation und Wissen lassen damit vermuten, dass es Zielklarheit und Motivation bzw. Wissen nicht bei allen Proband*innen gleichgerichtet sind.

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage vier legen nahe, dass es Subgruppen unter den Schüler*innen gibt, die bezogen auf ihre Berufswahl zu Beginn des Schuljahres Konstellationen aufweisen, die ihrerseits eine unterschiedliche Phase der Berufswahl (Lipowski et al., 2021, S. 13) sowie pädagogisch unterschiedlichen Unterstützungsbedarf nahelegen. Im Folgenden werden mit Rekurs auf die präsentierten Ergebnisse beispielhaft solche Konstellationen aus den Ergebnissen skizziert:

hoch kompetent und zielklar

Diese größere Gruppe von Jugendlichen ist mit einer hohen Berufswahlkompetenz (Wissen oder Motivation) ausgestattet und hat sich bereits für einen Lehrberuf entschieden. Im Fokus stünde dann vermutlich die Begleitung der Jugendlichen in der Phase des Erreichens, auf dem Weg von der Entscheidung für einen Lehrberuf zu einer Lehrstellenzusage.

wenig kompetent, aber zielklar

Bei diesen Jugendlichen mit klarer Entscheidung für einen Lehrberuf, aber geringem berufswahlbezogenen Wissen oder geringer Motivation wäre zu hinterfragen, ob die Zielklarheit einer informierten und reflektierten Entscheidung entspringt und, falls nicht, die Jugendlichen nicht vielmehr zu ermuntern wären, z. B. weiterhin beruflich zu explorieren und ihre bisherige Entscheidung zu hinterfragen bzw. zu festigen.

motiviert, aber wenig wissend und zielunklar

Diese Jugendlichen zeigen zwar Motivation, aber wenig berufsbezogenes Wissen. Zudem haben sie noch keine Berufswünsche konkretisieren können. Sie könnten sich in der Phase des Einstimmens befinden. Dann könnten ihnen die Angebote zur Berufsorientierung der PTS in besonderer Weise zugutekommen, wenn sie diese intensiv nutzen und dabei individuelle Begleitung erfahren.

wenig kompetent und zielunklar

Diese Gruppe von Jugendlichen, die geringe Kompetenz und mangelnde Zielklarheit zeigen, scheint einen eher geringen Anteil auszumachen. Sie sind aber als hochgradig vulnerabel einzustufen, insbesondere wenn in allen Dimensionen der Berufswahlkompetenz geringe Werte vorliegen würden. Dann wäre anzunehmen, dass die Jugendlichen trotz der Berufsorientierungsangebote der Sekundarstufe 1 allenfalls, wenn überhaupt, in der Phase des Einstimmens angekommen sind.

Die Analysen zu den Heterogenitätsmerkmalen Geschlecht und Umgangssprache im Elternhaus ordnen sich in bereits vorliegende Befunde ein (z. B. Gebhardt et al., 2017; Schwetz & Niederfriniger, 2017; Steiner, 2017). Die Unterschiede waren von der Richtung her erwar-

tungsgemäß: Buben zeigten höhere Zielklarheit und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache im Elternhaus eher geringere Berufswahlkompetenz in allen drei Dimensionen. Das methodische Ziel der Studie war es zudem, den Kurzfragebogen bei der hier vorliegenden österreichischen Kohorte zu erproben. Die interne Konsistenz der Dimensionen Wissen, Motivation und Handeln sowie der neu entwickelten Skala Stressmanagement erwies sich als zufriedenstellend.

6.2 Limitationen und Ausblick

Die Stichprobe umfasst zwar 2433 Schüler*innen aus vier Bundesländern, ist aber nicht repräsentativ. Auch wenn alle Schulen in den vier Bundesländern zur Teilnahme aufgefordert wurden und die Bildungsdirektionen die Studie unterstützten, war der Rücklauf in den vier Ländern unterschiedlich und Probanden aus dem städtischen Gebiet sind unterrepräsentiert. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit der für deutsche Schüler*innen an Regelschulen entwickelte Kurzfragebogen, eine ähnliche Güte bei einer Befragung von Lernenden an PTSn in Österreich erreicht. So zeigten sich z. B. beim Einsatz von inversen Items der Facette Stressmanagement Reliabilitätsprobleme und es könnte die Validität durch teilweise geringere Sprachkenntnisse und Verständnisprobleme der geschlossenen Fragen eingeschränkt sein. Um die Qualität der Berufswahl zu kennzeichnen, wurden in der vorliegenden Untersuchung lediglich die Berufswahlkompetenz und die berufliche Zielklarheit aufgenommen. Weitere Einflussgrößen der Berufswahl wie z. B. die Bildungsaspirationen und Unterstützung der Eltern oder weitere individuelle Merkmale, wie z. B. Informationen zu den (berufsbezogenen) Fähigkeiten der Schüler*innen, wurden nicht erhoben.

Ferner wurde die Erhebung zu Beginn des Schuljahres 2022/23 durchgeführt. Die befragten Schüler*innen haben die Lockdowns während der Pandemie in den letzten beiden Jahren in einer Lebensphase erlebt, in denen sie bereits in der Adoleszenz waren und zudem auch in den Pflichtschulen bereits Schnuppertage und Maßnahmen der Berufsorientierung vorgesehen sind. Diese konnten unter diesen Bedingungen gegebenenfalls nur eingeschränkt realisiert werden, so dass die Ergebnisse zum Stand der Berufswahl der Schüler*innen vor diesem Hintergrund bezüglich ihrer Verallgemeinerbarkeit für spätere Jahrgänge mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Professionelle pädagogische Diagnostik unter Einsatz von bewährten Instrumenten könnte ein Schlüssel in der Erfüllung der Kompensationsfunktion sein. Bisher wurden auf Basis erster Analysen der Eingangserhebung datenbasiert erste Vermutungen formuliert, inwieweit die Schüler*innen an der PTS mit heterogenen Ausgangslagen in diesen Schultyp starten. In weitergehenden Analysen könnten, wie in QMS (BMBWF, 2021a) gefordert, individuelle Profile erstellt werden, die auch differenzierte Ausprägungen in den Facetten der Berufswahlkompetenz aufzeigen und damit z. B. auch Differenzierungen der Ausgangslagen von Schüler*innen in Gruppe der "ziellosen" ermöglichen. Diese bisherigen Auswertungen auf Gruppenebene und die beispielhaft abgeleiteten Konstellationen von Subgruppen mit unterschiedlichen Unter-

stützungsbedarfen verdeutlichen das Potenzial, die Ausgangslage der PTS-Schüler*innen bereits zu Schuljahresbeginn differenzierter zu analysieren. Mittels Profilanalysen ließen sich entweder die verschiedenen Facetten der Berufswahlkompetenz sowie berufliche Zielklarheit oder weitere Heterogenitätsmerkmale einbeziehen.

Zudem wäre zu prüfen, inwiefern der Kurzfragebogen von Lehrpersonen zur pädagogischen Diagnostik der Berufswahlkompetenz genutzt werden kann (Hesse & Latzko, 2017). Dafür ist die Güte des Instruments wesentlich. Die hier vorgelegten Ergebnisse zur Güte des Instrumentes sollen deshalb um weitere Analysen zur Prüfung der Konstrukt- und prognostischen Validität ergänzt werden.

Aber auch ein empirisch stärker abgesicherte Typenbildung bleibt insofern begrenzt, als sie alleine auf den Facetten der Berufswahlkompetenz nach dem ThüBOM-Modell basiert und damit auf dem aktuellen Stand ausgewählter individueller, personaler Einflussfaktoren auf die Berufswahl. Nicht miteinbezogen wurden jedoch weitere relevante Faktoren, wie etwa das soziale Umfeld (Familie, Peers, Mentor*innen, soziale Netzwerke) oder der Arbeitsmarkt, die neben dem Individuum und der Schule die Berufswahl und die berufliche Entwicklung maßgeblich beeinflussen. Auf dieser Basis kann so z. B. noch nicht beantwortet werden, wie es dazu kommt, dass Jugendliche z. B. wenig kompetent, aber dennoch zielklar sind. Um hierfür Erklärungen zu finden, braucht es eventuell weitere Informationen auch zur Lebenswelt der Jugendlichen. Um die Schüler*innen im Übergang Schule–Ausbildung zu unterstützen, könnte es aus pädagogischer Sicht wichtig sein, über die individuelle Berufswahlkompetenz hinaus soziale Ressourcen und Herausforderungen der Jugendlichen auch außerhalb der Schule zu erfassen und diese Lebenslagen in die pädagogische Diagnostik und in das Unterstützungskonzept einzubeziehen. Hierfür könnten ergänzende, auch stärker qualitativ ausgerichtete Methoden und im Unterrichtsalltag integrierbare Kommunikationsformen wie z. B. Gespräche mit der Lehrkraft oder Portfolios genutzt werden.

Welche Maßnahmen schulischer Berufsorientierung die Schüler*innen der PTS im Laufe des Schuljahres als gewinnbringend erleben und inwiefern sich gegebenenfalls Subgruppen in Bezug auf die Berufswahlkompetenz und Zielklarheit unterschiedlich entwickelt haben, kann auf Datenbasis der Eingangserhebung nicht beantwortet werden. Erkenntnisse dazu werden Längsschnittanalysen zeigen, die die Daten der beiden Erhebungen zum Halbjahr und Schuljahresende einbeziehen.

Literatur

- AK Wien (2017). Selektion in der Bildungslaufbahn. POLICY BRIEF #06. Abgerufen unter https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB06_Selektion.pdf
- Blustein, D.L., Ellis, M.V. & Devenis, L.E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choice process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342–378.
- BMBWF (2021a). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Online: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>
- BMBWF (2021b). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (13. Aufl.). München: PEARSON.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Creed, P.A., Prideaux, L.-A. & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behaviour*, 67, 397–412.
- Dehne, M., Kaak, S., Lipowski, K. & Kracke, B. (2020). Berufswahlkompetenz ökonomisch erfassen. Kurzversion des Fragebogens Berufswahlkompetenz. In K. Driesel-Lange, Weyland, U. & Ziegler, B. (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 81–105). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 30. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Driesel-Lange, K. & Kracke, B. (2017). Potentialanalysen als Instrumente der Förderung in der Berufs- und Studienorientierung. In K. Driesel-Lange, T. Brüggemann & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung: Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 99–124), Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. In Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), *Materialien Nr. 165*. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 173–186).
- Gebhardt, A., Kamm, Ch., Brühwiler, Ch., Dernbach-Stolz, S. & Gonon, P. (2017). *Gelingende Übergänge für Risikogruppen in die Berufsbildung (GÜRB). Zwischenbericht zur quantitativen Datenerhebung*. Universität St. Gallen/Zürich. Abgerufen unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:faedf379-b78d-40e9-87aa-6785513637d0/Zwischenbericht%20G%C3%9CRB_2017.pdf

- Großkurtz, H. & Reißig, B. (2009). Geschlechterdimensionen im Übergang von der Schule in den Beruf. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 115–128). Wiesbaden: VS.
- Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 223–244). Wiesbaden: VS.
- Heinrichs, K. & Wuttke, E. (2013). Occupational Exploration in German Secondary Schools: What It Is, How Schools Foster It, and How Students Perceive this Support. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education, Research in Vocational Education, Volume 2* (pp. 37–55): Barbara Budrich.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Hirschi, A. (2009). Was macht Jugendliche fit für die Berufswahl? *PANORAMA*, 4, 13–14.
- Kaak, S., Driesel-Lange, K., Kracke, B. & Hany, E. (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 14*. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaak_et_al_ws14-ht2013.pdf
- Kiper, H. (2009). Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 80–87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kracke, B. (2001). *Berufsbezogene Exploration im Jugendalter*. Universität Mannheim: unveröffentlichte Habilitation.
- Lipowski, K., Dreer, B., Kaak, S. & Kracke, B. (2020). Berufsfelderprobungen in der schulischen Berufsorientierung – Voraussetzungen einer wirksamen Praxiserfahrung. In T. Brüggemann, & S. Rahn (Eds.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 466–479). utb GmbH.
- Lipowski, K., Kaak, S. & Kracke, B. (2021). *Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule - Beruf* (2. Aufl.). Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558.
- Ohlemann, S. & Ittel, A. (2018). Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung. In E. Wittmann, D. Frommberger, B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 111–124). (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich.

- Schwetz, H. & Niederfriniger, J. (2017). Zur Schulentcheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher NMS. *ph publico. Impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis*, 13, 65–83.
- Sempert, W. (2008). Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 18–23.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: B. Budrich.
- Steiner, M. (2023). Wie im Bildungsverlauf aus Diversität Homogenität wird und welche Rolle dabei der Berufsbildung zukommt. *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, S. 1–22. Abgerufen unter https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steiner_bwpat-ph-at2.pdf (19.04.2023).
- Telsnig, F. (2022). *Berufsorientierung, Berufsfindung und Lehrstellensuche in Zeiten einer Pandemie*. Vortrag auf der Berufsbildungsforschungskonferenz am 8.7.2022 in Klagenfurt.
- Whiston, S.C., Brecheisen, B.K. & Stephens, J. (2003). Does Treatment Modality Affect Career Counseling Effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 3(62), 390–410.

Die Krise als Chance

Herausforderungen im Bildungsbereich

*Patrich Benkö, Thoms Gril, Sandra Waltl*¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1220>

Zusammenfassung

Durch die COVID-19 Pandemie entwickelte sich weltweit eine gesellschaftliche Krise, die in fast allen Lebensbereichen auftrat und als ein weiterer Faktor für den stetigen Wandel im Bildungsbereich begründet wird. Der vorliegende Artikel behandelt die Chancen und Transformationsmöglichkeiten während einer Krisenzeit für Lehrkräfte. Die vorliegende Studie stützt sich auf umfangreiche Erhebungen, die mithilfe eines etablierten quantitativen Forschungsinstrumentes, nämlich des Fragebogens, durchgeführt wurden. Die Erhebungen bilden die Grundlage für diesen Artikel. Dabei zeigt sich, dass die Pandemie eine gezwungene Veränderung im Bildungsbereich darstellte und die Digitalisierung dadurch einen Aufschwung erhielt. Ressourcen waren unzureichend vorhanden und Lehrkräfte verfügten teilweise über keine ausreichenden digitalen Kompetenzen. Unterrichtsmethoden und Unterrichtsstile mussten an die neuartige Situation angepasst werden, wodurch die Methode *Flipped Classroom* einen regelrechten Boom erlebte. Transformation war in diesem Zeitraum von großer Notwendigkeit und ermöglichte es den Lernenden, neue Lernprozesse zu entwickeln.

Stichwörter: Krise, Chancen, Transformation, COVID-19 Pandemie, Digitalisierung

1 Die Krise als Chance für Transformation

Eine Vielzahl an Faktoren verändern oder prägen die gesellschaftlichen Strukturen. Vor allem der technologische Fortschritt prägt das Lebensbild des Menschen direkt. Durch die industrielle Revolution, das Internet, die Entwicklung der künstlichen Intelligenz oder die Automatisierung und erneuerbare Energien hat sich das Arbeitswesen seit dem 20. Jahrhundert extrem verändert. Henry Ford und die Entwicklung der Fließbandarbeit in der Automobilindustrie ist das Paradebeispiel, welches er von einem Schlachthof in Chicago abkupferte. Ganz nach dem Motto „mehr Produkte, mehr Gewinn, mehr Lohn“ setzte Ford das oft eingesetzte Fließbandsystem in der Automobilproduktion in Detroit um, wodurch der Gewinn sich von 30 Millionen Dollar (1914), auf 60 Millionen Dollar (1916) verdoppelte. Dies führte dazu, dass mehr Lohn

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sandra.waltl@phwien.ac.at

ausbezahlt wurde und weniger Stunden gearbeitet werden konnten, nämlich acht. Wahrlich war Ford nicht das erste Unternehmen, das die Arbeitszeit verkürzte, doch bis heute prägt das Unternehmen dieses Vorhaben weltweit. Aber nicht nur der technologische Fortschritt, sondern auch die politischen Veränderungen wie Steuerreformen, Handelsabkommen oder Umweltvorschriften prägen das gesellschaftliche Bild. Eine dieser großen Chancen war und ist die Europäische Union, welche die wirtschaftliche Dynamik, aber auch das soziale Gefüge massiv beeinflussten. Durch die Migration innerhalb der Mitgliedstaaten und dem daraus resultierenden demografischen Wandel entstehen für *public health*, so wie für soziokulturelle Strukturen neue Aufgabenfelder. Einhergehend mit dem eben erwähnten Zusammenhang aus politischer und demografischer Veränderung ist die kulturelle Konfrontation, aber auch die Fusion, ein weiterer Faktor für Veränderungen. Demzufolge findet sich dies als Hebeleffekt in einem weiteren Faktor, der Umweltveränderung und der Globalisierung wieder. Durch die Veränderung des Klimas erfahren einige Länder tiefe Veränderungen, welche durch die Vernetzung der Weltwirtschaft abgeschwächt werden sollen. Produktionsstandorte wechseln, Spezialisierungen werden importiert. Dies führt zu zwei weiteren Punkten – auch die letzten in diesem Artikel – genannt wirtschaftliche Krisen und Bildung. Auch hier zeigte sich in jüngerer Vergangenheit, dass Finanzkrisen und Wirtschaftskrisen die Gesellschaft stark beeinflussten und der Zugang zu Bildung und Wissen eine entscheidende Rolle bei der Schaffung von Möglichkeiten für individuelles Wachstum spielt (Bakas, 2014, S. 25; Hajkowicz, 2015, S. 42; Horx, 2011, S. 5; Naisbitt & Naisbitt, 2018, S. 69).

In den letzten fünf Jahren beherrschten Krisen das Tages- und Weltgeschehen (Bruyninckx & (EEA), 2021). Krisen sind definiert als schwierige oder kritische Situationen, in der ein System oder eine Organisation, eine Gesellschaft, aber auch nur eine Person ein ernsthaftes Problem zu bewältigen hat, welches eine schnelle Lösung erfordert. Diese Situationen zeichnen sich durch Unsicherheit, Instabilität und Gefährdung aus, sodass das Gleichgewicht bedroht ist (Steg, 2020, S. 423). Dennoch geben Krisen den Anreiz, die bestehenden Strukturen, beziehungsweise Systeme zu hinterfragen. Des Weiteren sind die Menschen in Krisen eher dazu bereit, neue Lösungen und Veränderungen zu suchen, aber auch Verantwortliche dazu zu animieren, umzudenken und (effektive) Lösungen zu finden. Krisen sind somit Katalysatoren für Revolutionen. Ob nun tatsächlich eine Krise eine Revolution begründet, hängt von vielen weiteren Faktoren wie dem Krisenmanagement und dem Ausgang dieser selbst ab. Kurzum stellt man die Reaktion in Frage, egal ob aus Sicht der Regierung, von Protestbewegungen, der Unterstützung der Bevölkerung und den geopolitischen Umständen. Auf jeden Fall muss aber angemerkt werden, dass Krisen nicht nur Chancen hervorrufen können, sondern auch zu einer Verschärfung von Repression und Unterdrückung führen können (United Nations, 2020). Dennoch werden sie als ein Wendepunkt in der Gesellschaft dargestellt und können gleichzeitig als ein Neuanfang gesehen werden (Barberi et al., 2020, S. 2).

2 Forschungsmethode

Die durchgeführte Studie untersuchte die pädagogischen und didaktischen Auswirkungen der SARS-CoV-2 Pandemie im Primar- und Sekundarstufenbereich. Dabei wurde auf ein bewährtes System der quantitativen Forschungsmethode zurückgegriffen: dem Fragebogen. Das Ergebnis sollte den Einfluss der Pandemie auf die Veränderungen der präferierten Unterrichtsmethoden analysieren und wie individuelle Adaptierungen seitens der Lehrenden Unterricht gewährleisten konnte. Darüber hinaus wurde der Ist-Zustand im Bereich der Digitalisierung mit dem Soll-Zustand verglichen und etwaige Problematiken aufgezeigt.

Der Fragebogen bestand aus insgesamt 26 Fragen, unterteilt in Demografie, Unterrichtsstil, Unterrichtsmethode und Ressourcen. Aufgrund der besonderen Herausforderungen, die die COVID-19-Pandemie im Bildungsbereich mit sich gebracht hat, unterteilte sich die Kategorie „Ressourcen“ in persönliche und schulische. Dies schließt die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit den technologischen Herausforderungen ein. Lehrkräfte von zufällig gezogenen Schulen aus der Primar- und Sekundarstufe in Wien meldeten 149 vollständig ausgefüllte Fragebögen von Q4 2020 bis Q2 2021 zurück. Die Ergebnisse dieser Umfrage sind als Grafik zu den einzelnen theoretischen Informationen angefügt und untermauern oder widersprechen den Thesen.

3 Eine Chance für die Bildung

Als jüngste, weltweit gleichermaßen bekanntestes Beispiel einer Chance kann die COVID-19 Pandemie erwähnt werden, welche die Basis im weiteren Verlauf des Artikels ist. Sie zeigt Aspekte einer Revolution im Bildungsbereich mit weitreichenden Anpassungen, Optimierungen und Entwicklungen. Das österreichische Schulsystem unterlag im Jahr 2020 markanten Veränderungen, welche zumal in kürzester Zeit – bis zu wenigen Stunden – umgesetzt werden mussten (Goetz, 2020, S. 2). Der Präsenzunterricht – die Basis des Schulsystems und Basis der Unterrichtsplanung von fast allen Lehrkräften – wurde wochenlang ausgesetzt und verlagerte sich zum großen Teil ohne Erhebungen über funktionale Ausstattung in den digitalen Bereich, dem *Distance Learning* (Gerhardts et al., 2020, S. 2). Der Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen unterlag kurzfristig vorhandenen Ressourcen, eingeschränkt in diversen Features von Programmen, weshalb sich der geregelte Tagesablauf von Lernenden und allen weiteren Beteiligten der Organisation Schule änderte (Bock-Schappelwein et al., 2021, S. 453) und zudem erschwerte (siehe dazu Abbildung 1 und 2).

Ist Ihnen die Umstellung auf e-learning / Home-schooling schwer gefallen?

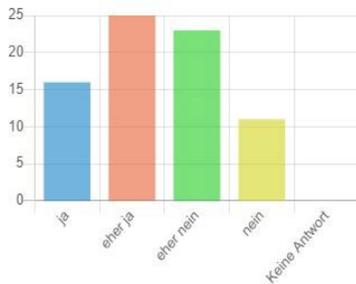


Abbildung 1: Homeschooling, Primarstufe (eigene Darstellung)

Ist Ihnen die Umstellung auf e-learning / Home-schooling schwer gefallen?

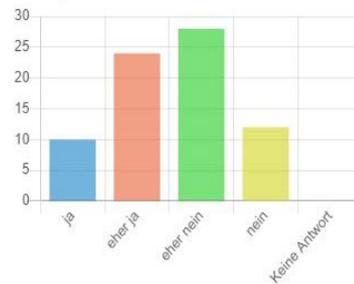


Abbildung 2: Homeschooling, Mittelschule (eigene Darstellung)

Obwohl bereits seit Jahren über die Notwendigkeit der Digitalisierung im Bildungsbereich diskutiert wird, parallel dazu unzählige Studien veröffentlicht wurden und unterschiedliche Institutionen Lösungen in oftmals kleinen Schritten in Form von Insellösungen anboten, erkannte die Regierung erst infolge dieser eben erwähnten gesetzlichen Umstellung, dass digitale Kompetenzen und Ressourcen lange Zeit nicht in dem erforderlichen Maß beachtet, gar vernachlässigt, wurden (Janschitz et al., 2022, S. 389). Durch den erzwungenen intensiven Einsatz digitaler Medien wurde der Mangel im Bereich *digital literacy* bei Schüler*innen, aber auch bei Lehrer*innen ersichtlich (Abbildung 3 und 4); zudem verstärkte der oft nicht optimale Home-schooling-Alltag den Kompetenzaufbau zur selbstständigen Bewältigung von Aufgaben (Gerhardts et al., 2020, S. 142).

Waren Ihre technologischen Kenntnisse ausreichend um e-learning und Home-schooling durchzuführen?

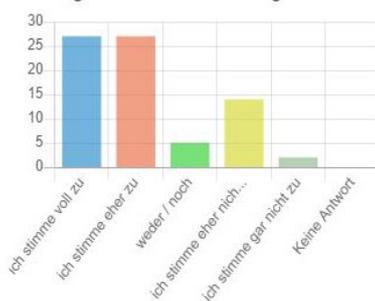


Abbildung 3: Technologische Kenntnisse, Primarstufe (eigene Darstellung)

Waren Ihre technologischen Kenntnisse ausreichend um e-learning und Home-schooling durchzuführen?

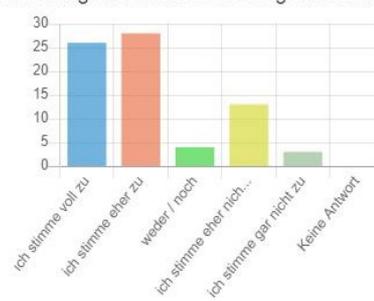


Abbildung 4: Technologische Kenntnisse, Mittelschule (eigene Darstellung)

Hervorzuheben in dieser Thematik sind die fehlenden technischen Voraussetzungen und Ausstattungen an zahlreichen Schulstandorten selbst, sowie auch die nicht vorhandenen räumlichen und technischen Möglichkeiten in den privaten Wohnbereichen der Lehrenden und Lernenden (Irion & Zylka, 2020, S. 12). Des Weiteren wurde festgestellt, dass zudem die Lehrkräfte selbst für die technischen Voraussetzungen aufkommen mussten (Abbildung 5 bis 12).

Von wem wurden Ihnen Ressourcen zur Verfügung gestellt?

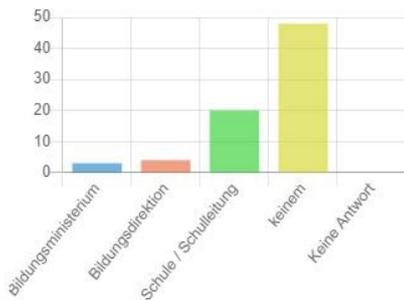


Abbildung 5: Ressourcengeben, Primarstufe (eigene Darstellung)

Von wem wurden Ihnen Ressourcen zur Verfügung gestellt?

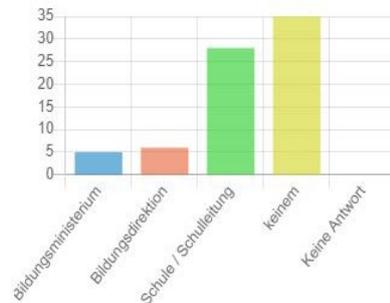


Abbildung 6: Ressourcengeber, Mittelschule (eigene Darstellung)

Welche Ressourcen sind an Ihrer Schule verfügbar?

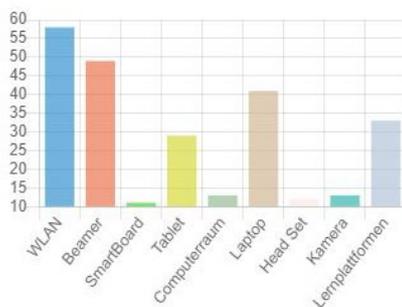


Abbildung 7: Ressourcen an der Schule, Primarstufe (eigene Darstellung)

Welche Ressourcen sind an Ihrer Schule verfügbar?

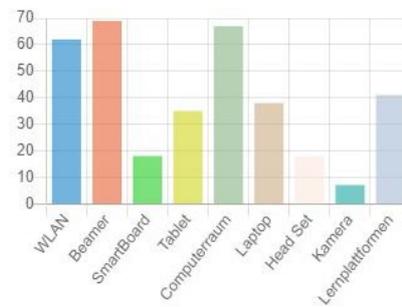


Abbildung 8: Ressourcen an der Schule, Mittelschule (eigene Darstellung)

Welche Ressourcen mussten Sie selbst bereit stellen?

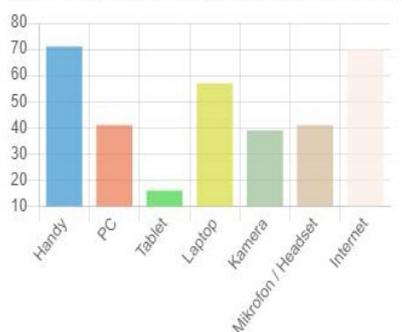


Abbildung 9: Eigene Ressourcen, Primarstufe (eigene Darstellung)

Welche Ressourcen mussten Sie selbst bereit stellen?

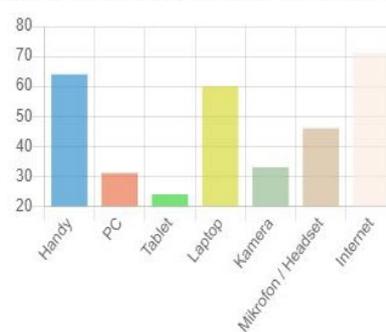


Abbildung 10: Eigene Ressourcen, Mittelschule (eigene Darstellung)

Wenn Ihnen Ressourcen bereit gestellt wurden, welche waren das?

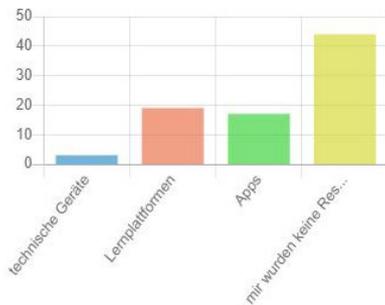


Abbildung 11: Welche Ressourcen, Primarstufe (eigene Darstellung)

Wenn Ihnen Ressourcen bereit gestellt wurden, welche waren das?

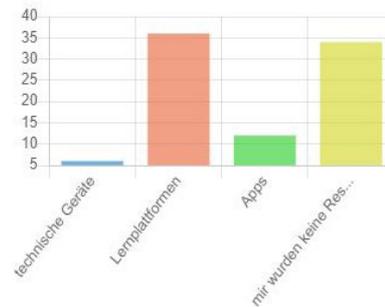


Abbildung 12: Welche Ressourcen, Mittelschule (eigene Darstellung)

Neben diesen Herausforderungen mussten Lehrkräfte zudem auch den eigenen Unterrichtsstil, die Unterrichtsmethoden und die Arbeitsunterlagen so adaptieren, dass diese auf Basis der neuen Lernumgebungen unter Berücksichtigung technischer Einschränkungen überhaupt eingesetzt werden können (siehe dazu Abbildung 13 und 14), wobei der Lernerfolg weiterhin im Fokus aller Bestrebungen war (Steinberg & Schmid, 2020, S. 11; Reinmann, 2011, S. 11).

Mussten Sie auf Grund der Krise Ihre Unterrichtsmethode ändern?

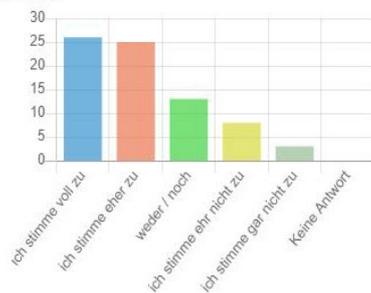


Abbildung 13: Unterrichtsmethode, Primarstufe (eigene Darstellung)

Mussten Sie auf Grund der Krise Ihre Unterrichtsmethode ändern?

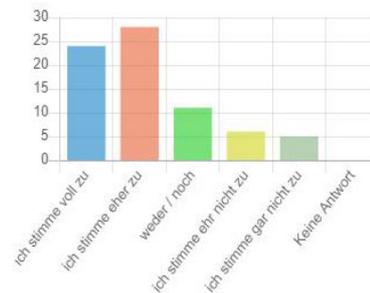


Abbildung 14: Unterrichtsmethode, Mittelschule (eigene Darstellung)

Unterrichts- bzw. Führungsstile erlebten auf Grund einer nicht vorhersehbaren Situation eine teilweise radikale Transformation (siehe dazu Abbildung 15 und 16).

Mussten Sie auf Grund der Krise Ihren Unterrichtsstil ändern?

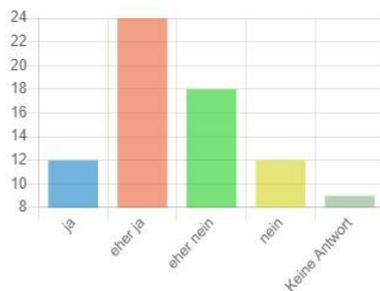


Abbildung 15: Unterrichtsstil, Primarstufe
(eigene Darstellung)

Mussten Sie auf Grund der Krise Ihren Unterrichtsstil ändern?

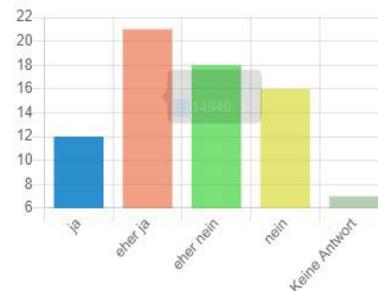


Abbildung 16: Unterrichtsstil, Mittelschule
(eigene Darstellung)

Gerade diese sind für den Lernfortschritt der Kinder von großer Bedeutung. Schon in den 1970er-Jahren hat sich Neville Bennett mit Unterrichtsstil und Schüler*innenleistung beschäftigt; seine Forschungen führte er dabei im Grundschulbereich durch. Unterrichtsmethode und Unterrichtsstil sind eng miteinander verknüpft und in weiterer Folge auch vom Lehrer*innentyp abhängig. Demnach hat der Unterrichtsstil eine entscheidende Rolle auf die Lernerfolge der Schüler*innen, aber auch auf deren Sozialisation. Eine klare, eindeutige Abgrenzung ist allerdings kaum möglich, da die Pädagog*innen unterschiedliche Unterrichtsstile in ihrem Unterricht situationsabhängig anwenden. Bennett (1979) fand heraus, dass 77 Prozent der allgemeinen Schüleraktivität von Lehrer*innen gesteuert waren und lediglich in 23 Prozent von den Lernenden selbst entschieden wurde (S. 57). Der Begriff „Unterrichtsstil“ könnte auch durch den Begriff ‚Führungsstil‘ ersetzt werden, da die Steuerung der Klasse von der Lehrkraft abhängig ist (Nickel, 1972, S. 140).

Auf eine einheitliche Definition für Unterrichtsmethode konnte man sich bis dato nicht einigen. Einerseits sind Schwerpunktsetzungen und Teilaspekte erkennbar und andererseits sind manche sehr umfangreich, sodass diese letztlich sehr allgemein, dehnbar und undurchsichtig erscheinen. „Das Problem der Unterrichtsmethode wird seit jeher von der erziehungswissenschaftlichen Diskussion [aber] eher stiefmütterlich behandelt“ (Terhart, 1997, S. 1). Die Vielzahl an Ideen hängt einerseits mit der Veränderung im gesellschaftlichen Rahmen und den damit verbunden schulischen Arbeitsbedingungen zusammen und andererseits mit dem Prozess der tatsächlichen unterrichtlichen Nutzung selbst. Methode steht daher für das „Wie“ des Unterrichts und bedeutet, Einsichten und Kenntnisse zu vermitteln, beziehungsweise richtiges Lernen zu lehren. Die Lernenden sollen mit Hilfe der Methode zu einer fruchtbaren Begegnung mit Inhalten gelangen und Hilfe zum Auffassen und Verarbeiten haben (Terhart, 1997, S. 26).

Die Unterrichtsmethoden, also die Wege zum Ziel des Unterrichts, sind ein wesentlicher Bestandteil der Didaktik und daher keine untergeordnete Technik. Nur auf Grundlage angemessener Methodenvielfalt sind unterrichtliche Zielsetzungen zu erreichen. Nicht die Themen des

Unterrichts sollen im Zentrum stehen, sondern die Logik des Wissenserwerbs beziehungsweise der Lernprozess der Lernenden (Wiechmann, 2015, S. 13). Des Weiteren haben sie sowohl eine formale, äußere Seite als auch eine inhaltliche, innere Seite. Als formale, äußere Seite werden Formen der Kooperation, Kommunikation und die zeitliche Untergliederung des Lernprozesses genannt. Die inhaltliche, innere Seite bezieht sich auf die Aneignung von Kompetenzen, Sinnzusammenhängen und Wissen. Kinder erwerben Wissen, auf das sie in zukünftigen Situationen zurückgreifen und anwenden können. In der Definition werden sowohl Lehrpersonen als auch Lernende als Subjekte des methodischen Handelns bestimmt (Meyer, 1987, S. 46). Infolgedessen hat sich die Unterrichtsmethode *Flipped Classroom* etabliert.

3.1 Flipped Classroom

Den Ursprung verdankt diese Methode der Kritik an traditionellen Vorlesungen im Hochschulbereich (Weidlich & Spannagel, 2014, S. 237). Unter „Flipped Classroom“ – auch „Inverted Classroom“ genannt – versteht man eine pädagogische Methode, bei der durch den Einsatz digitaler Medien der Input in digitaler Form außerhalb des Klassenraumes neu ausgerichtet wird. So werden Lernvideos angeboten, mittels derer ein neues Thema erarbeitet wird. Eine der Hauptmotivationen ist die Individualisierung des Lernens. Alle Schüler*innen haben ihr eigenes Lerntempo und unterschiedliche Stärken und Schwächen. Flipped Classroom ermöglicht es den Lernenden, den Lernprozess an ihre eigenen Bedürfnisse anzupassen. Sie können sich mehr Zeit nehmen, um schwierige Konzepte zu verstehen, und sich schneller mit bereits bekannten Inhalten befassen. Dies trägt dazu bei, den Lernerfolg zu steigern und die Schüler*innen aktiver am Bildungsprozess teilhaben zu lassen. Ein weiterer Vorteil ist die Förderung der Eigenverantwortung der Lernenden. Da sie das Lehrmaterial eigenständig vorbereiten müssen, lernen sie, selbstorganisiert zu arbeiten und ihre Zeit effizient zu nutzen. Dies sind wichtige Fähigkeiten, die nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im späteren Berufsleben von großem Wert sind (Bauer et al., 2020, S. 79; Treeck, Himpl-Gutermann, & Robes, 2013, S. 8). Im Präsenzunterricht wird der selbsterlernte Inhalt durch Übungsphasen vertieft und gefestigt. Die Rolle des Lehrenden verändert sich ebenfalls. Lehrer*innen werden zu Mentor*innen und Coaches, die individuelle Unterstützung bieten, Fragen beantworten und den Schüler*innen helfen, tiefer und in das Fachgebiet einzutauchen (Kober & Zorn, 2018, S. 9). Die COVID-19-Pandemie hat Bildungseinrichtungen weltweit vor beispiellose Herausforderungen gestellt. Schulschließungen und der Übergang zum Fernunterricht haben Lehrende und Lernende gleichermaßen vor neue Schwierigkeiten gestellt. In dieser Situation erwies sich der Flipped Classroom als eine äußerst effektive und anpassungsfähige Methode, um den Bildungsprozess aufrechtzuerhalten und sogar zu verbessern. Während der Pandemie ermöglichte die Methode den Lehrer*innen, Lehrmaterialien im Voraus online zur Verfügung zu stellen. Schüler*innen konnten diese Inhalte eigenständig zu Hause studieren, was eine kontinuierliche Lernmöglichkeit bot. Dies verringerte die Abhängigkeit von Live-Unterrichtsstunden, die oft von technischen Problemen oder Zeitunterschieden beeinträchtigt wurden.

Die Implementierung des Flipped Classroom erfordert einige Ressourcen. Lehrer*innen müssen hochwertige Lehrmaterialien vorbereiten, wie Videos, Podcasts oder Online-Texte. Schüler*innen benötigen Zugang zu den Materialien sowie die technischen Fähigkeiten, um diese nutzen zu können. Dies kann in einigen Bildungseinrichtungen eine Herausforderung darstellen. Diese ursprüngliche Form des reinen E-Learnings entwickelte sich rasch zu einer Form des Blended Learning, bei der sowohl Lehr- und Lernkonzepte als auch die adäquate Nutzung digitaler Medien im Fokus stehen (Ulbrich, 2021, S. 1).

Trotz dieser Herausforderungen gibt es zahlreiche Studien, die die positiven Auswirkungen des Flipped Classroom auf den Lernerfolg belegen. Schüler*innen, die diese Methode nutzen, erzielen oft bessere Noten, zeigen ein tieferes Verständnis des Lehrstoffs und sind motivierter sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (Bergmann & Sams, 2012; Hew & Lo, 2018; Mattis, 2015; Tucker, 2012).

Im virtuellen Klassenzimmer konnten Lehrende den Lernenden dann interaktive Diskussionen, Gruppenarbeit und individuelle Unterstützung bieten, um die Lernziele zu vertiefen. Der Flipped Classroom förderte auch die Selbstregulation und das eigenständige Lernen der Schüler*innen, da sie ihre Zeit flexibel einteilen und sich auf die für sie schwierigen Konzepte konzentrieren konnten. Darüber hinaus ermöglichte der Flipped Classroom während der COVID-19 Pandemie eine bessere Integration von Multimedia und Online-Ressourcen in den Bildungsprozess, was die Lernerfahrung bereicherte (Blazenka et al., 2022).

Insgesamt erwies sich Flipped Classroom während der Pandemie als eine innovative Lösung, um Bildungsstörungen zu minimieren und den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, in einer unsicheren Zeit effektiv zu lernen. Diese Erfahrungen könnten auch in der Zukunft eine sinnvolle Ergänzung zur traditionellen Bildung sein, um den Lernerfolg weiter zu steigern (Blazenka et al., 2022).

3.2 Digital Literacies

Trotz des hohen Engagements und der Adaptierungen der Lernunterlagen (Abbildung 17 und 18) gelang es nicht, alle Schüler*innen bestmöglich und individuell zu fördern, teilweise sogar zu erreichen (Clemens & Thibaut, 2020, S. 127).

Hat die Krisenzeit ein höheres Engagement von Ihnen gefordert?

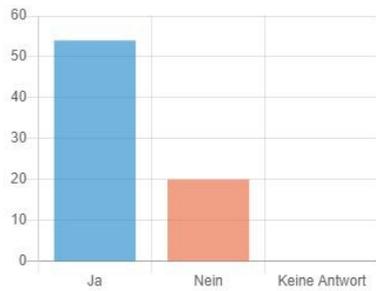


Abbildung 17: Engagement in der Krise, Primarstufe (eigene Darstellung)

Hat die Krisenzeit ein höheres Engagement von Ihnen gefordert?

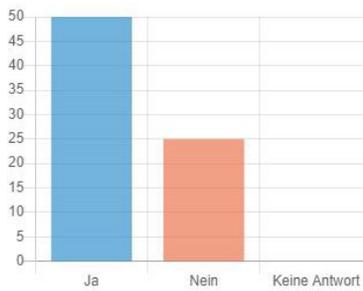


Abbildung 18: Engagement in der Krise, Mittelschule (eigene Darstellung)

Auch zeigte sich, dass „Digital Natives“, also Personen, die im digitalen Zeitalter geboren oder aufgewachsen und daher schon früh mit Computern und dem Internet vertraut sind (Palfrey & Gasser, 2010, S. ii), die geglaubten Kompetenzen nicht aufweisen oder Wissen nicht anwenden können. Der Begriff „Digital Literacy“ ist ein junger Begriff und geht auf Paul Gilster zurück, welcher 1997 in seinem gleichnamigen Buch „Digital Literacy“ definierte: „[...] the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers“ (Gilster, 1997, S. 6) Um das breite Verständnis von digitaler Technologie abzudecken, setzte sich die plurale Version von „Digital Literacies“ durch. Die Definition hat sich im Laufe der Zeit erweitert, sodass neben der Fähigkeit Computer zu nutzen, auch Smartphones, Tablets und weitere mobile Endgeräte effektiv und effizient eingesetzt werden können. Weiters steht im Mittelpunkt der Definition das Nutzen von Informations- und Kommunikationstechnologien in Lern- und Arbeitsumgebungen (Shareef et al., 2009, S. 80). Bawden konnte bezugnehmend auf mehrere Literaturquellen folgende vier Komponenten der „Digital Literacy“ identifizieren (Bawden, 2008, S. 29–30):

1. Grundlagen: Spiegeln die traditionellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Computerkompetenz wieder sogenannte „basic skills“
 - a) Grundkompetenz
 - b) Computer- und IKT-Kenntnisse
2. Hintergrundwissen: Allgemeines Grundwissen, das von gebildeten Menschen angenommen wird, d. h. ein gewisses Verständnis dafür, welche Informationen neu sind, Informationsarten und wohin diese Informationen im digitalen Zeitalter gehören
 - a) Informationswelt
 - b) Art der Informationsressourcen.
3. Zentrale Kompetenzen: Grundlegende Fähigkeiten von „Digital Literacy“, die sich nicht generalisieren lassen, aber folgende Aspekte enthalten
 - a) Lesen und verstehen von digitalen und nicht-digitalen Formaten
 - b) Informationsauswertung
 - c) Aufbau von Wissen

- d) Informationskompetenz
- e) Medienkompetenz
- 4. Einstellungen und Perspektiven: Es reicht nicht aus, Fähigkeiten und Kompetenzen aufzuweisen – diese müssen auch stark mit den Einstellungen einer Person verbunden sein.
 - a) Unabhängiges Lernen
 - b) Moralische und soziale Kompetenz

Einer Studie von Horrigan (2016) zufolge ist die junge Generation grundsätzlich bereit mit den neuen digitalen Medien umzugehen. Bei der älteren Generation, den nicht „Digital Natives“, sind rund 52 Prozent zwar mit den digitalen Medien vertraut, aber verhalten sich dennoch noch eher zögerlich, wohingegen der Rest, nämlich 48 Prozent dieser Generation, bereit sind mit den neuen Medien umzugehen und zu lernen (Horrigan, 2016).

Aufgrund dieser stattfindenden technologischen Eingliederung in das alltägliche Leben bieten Institutionen, aber auch Softwareentwickler wie Microsoft, „e-Learning“ Kurse zur Förderung von „Digital Literacy“ an. Microsoft entwickelte dabei eine kostenfreie Plattform mit dem Ziel, den Teilnehmenden „grundlegende Computerkonzepte und -kenntnisse näher zu bringen“ (Microsoft, o.J.). Der Standardkurs setzt sich aus fünf Kursen zusammen:

1. Computergrundlagen
2. das Internet
3. Cloud-Dienste und das World Wide Web
4. Produktivitätsprogramme, Computersicherheit und Datenschutz
5. Leben in der digitalen Welt

Jeder Kurs beinhaltet verschiedenste Lektionen. Jede Thematik wird durch „e-Learning“ vermittelt und die Voraussetzungen, die eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer mitbringen muss, sind ebenfalls definiert. Zum Beispiel ist die Voraussetzung, den Kurs „Computergrundlagen“ zu absolvieren, die „Fähigkeit, Maus und Tastatur zu bedienen“ (Microsoft, o.J.).

3.3 Digitale Grundbildung

Das Lehren und Lernen mit digitalen Medien wurde mit dem Lehren und Lernen über digitale Medien erweitert (Brandhofer et al., 2019, S. 310). Die Suche, Verarbeitung, Analyse, Präsentation, Produktion, Kommunikation und Information mit Medienprodukten bilden das Fundament der digitalen Bildung. Dabei kommen der Problemlösungsfähigkeit sowie dem Handeln im digitalen Bereich eine größere Bedeutung zu. Die Unterteilung der digitalen Bildung stellt laut Dengel (2018) eine Trias dar und lautet Informationen, Medien und soziale Interaktionen im digitalen Raum (S. 19). Brandhofer (2019) ergänzt: „Darunter wären Medienbildung und informatische Bildung zu verstehen, eine Auseinandersetzung mit dem Gesamtphänomen der digitalisierten Welt und die umfassende Aneignung von – auch reflexiver – Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien und Inhalten“ (Brandhofer et al., 2019, S. 310). Auch wenn digitale Medien im Unterricht ein hilfreiches Werkzeug sind, können diese eine Ablenkung für Kinder darstellen und zu einer Unterrichtsstörung führen (Markowetz, 2015, S. 39).

Digitale Bildung wird ebenfalls häufig als Überbegriff verwendet, wenn das Lehren und Lernen mit digitalen Medien thematisiert wird. Der Begriff „digital“ assoziiert in dem Zusammenhang oft Eigenschaften wie neuartig oder modern. Ursprünglich bedeutete der Begriff allerdings, dass eine einfache Verarbeitung von Informationen mittels digitaler Endgeräte ermöglicht wird. Heutzutage wird auch der Begriff Digitalisierung stellvertretend dafür genannt (Brinda et al., 2020, S. 26).

Die Studie der Österreichischen Computer Gesellschaft (OCG) zeigt auf, dass das Ausmaß unter dem notwendigen Minimum in Bezug auf die digitale Grundbildung der „PädagogInnenbildung NEU“ liegt (Brandhofer et al., 2019, S. 315). Digi.kompP basiert auf den Kompetenzmodellen Technological Pedagogical Content Knowledge, ICT Competency Framework for Teachers und Digitale Bildung. Es stellt das Zielbild einer medienkompetenten Lehrkraft dar und bietet einen inhaltlichen Rahmen für die Entwicklung im Bereich der digitalen Bildung (Bauer et al., 2020, S. 81). 2017 wurde von der Europäischen Kommission in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Wissenschaftler*innen und Expert*innen das European Framework for the Digital Competence of Educators (DigComEdu) ins Leben gerufen. Hier wurden die spezifischen digitalen Kompetenzen, welche die Lehrkräfte auf den unterschiedlichsten Bildungsstufen benötigen, analysiert. Das Ziel des Referenzmodelles ist es, die Entwicklung der digitalen Kompetenzen zu unterstützen. Es wurden sechs Bereiche erfasst. Diese legen den Schwerpunkt auf die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte (Lorenz & Endberg, 2019, S. 67). DigComEdu hat das Ziel, die wissenschaftlichen und politischen Interessen zu vereinen und versucht gleichsam, dies in einem Kompetenzraster für Lehrpersonen abzubilden. Es umfasst alle Lehrkräfte in der Primarstufe, in der Sekundarstufe, in den berufsbildenden Schulen sowie Lehrende an Hochschulen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind (Weich et al., 2020, S. 52).

4 Organisation und Kommunikation Schule

Durch die Globalisierung und Internationalisierung ist weltweit eine Organisationsgesellschaft entstanden; dabei fokussieren sich die unterschiedlichen Organisationen heutzutage auf ihre Kernkompetenz und Diversifikationsstrategien wurden abgelöst (Froschauer, 2012, S. 337). Die Organisation Schule wird als eine abgegrenzte Institution verstanden, die nach vorgegebenen Gesetzen wie dem Schulunterrichtsgesetz SchUG, Lehrplänen und allgemein definierten Standards strukturiert und geleitet werden muss (Krause et al., 2008, S. 23). So definieren Merkmale wie die messbare individuelle Zielsetzung, Arbeitsteilung, Rollenstruktur und Handlungserwartungen die Qualität des Unterrichts (Langenohl, 2008). Dieser starke Zusammenhang wird als *professional bureaucracy* definiert (Mintzberg, 1979, S. 372).

Kommunikation ist in der Organisation Schule ein zentrales und bedeutendes Element – eine Schlüsselqualifikation der Sozialkompetenz, die zur bewussten Kommunikation über bestimmte Inhalte in konkreten Situationen führt (Euler, 2004, S. 10). Jede erlebbare Situation wird subjektiv erfahren und wird von der jeweiligen Person als abstoßend oder anziehend bewertet (Wellhöfer, 2018, S. 15). In der Phase des *Distance Learnings* während der COVID-19-

Pandemie waren Kommunikation und Interaktion in eben erwähnter Form nur eingeschränkt möglich, wodurch Lehrkräfte gesetzlich dazu gezwungen waren, sich an diese Gegebenheiten individuell anzupassen (Schrammel et al., 2020, S. 2). Social Distancing prägte für einen bestimmten Zeitraum das gesellschaftliche Leben, doch gerade Kinder im Volksschul- und Mittelschulalter benötigen Nähe, um Lehrprozesse und Lernsituationen initiieren und fördern zu können. Es ist festzuhalten, dass Online-Meetings mittels diverser Programme nicht dieselben Interaktionsmöglichkeiten und die Wahrnehmung der Körpersprache ermöglichen als der direkte Kontakt untereinander (Nolte et al., 2020, S. 209). Im Alltag kommunizieren Lehrpersonen und Schüler*innen nicht nur verbal, sondern auch über Bewegungen, Gestiken und Haltung (Vygotskij, 2002, S. 335). Die Lehrkraft verfügt aufgrund ihres Wissens und der Ausbildung über die Kompetenz, Handlungen und Verhaltensweisen von Lernenden zu deuten und dementsprechend den Unterricht anzupassen (Blömeke et al., 2015, S. 311). *Social Distancing* war vor allem für Lehrkräfte eine große Herausforderung, um beispielsweise zu erkennen, ob Schüler*innen noch Fragen zu einer bestimmten Thematik haben oder die passende Unterrichtsmethode gewählt wurde. In weiterer Folge konnte auch aufgrund diverser Einschränkungen in der Soft- und Hardware der Unterricht nicht spontan den zwingend nötigen Anforderungen angepasst werden. Um eine gemeinsame Kommunikation im Team gewährleisten zu können, sind organisatorische Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Zeit oder Räumlichkeiten notwendig (Nolte et al., 2020, S. 209–210).

5 Digitalisierung im österreichischen Schulwesen

In fast allen Lebenswelten kommt es heutzutage zur Verschmelzung von alten und neuen Medien und daraus entstehen neue Lern- und Erfahrungswelten. Sie bieten eine Vielzahl von Ressourcen; jedoch bringen sie auch gesellschaftliche Risiken mit sich. Bereits im Jahr 2000 war das Thema ‚Digitalisierung und Computernutzung‘ ein großes Thema in den österreichischen Schulen und dem zuständigen Ministerium (Brandhofer et al., 2019, S. 314). Allerdings zeigte die COVID-19 Pandemie auf, dass die Schulen in diesem Bereich nicht ausreichend ausgestattet waren und es sich äußerst schwierig gestaltet, ein medienkompetentes Handeln zu erlernen. Dabei steht nicht nur die Bedienung/Nutzung dieser neuen Medien im Fokus, sondern auch das (kritische) Hinterfragen gewisser Inhalte. Seit Jahrzehnten wird auf die Notwendigkeit der Medienpädagogik hingewiesen und es ist eine zentrale Aufgabe der Schule, diese auch zu fördern (Nárosy, 2013, S. 20). Lehrkräfte sind deshalb gefordert ihre eigenen Wissensbestände zu erweitern, um digitale Kompetenzen didaktisch reflektiert vermitteln zu können. Es sollen pädagogische Ziele umgesetzt werden, damit die Kinder bestmöglich auf die kulturellen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Anforderungen im Berufsleben im Bereich der Digitalisierung vorbereitet werden (Ackeren et al., 2019, S. 106). Die Digitalisierung der Schule und im Unterricht ist allerdings kein Selbstzweck, sondern verfolgt das pädagogische Ziel, dass die Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden.

Nur durch diese Kompetenz wird es ihnen ermöglicht, langfristig an dieser teilhaben zu können (Ackeren et al., 2019, S. 106).

Wie wir Lehrer auf die Digitalisierung vorbereiten

– Anteil an Schülern, deren Lehrkräfte eine Fortbildung erhalten haben, in Prozent

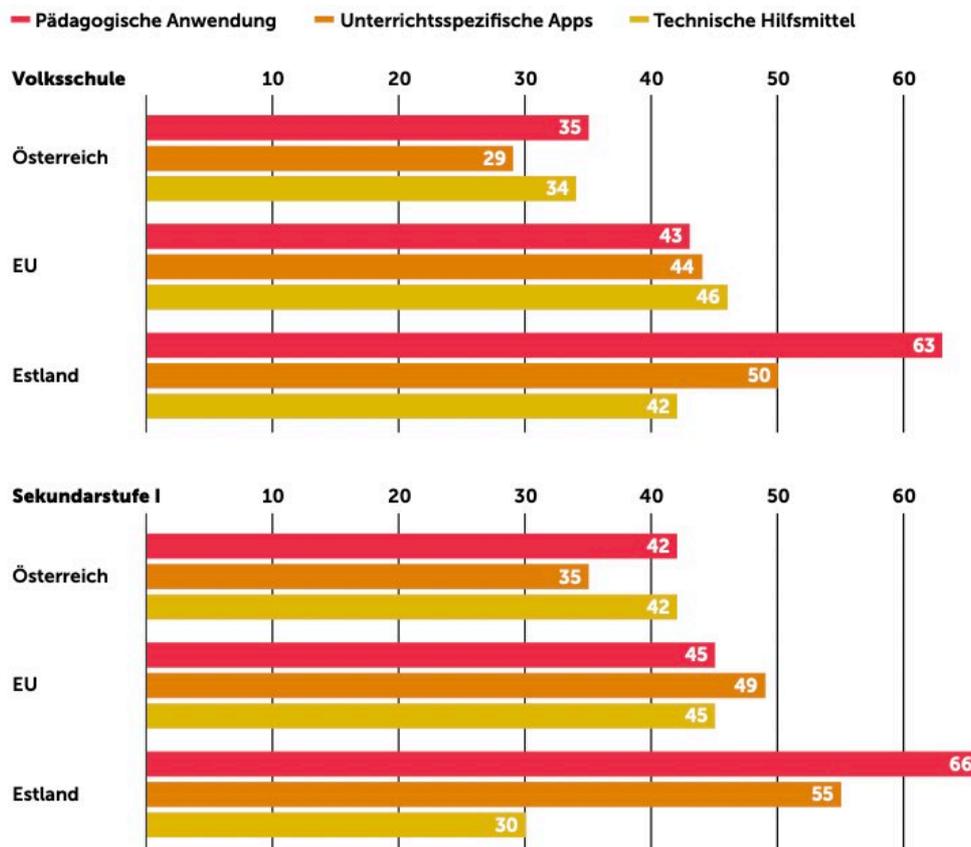


Abbildung 19: Digitalisierung Lehrer
(Köppl-Turyna & Lorenz, 2020)

5.1 Bildungssystem und Erwerb von (digitalen) Kompetenzen

Petko und Döbeli-Honegger (2018) haben in ihrem Beitrag *Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* festgestellt, dass digitale Kompetenzen lange keinen wesentlichen Bestandteil in der Lehrer*innenausbildung eingenommen haben. Sie müssen sich nicht nur selbstständig ein spezifisches Fachwissen aneignen, sondern zugleich geeignete pädagogisch-didaktische Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht individuell etablieren, indem sie technologische Kompetenzen über die digitalen Möglichkeiten anwenden (S. 166). Eine fundierte digitale Kompetenz der Lehrkräfte ist jedoch notwendig, sodass Wissen an die Schüler*innen weitergegeben werden kann. Zudem wird eine digitale Grundkompetenz benötigt, um digitale Vorbereitungs- und Verwaltungsaufgaben im Alltag als Lehrkörper durchführen zu können. Die größte Herausforderung, die sich für die Lehrkraft ergibt, ist es, neben der eigenen digitalen

Kompetenz, diese an die Lernenden zu vermitteln, damit diese das Wissen in weiterer Folge ebenso anwenden können. Auch fachliche Inhalte der Unterrichtsgegenstände sollten digital aufbereitet werden können (Brandhofer & Micheuz, 2011, S. 194). Fehlende Ressourcen an der Schule wie Computer, Laptops oder die Internetleistung selbst, sowie die fehlenden digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte sind Gründe, warum digitales Fachwissen an Schulen nicht (ausreichend) gelehrt wurde. Darüber hinaus erfahren Lehrkräfte bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen oftmals wenig Unterstützung und verfügen auch über keinerlei Anhaltspunkte, wie diese vermittelt werden sollen (Bergner, 2017, S. 124). Fehlendes Fachwissen und die eigenen Erfahrungen der Lehrpersonen beeinflussen die digitalen Kompetenzen bei der Wissensvermittlung (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 350). Um die digitalen Kompetenzen selbst zu erwerben, damit diese gelehrt werden können, ist Zeit eine der wichtigsten Voraussetzungen. Dieser Umstand macht es umso schwieriger, diese Grundkompetenz selbst zu erlernen und anschließend weiterzugeben. Des Öfteren fehlt das Bewusstsein für das Thema und die Vorteile, die sich daraus ergeben können. Es kommt hierbei zu einer Vermischung von der allgemeinen Anwendung digitaler Medien und Informatik als eigenständige Disziplin (Döbeli Honegger & Hielscher, 2017, S. 18). Weil es bisher noch kaum didaktisch entwickelte Lernmaterialien für Lehrkräfte gibt, die im Unterricht genutzt und somit bereits erprobt wurden, müssen die Lehrpersonen selbst solche Materialien herstellen. In dieser Zeit wurde festgestellt, dass nicht jede Lehrperson den gleichen Wissensstand in Bezug auf digitale Medien besitzt. Aus diesem Grund wurde auf Fortbildungen im digitalen Bereich fokussiert und diese für Lehrkräfte angeboten. In diesen sollten die Grundfertigkeiten vermittelt und die Nutzung der digitalen Tools nähergebracht werden (Köller, 2020, S. 15). Durch den unterschiedlichen Wissensstand der Lehrenden erlebten einige Schulen einen regelrechten Innovationsschub, der von den digital kompetenten Lehrkräften ausging. Andere Lehrpersonen wiederum hatten mit fehlenden Rahmenbedingungen und fehlendem Wissen zu kämpfen (Eickelmann & Gerick, 2020, S. 154).

5.2 Innovationsschub

Aufgrund der Pandemie mussten möglichst schnell Maßnahmen getroffen werden, damit die gesetzlichen Bestimmungen des *Distance Learnings* umgesetzt werden konnten. Gerade die traditionellen Lehrmethoden, wie sie zuvor gelehrt wurden, rückten teils weit in den Hintergrund. Stattdessen waren Smartphone, Laptop und Tablet primäre Kommunikationskanäle und Wissenslieferanten (Tengler et al., 2020, S. 3), wodurch Computer- und Informationsbezogene Kompetenzen von Lernenden erweitert wurden (Plünnecke, 2020, S. 11). In dem genannten Acht-Punkte-Plan wurden weiters konkrete Ziele und Entwicklungsschritte für eine flächendeckende Umsetzung eines digitalen Unterrichts formuliert. Diese beinhalten, dass alle Lehrkräfte durch eine Qualifizierungsoffensive auf das digitale Lehren vorbereitet und unterstützt werden sollen. Dabei erwerben die Pädagog*innen digitale Kompetenzen, die für ihren digitalen Unterricht benötigt werden. Weiters sollen Prozesse der Schulen vereinheitlicht wer-

den, damit jeder Standort die gleichen Lernmanagement- und Kommunikationssysteme verwendet. Dadurch sollen klare Strukturen für das digitale Lehren und Lernen geschaffen werden. Durch die Auswahl eines geeigneten Verwaltungsportals soll die Kommunikation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten erleichtert werden. Damit die Lehrenden und Lernenden die optimalen Voraussetzungen für digitales Lernen erhalten, soll das Angebot laufend erweitert werden. Darüber hinaus forciert der Acht-Punkte-Plan einen zeitgemäßen Unterricht, der gleichzeitig die Chancengleichheit sichern soll (BMBWF, 2020).

Die nachfolgend abgebildeten Grafiken (Abbildung 20 und 21) zeigen deutlich, dass Lehrkräfte von einer nachhaltigen Veränderung ihres bisherigen Unterrichtes ausgehen und eine Transformation hinsichtlich der gewohnten Unterrichtsmethoden und des Unterrichtsstils stattfinden wird.

Wird sich Ihr Unterricht nach der Krisenzeit verändern?

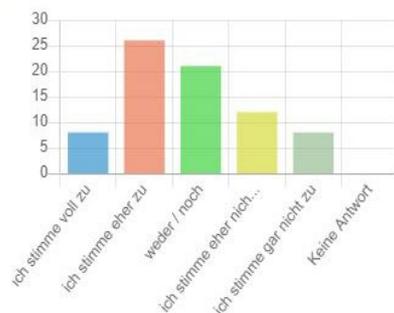


Abbildung 20: Unterricht nach der Krise, Primarstufe (eigene Darstellung)

Wird sich Ihr Unterricht nach der Krisenzeit verändern?

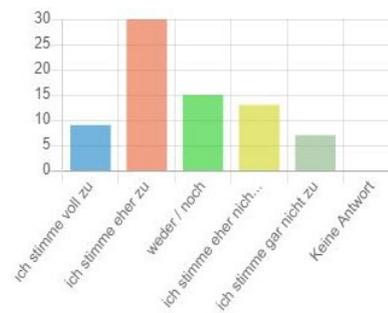


Abbildung 21: Unterricht nach der Krise, Mittelschule (eigene Darstellung)

6 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen deutlich, dass es in dem Zeitraum des Distance Learnings während der COVID-19 Pandemie zu einem regelrechten Aufschwung und Schwerpunktsetzung im Bereich der Digitalisierung der Lehre kam. Mit wenig Zeit der Vorbereitung mussten Lehrkräfte etablierte Lehrmethoden und Lernunterlagen adaptieren, Lernende sich abseits des Klassenzimmers und -freundschaften im Selbststudium bemühen. Alles unter der Prämisse, dass die Anwendung digitaler Lernumgebungen Standard, wenn nicht gar eine Selbstverständlichkeit für beide Akteure war. Doch die Krise offenbarte, dass gerade in diesem Bereich ein enormer Nachholbedarf im Bildungsbereich besteht, Ressourcen bislang unzureichend vorhanden und das Wissen, aber auch die Kompetenzen, von Lehrer*innen für die Vermittlung des Stoffes oftmals nicht ausreichend existent waren. Des Weiteren zeigte sich, dass in diesem Zeitraum die Lehrkräfte und Lernenden persönliche Geräte mangels vorhandener Ressourcen von Schulen verwenden mussten. Die Regierung versuchte durch Maßnahmenpakete schnelle Lösungen zu bieten. Weiters zeigt sich, dass Lehrkräfte der Meinung sind, dass der Unterricht sich nachhaltig den neuen Medien

anzupassen hat. Auch äußerten sie den Willen einer Adaptierung, oder gar Neugestaltung, von Lernmethoden und Lernarrangements.

Gut zwei Jahre nachdem zum „normalen“ Schulalltag zurückgekehrt werden konnte, stellt man sich die Fragen, inwiefern Ideen verwirklicht, Ressourcen zur Verfügung gestellt und die Digitalisierung im schulischen Bereich etabliert wurde. Ob Lehrkräfte ihren Enthusiasmus umgesetzt haben ist ebenfalls von größtem Interesse. Daneben wäre auch wichtig zu eruieren, wie die Pädagogischen Hochschulen „Digitale Grundbildung“ und „Digital Literacies“ in die Lehrer*innenausbildung verankern.

Literatur

- Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule*, S. 103–119.
- Bakas, A. (2014). *World megatrends*. Oxford: Infinite Ideas Ltd.
- Barberi, A., Grünberger, N., Himpsl-Gutermann, K., & Ballhausen, T. (2020). Editorial 3/2020: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medienpädagogik? – Über neue Herausforderungen und Verantwortungen. *Medienimpulse*, 21.
- Bauer, M., Schmid, S., & Weinbacher, G. (2020). digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich. *Journal für LehrerInnenbildung*, 78–86.
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel, *Digital literacies. Concepts, policies and practices* (S. 17–32). New York: Lang.
- Bennett, N. (1979). *Unterrichtsstil und Schülerleistung*. Stuttgart: Klett.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergner, N. (2017). Digitale Bildung in der Schule – die Lehrkräfte sind der Schlüssel. Material- und Fortbildungsangebote zum Thema digitales Lernen. *Medienpädagogik*, S. 123–132.
- Blazenka, D., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Zizak, M. (2022). Flipped Classroom in higher education during COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*(19). doi:<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 310–327.
- BMBWF. (2020). *Digitale Schule*. Von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> abgerufen

- Bock-Schappelwein, J., Firgo, M., Kügler, A., & Schmidt-Padickakudy, N. (2021). Digitalisierung in Österreich: Fortschritt, digitale Skills und Infrastrukturausstattung in Zeiten von COVID-19. *WIFO-Monatsberichte*, 451-459.
- Brandhofer, G., & Micheuz, P. (2011). Digitale Bildung für die österreichische Lehrerschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, S. 185–198.
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., & Köberer, N. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. *Nationaler Bildungsbericht 2018*, 307–362.
- Brinda, T., Niels, B., & Ira, D. (2020). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, 157–167.
- Bruyinckx, H., & (EEA), E. E. (23. August 2021). Leben in einer Zeit der Mehrfachkrisen: Gesundheit, Natur, Klima, Wirtschaft oder schlicht systembedingte fehlende Nachhaltigkeit? Von <https://www.eea.europa.eu/de/articles/leben-in-einer-zeit-der-abgerufen>
- Clemens, I., & Thibaut, J. (2020). Digitales Lernen in der (Corona-)Krise: Beobachtungen unterschiedlicher Erwartungen, Herausforderungen und Erfahrungen in schulischen und universitären Netzwerken. *Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus*, 127–135.
- Dengel, A. (2018). Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik. (T. Brinda, I. Diethelm, S. Kommer, & K. Rummler, Hrsg.) S. 11-26. doi:<https://doi.org/10.21240/mpaed/33.X>
- Döbeli Honegger, B., & Hielscher, M. (2017). Vom Lehrplan zur LehrerInnenbildung - Erste Erfahrungen mit obligatorischer Informatikdidaktik für angehende Schweizer PrimarlehrerInnen. *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt.*, 13–15.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). Lehrer* innenbildung und Digitalisierung-Konzepte und Entwicklungsperspektiven. *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.*, S. 349–362.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. *"Langsam vermissen ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie*, S. 153–162.
- Euler, D. (2004). Sozialkompetenz bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. *Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis*, 1–74.
- Froschauer, U. (2012). *Organisationen in Bewegung. Beiträge zur interpretativen Organisationsanalyse*. Österreich: Facultas.
- Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D. M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *medienimpulses*, 26.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley (Wiley computer publishing).

- Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. *medienimpulse*, 21.
- Hajkowicz, S. (2015). *Global megatrends: seven patterns of change shaping our future*. Melbourne: CSIRO Publishing.
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Medical Education*(18), 1–13. doi:<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Horrigan, J. (2016). *Digital Readiness Gaps*. Pew Research Center.
- Horx, M. (2011). *Das Megatrend-Prinzip: Wie die Welt von morgen entsteht*. Deutschland: Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH.
- Irion, T., & Zylka, J. (2020). Wie Grundschulkindern in Zeiten von Corona lernen können. Ein Interview über Mediennutzung und Lernen an Grundschulen. *Lehren und lernen*, 11–14.
- Janschitz, G., Zehetner, E., & Fernandez, K. (2022). „Digitalisierung mit der Brechstange“?: Auswirkungen der Pandemie auf Digitalisierungsprozesse und digitale Ungleichheiten an österreichischen Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 387–406.
- Kober, U., & Zorn, D. (2018). Digitalisierung im Unterricht konkret: Ein vielfältiger Flipped Classroom ermöglicht spannende Lernreisen. In J. Werner, C. Ebel, C. Spannagel, & S. Bayer, *Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht* (S. 9–13). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köllner, O. (16. September 2020). Auswirkungen der Schulschließungen auf die Digitalisierung im Bildungswesen. *ifo Schnelldienst*, S. 14–16.
- Köppl-Turyna, M., & Lorenz, H. (2020). *Österreich in der Corona-Krise. Kapitel 2. 2. Wenn das Klassenzimmer nach Hause kommt*. Wien: Agenda Austria.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., & Wülser, M. (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Langenohl, A. (2008). Die Schule als Organisation. In H. Willems, *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 817–833). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, R., & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. *Medienpädagogik*, 61–81.
- Markowetz, A. (2015). *Digitaler Burnout: Warum unsere permanente Smartphone-Nutzung gefährlich ist*. Deutschland: Droemer eBook.
- Mattis, K. V. (2015). Flipped Classroom Versus Traditional Textbook Instruction: Assessing Accuracy and Mental Effort at Different Levels of Mathematical Complexity. *Tech Know Learn*(20), 231-248. doi:<https://doi.org/10.1007/s10758-014-9238-0>
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen.

- Microsoft. (o.J.). Von <https://www.microsoft.com/de-de/DigitalLiteracy/default.aspx> abgerufen
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A Synthesis of Research*. Illinois: University of Illinois.
- Naisbitt, D., & Naisbitt, J. (2018). *Mastering megatrends: understanding & leveraging the evolving new world*. Singapore: World Scientific.
- Nárosy, T. (2013). "Kein Kind ohne digitale Kompetenzen." *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung*, 32–46.
- Nickel, H. (1972). Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens in der sozialen Interaktion mit Schülern und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, 140–181.
- Nolte, P., Frevert, U., & Reichardt, S. (Juli - September 2020). Corona – Historisch-sozialwissenschaftliche Perspektiven. *Geschichte und Gesellschaft*, S. 371–574.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2010). *Born Digital: Understanding The First Generation Of Digital Natives*. Sydney: Read How You Want.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, S. 157–174.
- Plünnecke, A. (2020). Die Digitalisierung im Bildungswesen als Chance. *ifo Schnelldienst*, 11–13.
- Reinmann, G. (2011). Blended Learning in der Lehrerausbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. *SEMINAR*.
- Schrammel, N., Tengler, K., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen: Ergebnisse von berufserfahrenen Lehrkräften im Vergleich zu Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *R&E-SOURCE*, 1–18.
- Shareef, M. A., Kumar, U., Kumar, V., & Kumar, D. Y. (2009). Identifying critical factors for adoption of e-government. *Electronic Government an International Journal*, 70–96.
- Steg, J. (1. Oktober 2020). Was heißt eigentlich Krise? *Soziologie*, S. 423–435.
- Steinberg, M., & Schmid, Y. (2020). Digitalisierung in der Krise: COVID-19 und das Bildungswesen. *Soziologiemagazin*.
- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medien-Impulse*, 1–37.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden – Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Leh-ren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa.
- Treeck, T., Himpsl-Gutermann, K., & Robes, J. (2013). Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*(12), 82–83.
- Ulbrich, H. (2021). Prozessmerkmale guten Unterrichts mit Flipped Classroom: Didaktische Ansprüche an Homeschooling. *R&E-Source*.
doi:<https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a1003>
- United Nations. (9. April 2020). The impact of COVID-19 on Women. Von <https://reliefweb.int/attachments/0c882c29-3b04-3e69-87c6-797cf26ed53a/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en.pdf> abgerufen
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weich, A., Koch, K., & Othmer, J. (2020). Medienreflexion als Teil „digitaler Kompetenzen“ von Lehrkräften? Eine interdisziplinäre Analyse des DigCompEdu-Modells. *k:ONzepte – Lehrer*innenbildung in der Forschung*, 43–64.
- Weidlich, J., & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. (K. Rummler, Hrsg.) *Medien in der Wissenschaft*(67), 237–248.
- Wellhöfer, P. (2018). *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. München: UVK Verlag.
- Wiechmann, J. (2015). *Zwölf Unterrichtsmethoden*. (S. Wildhart, Hrsg.) Weinheim Basel: Beltz.

Curriculumbasiertes Historisches Lernen in der Primarstufe

Eine deskriptive Lehrplananalyse von 1945 bis in die Gegenwart

Wolfgang Bilewicz¹, Egbert Bernauer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1211>

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das historische Lernen und die Ausprägung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in der curricularen Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Sachunterricht in den Jahren 1945 bis 2023 einnehmen. In diesem Kontext werden die seit 1945 veröffentlichten Lehrpläne einer deskriptiven Betrachtung unterzogen. Im Fokus steht dabei die Entwicklung des traditionellen Heimatkundeunterrichts hin zu einem modernen, Schüler*innenzentrierten Sachunterricht, der das historische Lernen kompetenzorientiert zu vermitteln versucht. Was die analytische Betrachtung der curricularen Entwicklung anbelangt, wird – angesichts der Tatsache, dass es sich hierbei um einen theoretischen Beitrag handelt – ein Literaturvergleich vollzogen, in dem die seit 1945 publizierten Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Sachunterricht in Bezug auf den Bereich des historischen Lernens untersucht werden. Im Kontext eines verstärkten Kompetenzerwerbs werden die bisher im Sachunterricht geltenden Erfahrungsbereiche ab 2023 durch Kompetenzbereiche ersetzt. So fördert der ab dem Schuljahr 2023/24 geltende Lehrplan die historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, in dem anhand von ausgewählten Quellen vergangene Ereignisse als Geschichte kritisch rekonstruiert beziehungsweise dekonstruiert werden. Möglichkeiten zur historischen Orientierung sollen ebenfalls durch eine eingehende Befassung mit Quellen und Darstellungen generiert werden.

Stichwörter: Historisches Lernen, Geschichtsbewusstsein, Kompetenzorientierung Sachunterricht, Curriculum

¹ Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

E-Mail: wolfgang.bilewicz@ph-linz.at

²Pädagogische Hochschule Oberösterreich

E-Mail: egbert.bernauer@ph-ooe.at

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das historische Lernen und die Ausprägung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in der curricularen Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Sachunterricht in den Jahren 1945 bis in die Gegenwart einnehmen. Beim Unterrichtsgegenstand Sachunterricht handelt es sich um ein interdisziplinäres Fach, das verschiedene Bereiche wie Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geografie, Geschichte, Technologie und Kultur umfasst. Das Hauptziel des Sachunterrichts besteht darin, Schüler*innen ein breites Spektrum an Wissen über ihre physische, soziale und kulturelle Umgebung zu vermitteln. Im österreichischen Bildungssystem ist der Sachunterricht ein integraler Bestandteil des Lehrplans für die Grundschuljahre, da er eine solide Grundlage für das Verständnis der Welt legt und Schüler*innen dabei unterstützt, ihr Wissen in den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe zu vertiefen.

Für die curriculare Analyse werden die seit 1945 veröffentlichten Lehrpläne einer deskriptiven Betrachtung unterzogen. Im Fokus steht dabei die Entwicklung des traditionellen Heimatkundeunterrichts hin zu einem modernen, Schüler*innenzentrierten Sachunterricht, der das historische Lernen kompetenzorientiert zu vermitteln versucht. Was die analytische Betrachtung der curricularen Entwicklung anbelangt, wird – angesichts der Tatsache, dass es sich hierbei um einen theoretischen Beitrag handelt – ein Literaturvergleich vollzogen, in dem die seit 1945 publizierten Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Sachunterricht in Bezug auf den Bereich des historischen Lernens untersucht werden.

Historisches Lernen in der Primarstufe rückte zusehends in den letzten beiden Dekaden in den Fokus der Geschichtsdidaktik. Insbesondere der Salzburger Geschichtsdidaktiker Christoph Kühberger hält in diesem Zusammenhang fest, dass jüngere Ergebnisse in der Forschung das Interesse von Kindern in der Primarstufe an historischen Themen bestätigen und dass die Förderung von historischem Denken als schrittweise Anbahnung historischer Kompetenzen ab dem ersten Schuljahr möglich ist (vgl. Kühberger & Buchberger, 2021, S. 7).

Zu einer ähnlichen Auffassung gelangte auch der Oldenburger Geschichtsdidaktiker Dietmar von Reeken, der Ansätze von historischem Denken schon sehr früh bei Grundschulkindern konstatierte (vgl. von Reeken, 2020, S. 21 f.). In Bezug auf die curriculare Verankerung des historischen Lernens in der Bundesrepublik kam Saskia Handro in einer vergleichenden Lehrplananalyse der sechzehn Bundesländer zum Schluss, dass die Vorgaben von einer weitgehenden Marginalisierung historischen Lernens über das klassische Nacheinander von historischen Themen bis hin zu anspruchsvollen Konzepten zur Förderung von Geschichtsbewusstsein reichten (vgl. Handro, 2004, S. 119 ff.) Das Desiderat des vorliegenden Beitrages soll darauf abzielen, die Entwicklung des historischen Lernens und das damit verbundene Geschichtsbewusstsein in den österreichischen Sachunterrichtslehrplänen zu skizzieren.

Doch wie lässt sich der Begriff des Historischen Lernens definieren? In der Geschichtsdidaktik, die auch als die Wissenschaft des historischen Lernens tituliert wird, besteht Einigkeit, dass es im Geschichtsunterricht und in der Primarstufe im Sachunterricht um mehr gehen sollte um

als die Vermittlung auswendig zu lernender Wissensbestände über die Vergangenheit. Vielmehr werden die Förderung und Forderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in den Fokus gerückt. Bereits in den 1980er Jahren betrachtete der deutsche Geschichtsdidaktiker Karl-Ernst Jeismann das Geschichtsbewusstsein als Kern der geschichtsdidaktischen Wissenschaftsdisziplin (vgl. Buchberger, 2021, S. 174). In dieselbe Kerbe stößt Jörn Rüsen, renommierter deutscher Historiker und Kulturtheoretiker, der historisches Lernen im Kontext von Geschichtsbewusstsein als einen Prozess des Verstehens und der Sinnbildung im Umgang mit der Vergangenheit definiert. Dabei betont Rüsen, dass historisches Lernen nicht nur ein kognitiver Prozess ist, sondern auch emotionale, ästhetische und ethische Dimensionen umfasst. Rüsen sieht historisches Lernen als integralen Bestandteil der Bildung, der dazu beiträgt, dass sich Menschen zu selbstbestimmten und mündigen Individuen entwickeln. Darüber hinaus wird historisches Lernen als ein lebenslanger Prozess betrachtet, der kontinuierlich weiterentwickelt und verändert wird. Hierbei geht es darum, Menschen durch das Verstehen der Vergangenheit in die Lage zu versetzen, ihre Gegenwart besser zu begreifen und sich auf die Zukunft vorzubereiten (vgl. Rüsen, 2016, S. 19 ff.).

Einen zentralen Aspekt des historischen Lernens stellt auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven auf die Vergangenheit dar. Rüsen betont, dass es keine objektive Wahrheit in der Historiographie gibt, sondern dass das Verständnis der Vergangenheit immer von den jeweiligen Standpunkten und Interessen abhängt, die Menschen einnehmen. Daher ist es laut Rüsen essentiell, dass historisches Lernen auch ein kritisches Bewusstsein für die eigene Perspektive und die Perspektiven anderer Menschen beinhaltet (vgl. Rüsen, 2009, S.15 ff.).

Wenn es um die Relevanz des Historischen Lernens in den österreichischen Sachunterrichtscurricula geht, erscheint es als sinnvoll, sich der begrifflichen Bedeutung von Lehrplänen anzunähern. Diesbezüglich kann generell festgehalten werden, dass Lehrpläne eine Zusammenstellung von ausgewählten Lerninhalten bzw. Lehr- und Lernzielen verkörpern. Befindet sich ein Lehrplan unter der Kontrolle des Staates, wie im Falle Österreichs, so stellt dieser ein (indirektes) Lenkungsmittel des Staates dar (vgl. Wiater, 2006, S.169). Der deutsche Schulpädagoge und ehemalige Vizepräsident der Universität Augsburg, Werner Wiater, definiert den Begriff des Lehrplanes folgendermaßen:

Ein Lehrplan ist die staatliche verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lernzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines Zeitraumes an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollten (Wiater, 2006, S.169).

Gemäß § 6 des Schulorganisationsgesetzes trägt in Österreich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die alleinige Verantwortung bei der Konzeption der Curricula. Diese müssen folgende Bereiche umfassen: allgemeine Bildungsziele, Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Gegenstände, didaktische Grundsätze, die Aufteilung des Lehrstoffes

auf die einzelnen Schulstufen, sowie die Gesamtwochenstundenanzahl der Klasse und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsfächer.

Diese Ausführungen verdeutlichen den Einfluss des Staates und der Politik auf die Gestaltung der Curricula. Erfahrungsgemäß existiert zu Beginn einer Lehrplanneukonzeptionierung eine Diskussion über Schulstrukturen bzw. Organisationsformen. Diese Debatten münden in Beschlüssen und Gesetzesvorlagen, wobei die eigentliche Lehrplanerstellung von Curriculumskommissionen, die sich zum Teil aus aktiven und ehemaligen Lehrer*innen zusammensetzen, geleistet wird. Um einen Lehrplan neu entwickeln zu können, muss ein Problem – beispielsweise im Schulsystem – vorliegen. Erst wenn ein solches gesellschaftliches Problem feststeht, wird ein Programm formuliert. Öffentliche Diskussionen über Schule, Stellungnahmen von Verbänden oder Schulaufsichtsbehörden sind Gründe für die Neukonzeptionierung eines Curriculums (vgl. Ackermann, 1992, S.40). Die Entscheidung über die Initiative einer Lehrplanentwicklung geht in Österreich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus.

2. Inhalte und Progression der Sachunterrichtslehrpläne im Verlauf der Zweiten Republik – von 1945 bis in die Gegenwart

Die Aufgabe der vierstufigen Volksschule zu Beginn der Zweiten Republik bestand darin, den Schüler*innen eine elementare Allgemeinbildung zu geben und sie auf die weiteren vier Schulstufen der Hauptschule, Volksschul-Oberstufe oder anderweitige Schulformen in adäquater Weise vorzubereiten. Mit Einführung der zweizügigen Hauptschule zu Beginn der sechziger Jahre erfolgte nach und nach der Abbau der Volksschuloberstufe (vgl. Schnell, 1975, S. 200). Das Schulgesetzwerk von 1963 sollte Ideologien vereinen: Neben dem Streben nach einer einheitlichen Mittelstufe wurde der immer noch herrschende Gegensatz zwischen Kirche und sozialistischer Bildungsideologie schrittweise überwunden. Des Weiteren gab es einen maßgeblichen Ausbau im Sekundarstufenbereich. Durch die Implementierung der zweijährigen Pädagogischen Akademie in der Lehrer*innenausbildung Anfang der 1960er Jahre konnte der anhaltende Mangel an Lehrpersonen entschärft werden (vgl. Schnell, 1975, S.200 f.).

2.1 Die Lehrpläne in den 1940er und 1950er Jahren

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der Befreiung Österreichs wurden zunächst die bisher geltenden nationalsozialistischen Lehrpläne außer Kraft gesetzt. In der Frage der neu zu konzipierenden Curricula beauftragte der „Alliierte Rat“, das oberste Gremium der vier Be-

satzungsmächte, das „Staatsamt für Volksaufklärung, Unterricht, Erziehung und Kultusangelegenheiten“, das österreichische Schulsystem und dessen Lehrpläne aus der letzten demokratischen Phase vor dem Zweiten Weltkrieg und dem Ständestaat in Kraft treten zu lassen. So basierte die schulische Neugestaltung weitestgehend auf der Reimplementierung des Schulwesens der Ersten Republik. Diese neue Konstellation führte dazu, dass die Lehrpläne für allgemeine Volks-, Haupt- und Mittelschulen aus den Jahren 1930 erneut Gesetzeskraft erlangten, wobei der „Alliierte Rat“ in den „Allgemeinen Forderungen der Gegenwart“ ausdrücklich darauf hinwies, dass diese Curricula mit den neuen weltpolitischen und kulturellen Veränderungen zu ergänzen sind (vgl. Engelbrecht, 1988, S.280 ff.). „Unter dem Begriff der geschichtlichen Vorschulung soll das österreichische Volk und seine Gliederung, einiges aus der Vorgeschichte unserer Heimat und die Besiedelung Österreichs thematisiert werden.“ (Lehrplan, 1945, S. 22).

Die im Sinnverständnis des Gesamtunterrichts konzipierte zentrale Position des Sachunterrichts als Mittelpunkt der Grundschule sah die Bildung einer lebendigen Einheit mit den anderen im Lehrplan angeführten Unterrichtsfächern vor, wobei der Sachunterricht hierbei auf eine Zubringerfunktion für die anderen Unterrichtsgegenstände reduziert wurde. (vgl. Boyer, 2004, S. 285 f.)

Als Grundsätze galten die Bodenständigkeit des Unterrichts und die Abhaltung des Unterrichts als Gesamtunterricht. Unter der Bodenständigkeit des Unterrichts verstand man hier, dass von den Erfahrungen der Kinder ausgegangen werden sollte. „Im Anschluss an die verschiedenen Gebiete des Heimatlandes sollten geschichtliche Denkmäler, Sagen, Überlieferungen und Gebräuche“ besprochen werden, „sowie Erzählungen über geschichtlich denkwürdige Persönlichkeiten behandelt werden“ (vgl. Lehrplan, 1945, S. 57 ff.).

In Bezug auf geschichtliche Denkmäler kann hier schon in Ansätzen von einer Auseinandersetzung mit historischen Quellen gesprochen werden. Diese galt es am Beispiel der eigenen Heimat (Heimatort, Heimatstadt beziehungsweise Heimatbundesland) zu erkunden.

2.2 Der Lehrplan von 1963

Der 1963 verordnete Lehrplan war nach Gegenständen gegliedert. Um inhaltliche beziehungsweise methodische Schwerpunkte zu setzen, wurde das „exemplarische Lernen“ integriert; außerdem existierte nun eine Einteilung in Mindestanforderung und Erweiterung – letzteres oblag der Lehrkraft. Aktuelle Themen durften jederzeit einfließen.

„Heimat- und Lebensnähe, Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler“ (Spachinger et al., 1975, S. 203) sollten als Grundsätze für den Unterricht weitergeführt werden.

Das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände konnte nach Organisationsform und Schultypus vom Unterrichtsministerium festgesetzt werden. In der Volksschule sah die Verteilung der Wochenstundenanzahl für den Sachunterricht folgendermaßen aus:

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (1963)

1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 oder 4 Wochenstunden
4.	4 oder 5 Wochenstunden

Tabelle 1 (eigene Darstellung): Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 1963

Mit der Einführung der Lehrplan-Hauptstufen wurde ein Prozess der Vereinheitlichung eingeleitet: Die erste und zweite Klasse bildete die Volksschulunterstufe, die dritte und vierte Klasse die Volksschulmittelstufe und die fünfte bis achte Klasse gehörte der Volksschuloberstufe an. Bei letzterer ist jedoch anzumerken, dass lediglich für die fünfte Schulstufe ein gesonderter Lehrstoff angeführt wurde (für die sechste bis achte Stufe ist dieser zusammengefasst dargestellt), da die Hauptschule im Begriff war, die Volksschuloberstufe weitgehend abzulösen (vgl. Lehrplan, 1963, S. 82 ff und S. 93 ff.).

Der Sachunterricht, vormals Heimatkunde, wurde bei der Lehrplanreform 1963 bedeutend weiterentwickelt. Anzumerken ist, dass im Sachunterricht die verschiedenen Inhaltsbereiche auch hier in Form des Gesamtunterrichts vermittelt wurden, während diese in der Oberstufe der Volksschule in präzisierte Gegenstände aufgegliedert wurden. Die Bereiche des Sachunterrichts hießen im Lehrplan von 1963: Heimat- und Naturkunde, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Naturgeschichte und Naturlehre.

Die Heimat- und Naturkunde sollte sich in der Grundstufe 1 (Jahrgangsstufe eins und zwei) auf die unmittelbaren Umwelterfahrungen der Kinder beschränken, während dies in der Grundstufe 2 (Jahrgangsstufe drei und vier) auf den Heimatort und das Heimatbundesland ausgeweitet wurde. Die Ziele waren das Erlangen von Wissen und von Heimatliebe. In Geschichte und Sozialkunde sollten vergangene Zeiten und Völker sowie deren Leistungen erschlossen werden. Auch politische Inhalte wie das Staatsbewusstsein, das öffentliche Leben und die Demokratie sowie die Verkehrserziehung wurden diesem Bereich zugeordnet.

Was den Lehrstoff im Allgemeinen anbelangt, wurden in der Grundstufe 1 nur grobe Vorgaben getätigt und als wichtigster Aspekt der lebensweltliche Bezug des Kindes vorangestellt. Genauer erfolgte die Stoffverteilung in der Grundstufe 2, in der neben einer genauen Schilderung der Inhalte allgemein die Mindestziele aus den einzelnen Bereichen angeführt wurden.

2.3 Die Lehrpläne in den 1970er Jahren

Im Zuge der curricularen Überarbeitung in den frühen 1970er Jahren sprach Fred Sinowatz, Bundesminister für Bildung und Kunst, von einem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel, an den die Schule angepasst werden müsse (vgl. Lehrplan der Volksschule, 1972, S.6)

Während in der Grundstufe 1 des Lehrplans 1963 noch keine Differenzierung des konkreten Lehrstoffes erfolgte, sondern lediglich ein Mindestmaß an Lehrstoff, wurden die Themen für

die Grundstufe 2 in jedem der sechs Inhaltsbereiche gesondert aufgeführt und teilweise neu formuliert. Das Stundenausmaß des Sachunterrichts gliederte sich in Analogie zu 1963 folgendermaßen:

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (Lehrplan 1972)
1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 oder 4 Wochenstunden
4.	4 oder 5 Wochenstunden

Tabelle 2 (eigene Darstellung): Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 1972

Die Benennung der sechs Lehrstoffbereiche des Sachunterrichts in den allgemeinen Bildungszielen der Volksschule wurde dahingehend verändert, dass diese mit dem Zusatz „Orientierung und Verhalten“ versehen wurden. Darüber hinaus wurde nicht mehr von Geschichte und Sozialkunde gesprochen, sondern von einem geschichtskulturellen bzw. von einem sozialen Bereich. Mit dieser veränderten Diktion sollte ein verstärktes Reflexionsbewusstsein bei den Schüler*innen erreicht werden.

Benennung der Lehrstoffbereiche

Bezeichnung 1963	Bezeichnung 1972
Erdkunde	Orientierung und Verhalten im geographischen Bereich
Wirtschaftskunde	Orientierung und Verhalten im wirtschaftlichen Bereich
Sozialkunde	Orientierung und Verhalten im sozialen Bereich
Geschichte	Orientierung und Verhalten im geschichtlich-kulturellen Bereich
Naturkunde	Orientierung und Verhalten im naturkundlichen Bereich
Darstellungstechniken	Orientierung und Verhalten im technischen Bereich

Tabelle 3:

Vergleich der Bezeichnung der Lehrstoffbereiche im Sachunterricht zwischen 1963 und 1972

Die Bereiche Geschichte und Sozialkunde waren nach wie vor auf die historischen Epochen und bedeutende Persönlichkeiten ausgerichtet. Damit sollten die Schüler*innen für geschichtliche Themenkomplexe sensibilisiert werden. Bemühungen zum friedlichen Zusammenleben hatten eine hohe Priorität, wozu auch die praktische Konfliktbewältigung gehörte. Des Weiteren sollte eine Hinführung zur Demokratie und den Interessen des Staates erfolgen. Somit

wurden erste Ansätze in Bezug auf die Thematisierung von Politischer Bildung in der Volksschule auf den Weg gebracht. Die Volksschulunterstufe wurde nun als Grundstufe 1 und die Mittelstufe als Grundstufe 2 bezeichnet, das Stundenausmaß des Sachunterrichts reduzierte sich in der 4. Schulstufe um eine Einheit.

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (Lehrplan 1979)
1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 Wochenstunden
4.	3 Wochenstunden

Tabelle 4: Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 1979

Die Lerninhalte und die Bildungsziele in den einzelnen Bereichen des Sachunterrichts blieben auch im Lehrplan 1979 mit jenen aus dem Lehrplan 1972 identisch. Lediglich ein Detailbereich veränderte sich: Die Naturgeschichte wurde nun durch den Begriff „Biologie und Umweltkunde“ ersetzt.

2.4 Der Lehrplan 1986

Der Lehrplan von 1986 ist ebenfalls auf der Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Kultur und der umfassenden Erneuerung nach zahlreichen Schulversuchen im Jahr 1986 aufgebaut. Das Stundenausmaß betrug in Analogie zum Lehrplan 1979 in jeder Schulstufe drei Wochenstunden.

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (Lehrplan 1986)
1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 Wochenstunden
4.	3 Wochenstunden

Tabelle 5 (eigene Darstellung): Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 1986

Inhaltliche Veränderungen kristallisierten sich in den Begrifflichkeiten der Lehrstoffbereiche heraus, welche nun als Erfahrungs- und Lernbereiche bezeichnet wurden. In der folgenden Tabelle werden die veränderten Bezeichnungen deutlich:

Bezeichnung 1963	Bezeichnung 1972 und 1979	Bezeichnung 1986
<i>Erdkunde</i>	Orientierung und Verhalten im <i>geographischen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Raum</i>
<i>Wirtschaftskunde</i>	Orientierung und Verhalten im <i>wirtschaftlichen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Wirtschaft</i>
<i>Sozialkunde</i>	Orientierung und Verhalten im <i>sozialen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Gemeinschaft</i>
<i>Geschichte</i>	Orientierung und Verhalten im <i>geschichtlich-kulturellen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Zeit</i>
<i>Naturkunde</i>	Orientierung und Verhalten im <i>naturkundlichen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Natur</i>
<i>Darstellungstechniken</i>	Orientierung und Verhalten im <i>technischen Bereich</i>	Erfahrungs- und Lernbereich <i>Technik</i>

Tabelle 6 (eigene Darstellung): Vergleich der Bezeichnung der Lehrstoffbereiche im Sachunterricht zwischen 1963, 1972 und 1986

Im Erfahrungs- und Lernbereich „Zeit“ nahmen Inhalte zur Zeitbegriffsbildung zu. Das Erfassen der Zeitdimensionen über Abläufe bis hin zur zeitlichen Bestimmung sollte erlernt werden, um historische Ereignisse besser erfassen zu können und um Verständnis für andere Zeiten zu entwickeln. Außerdem galt es nun, in Bezug auf Wirkungen der Gegenwart, auch aktiv in die Zukunft zu blicken. Nicht zuletzt sollte auch, wie in den vergangenen Lehrplänen beschrieben, ein friedliches Zusammenleben angestrebt werden.

Das Unterscheiden alter und neuer Gegenstände, das Wahrnehmen der Uhrzeit oder nach und nach auch das Wissen über historische Ereignisse waren im Lehrstoff verankert.

2.5 Die Lehrpläne seit den 2000er Jahren

Eine weitere Änderung des im Jahre 2003 in Kraft getretenen Lehrplans resultierte aus der 1998 beschlossenen Schulgesetzesnovelle. Unter anderem wurde die Grundstufe 1 hier neu geregelt. Die Vorschulstufe konnte nun mit der Grundstufe 1 gemeinsam geführt werden. Die Schulstufen zu wechseln wurde von der Entwicklung des Kindes abhängig gemacht und musste organisatorisch jederzeit möglich sein.

Die Studentafel für den Sachunterricht blieb wie bei den Vorgängerversionen unverändert, auch die Erfahrungs- und Lernbereiche behielten ihre Bezeichnungen bei.

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (Lehrplan 2003)
1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 Wochenstunden
4.	3 Wochenstunden

Tabelle 7 (eigene Darstellung): Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 2003

Bei der Gegenüberstellung der Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lehrstoffbereiche der Lehrpläne 1986 und 2003 konnten inhaltlich keinerlei Unterschiede festgestellt werden.

Mit der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde 2012 der derzeit gültige Lehrplan erlassen.

Bei der Gegenüberstellung mit dem Lehrplan von 2003 lässt sich sofort die veränderte gendergerechte Sprache feststellen. 2003 wurde bei der Bezeichnung von Personen lediglich die männliche Form verwendet, während 2012 eine gendergerechte Ausdrucksform angewandt wurde.

Im Lernstoff der Grundstufe 2 werden, im Gegensatz zum Lehrplan von 2003, die zu behandelnden Inhalte für die dritte und vierte Klasse nicht mehr getrennt angeführt.

Die Studentafel hat sich seit 2003 dagegen nicht verändert.

Schulstufe	Stundenausmaß des Sachunterrichts (Lehrplan 2012)
1.	3 Wochenstunden
2.	3 Wochenstunden
3.	3 Wochenstunden
4.	3 Wochenstunden

Tabelle 8 (eigene Darstellung): Wochenstundenzahl pro Klasse im LP 2012

Während im Lehrplan 2003 ausschließlich auf handelnde Arbeitsweisen gesetzt wurde, sollen die Kinder im aktuellen Lehrplan zum selbstständigen Informieren und Interpretieren von Inhalten angeregt werden.

Einige Änderungen in den Erfahrungs- und Lernbereichen sind ebenfalls zu verzeichnen. So wurde die Familie als Ausgangspunkt im Bereich Gemeinschaft durch das Schulleben allein ersetzt. Eine wichtigere Funktion nehmen nun auch der Perspektivenwechsel und das Verin-

nerlichen von zeitlichen Abläufen ein. Diese sind, kombiniert mit Werten, Normen und Konfliktlösekompetenzen, eine Grundlage zur demokratischen Erziehung und einem friedlichen Zusammenleben.

Im Lernstoff der Grundstufe 2 lässt sich feststellen, dass die Gegenüberstellung der berufstätigen Frau zur Hausfrau entfernt wurde. Im schulischen Bereich ist von Rechten und Pflichten die Rede, demokratische Entscheidungen sollen aktiv erfolgen. Das Verständnis für andere Kulturen und die Sensibilisierung der Primarstufenschüler*innen für andere Menschen nehmen nun ihren Platz im Lehrplan ein. Weitere wichtige Veränderungen beziehen sich auf die korrekte Nutzung von Medien zur Informationsgewinnung.

Das Verständnis und das Einfühlen haben auch im Bereich Zeit einen hohen Stellenwert eingenommen. Im Vergleich zum Jahr 2003 sollen die Kinder im aktuellen Lehrplan (2012) historische Ereignisse nicht nur aus der gegenwärtigen Sicht betrachten, sondern die damaligen Situationen und das damit verbundene Handeln verstehen. Veränderungen von Lebensweisen im Laufe der Zeit gilt es ebenso zu erfassen.

Dem Lehrstoff ist nun auch die Zukunft zugeordnet. Dies soll weitgehend über persönliche Planung erfolgen, aber auch die damit verbundene Ungewissheit aufzeigen.

Hinsichtlich eines verstärkten Perspektivenwechsels wird im „Erfahrungsbereich und Lernbereich Gemeinschaft“ darauf verwiesen, das Zusammenleben in anderen Gemeinschaften zu verstehen und mitzugestalten. In Bezug auf die historische Orientierung wird in der dritten und vierten Schulstufe anhand ausgewählter Beispiele zwischen Friedenszeiten, Notzeiten und bedeutsamen Ereignissen aus der frühen lokalen Geschichte differenziert. Die Schüler*innen sind hier angehalten, Einblicke in die Veränderungen der erweiterten Umwelt zu erhalten (vgl. Wolf et al., 2009, S. 161).

Im aktuellen Lehrplan werden sowohl die historische Orientierung als auch die didaktischen Prinzipien des Gegenwartbezugs und der Multiperspektivität angesprochen, jedoch bleiben andere zentrale Elemente des historischen Lernens, wie der Konstruktionscharakter von Geschichte ausgespart. Dieser Umstand ist auf die allgemeine Struktur des Sachunterrichts zurückzuführen, die nicht disziplinär, sondern fächerübergreifend ausgerichtet ist. Statt eines konkreten Inhaltskanons werden Themen ausgesucht, die ein fächerübergreifendes Lernen zulassen. Damit wird zwar den Lehrer*innen ein umfassender Planungs- beziehungsweise Gestaltungsspielraum zur Verfügung gestellt, gleichzeitig besteht aber auch das Risiko, dass einzelne fachliche Perspektiven je nach persönlicher Gewichtung der Lehrer*innen nicht genügend Beachtung finden (vgl. Krösche, 2021, S.136 f.). Ein weiterer Kritikpunkt des aktuellen Lehrplans bezieht sich auf das fehlende Kompetenzmodell im Sachunterricht. Die essentiellen geschichtsdidaktischen Kategorien wie Geschichtsbewusstsein beziehungsweise historisches Denken werden umschrieben, aber nicht konkret benannt (vgl. Krösche, 2021, S.136 f.). Der ab dem Schuljahr 2023/24 gültige Lehrplan setzt den Paradigmenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Sachunterricht fort. In diesem Kontext werden die bisherigen im Sachunterricht zur Anwendung kommenden Erfahrungsbereiche durch die in der folgenden Tabelle angeführten Kompetenzbereiche ersetzt.

Bezeichnung in den Lehrplänen von 1986 bis 2012	Bezeichnung im Lehrplan 2023
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Raum</i>	Geografischer Kompetenzbereich
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Wirtschaft</i>	Wirtschaftlicher Kompetenzbereich
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Gemeinschaft</i>	Sozialwissenschaftlicher Kompetenzbereich
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Zeit</i>	Historischer Kompetenzbereich
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Natur</i>	Naturwissenschaftlicher Kompetenzbereich
Erfahrungs- und Lernbereich <i>Technik</i>	Technischer Kompetenzbereich

Tabelle 9 (eigene Darstellung): Vergleich der Bezeichnung der Lehrstoffbereiche im Sachunterricht zwischen 1986, 2003, 2012 und 2023

Für das Historische Lernen sieht der Historische Kompetenzbereich unter anderem das kindliche Verständnis und Interesse für zeitliche Strukturen und historische Fragestellungen vor; darüber hinaus soll auch der Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bei den Schüler*innen erzeugt werden. Unter dem Begriff Geschichtsbewusstsein versteht man laut Jörn Rüsen die mentale Tätigkeit der historischen Erinnerung, welche die Erfahrung der Vergangenheit so verinnerlicht, dass gegenwärtige Lebensverhältnisse verstanden und Zukunftsperspektiven erfahrungskonform entwickelt werden können (vgl. Rüsen, 2008, S.163).

Nach der weithin akzeptierten Theorie des deutschen Geschichtsdidaktikers Hans Jürgen Pandel formt sich Geschichtsbewusstsein aus den drei Basisdimensionen Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, beziehungsweise aus den vier gesellschaftlichen Dimensionen politisches, ökonomisch-soziales, moralisches und Identitätsbewusstsein (vgl. von Reeken, 2020, S.9). Vor allem das Temporalbewusstsein wird im zukünftigen Lehrplan forciert, in dem die Schüler*innen die Auswirkungen zeitlicher Strukturen und Abläufe ihrer Lebenswelt erfahren und lernen, um sich selbständig in der Zeit zu orientieren. Dabei werden Aspekte linearer wie auch zyklischer Zeit berücksichtigt und der Spannungsbogen von Vergangenheit-Gegenwart zur Zukunft hergestellt (vgl. BMBWF, 2023, S.78 f.).

Im Kontext eines verstärkten Kompetenzerwerbs fördert der Lehrplan 2023/24 die historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, in dem anhand von ausgewählten Quellen – hier werden unter anderem Zeitzeug*innen und Artefakte genannt – vergangene Ereignisse als Narration kritisch rekonstruiert beziehungsweise dekonstruiert werden. Möglichkeiten zur historischen Orientierung sollen ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen generiert werden, wobei auch das Lernen an außerschulischen Lernorten zu berücksichtigen ist (vgl. BMBWF, 2023 S. 79).

Was die Struktur des Lehrplanes 2023/24 betrifft, existieren zusätzlich neben den sechs Kompetenzbereichen zu jeder Jahrgangsstufe entsprechende Anwendungsbereiche, die auf der Ebene der ersten und zweiten Jahrgangsstufe noch sehr allgemein formuliert sind und in Bezug auf das historische Lernen über keine detailreichen Inhaltsvorgaben verfügen. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe gestalten sich die inhaltlichen Vorgaben etwas konkreter, indem von Kinderrechten, historischen Ereignissen und Persönlichkeiten bzw. von Macht und Demokratie gesprochen wird.

3. Fazit

Die Anbahnung von historischem Lernen und eines entsprechend reflektiert ausgeprägten Geschichtsbewusstseins sollte nicht erst in der Sekundarstufe einsetzen, sondern bereits in der Primarstufe Teil des Unterrichts sein. In diesem Kontext kommt dem Unterrichtsfach „Sachunterricht“ eine bedeutende Rolle zu, diese Anforderungen bzw. Gegebenheiten in entsprechender Weise zu thematisieren. Die Curricula für den Unterrichtsgegenstand Sachunterricht, vormals Heimatkunde, greifen diese Bereiche erst recht spät auf. Bis in die 1980er Jahre bezogen sich die historischen Aspekte des Sachunterrichts auf heimatkundliche Themen, wie den eigenen Heimatort oder die Entstehung von Sagen und deren Überlieferung. Eine wichtigere Funktion nahmen in den Lehrplänen der 2000er Jahre nun auch der Perspektivenwechsel und das historische Einfühlungsvermögen ein. Diese werden mit Werten, Normen und Konfliktlösekompetenzen kombiniert, eine Grundlage zur demokratischen Erziehung und einem friedlichen Zusammenleben. Im aktuellen Lehrplan sind die Schüler*innen angehalten, historische Ereignisse nicht nur aus der gegenwärtigen Sicht zu betrachten, sondern die damaligen Situationen und das damit verbundene Handeln zu verstehen. Darüber hinaus gilt es, Veränderungen von Lebensweisen im Laufe der Zeit ebenso zu erfassen. In Bezug auf die historische Orientierungskompetenz des FUER-Modells (vgl. Baumgärtner, 2019, S.82) wird in der dritten und vierten Schulstufe anhand ausgewählter Beispiele zwischen Friedenszeiten, Notzeiten und bedeutsamen Ereignissen aus der frühen lokalen Geschichte differenziert. Die Schüler*innen sind hier angehalten, Einblicke in die Veränderungen der erweiterten Umwelt zu generieren. Der ab dem Schuljahr 2023/24 geltende Lehrplan fördert die historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, in dem anhand von ausgewählten Quellen vergangene Ereignisse als Geschichte kritisch rekonstruiert beziehungsweise dekonstruiert werden. Möglichkeiten zur historischen Orientierung sollen ebenfalls durch eine eingehende Befassung mit Quellen und Darstellungen erreicht werden, hierbei nimmt auch das Lernen an außerschulischen Lernorten im zukünftigen Lehrplan eine entscheidende Funktion ein.

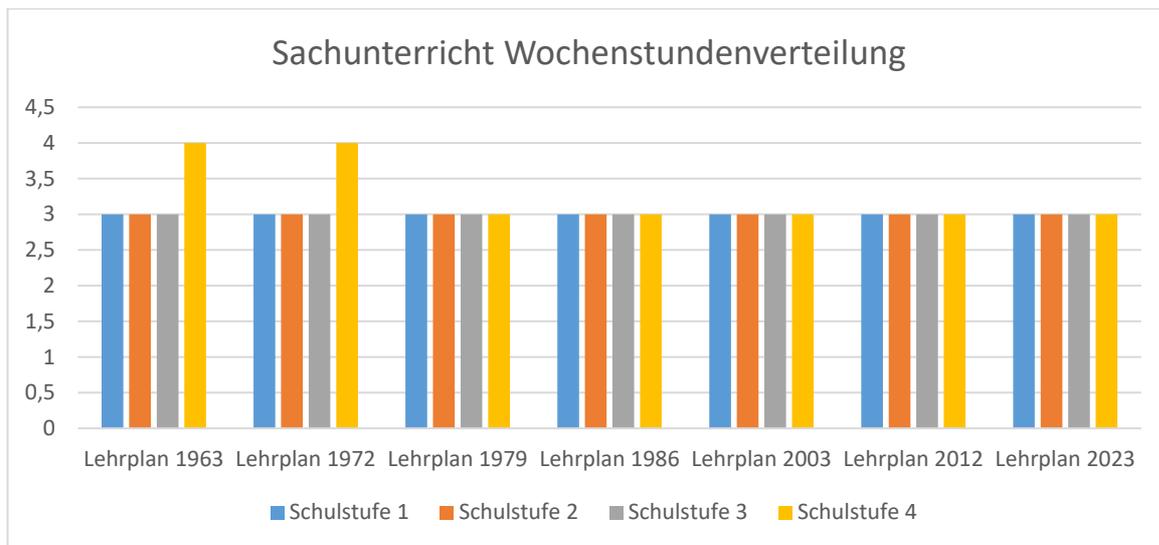


Tabelle 10 (eigene Darstellung): Wochenstundenanzahl des Sachunterrichts in den Lehrplänen von 1963 bis 2023

Während sich die Herausforderungen und Anforderungen an das Unterrichtsfach „Sachunterricht“ insbesondere in den letzten beiden Dekaden massiv verändert und erweitert, lässt sich anhand dieser Tabelle erkennen, dass sich die Anzahl der Wochenstunden in den letzten Jahrzehnten nicht signifikant verändert hat. Seit dem Lehrplan 1963 werden für dieses Unterrichtsfach drei Stunden pro Woche vorgesehen; lediglich in der vierten Schulstufe sahen die Lehrpläne 1963 und 1972 eine Erhöhung auf vier Wochenstunden vor. Zu den Lehrplänen der 1940er Jahre existierten keine konkreten Wochenstunden, deswegen wurde das Curriculum von 1945 nicht in dieser Tabelle berücksichtigt. Die Entwicklung der österreichischen Sachunterrichtscurricula ist aber in ihrer Gesamtheit auf die Zeit nach 1945 bis in die Gegenwart als tendenziell positiv im Sinne des historischen Lernens und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und demokratischer Partizipation zu erachten. Vor allem im Lehrplan 2023/24 manifestiert sich der in den 2000er Jahren beginnende Paradigmenwechsel von einem ursprünglich rein inhaltsbezogenen zu einem kompetenzorientierten Sachunterricht. Ein nach wie vor bestehendes Problem ist auf die allgemeine Struktur des Sachunterrichtscurriculums zurückzuführen, die nicht disziplinär, sondern fächerübergreifend ausgerichtet ist. Anstelle eines konkreten Inhaltskanons werden Themen ausgesucht, die ein fächerübergreifendes Lernen zulassen. Damit wird zwar den Lehrer*innen ein umfassender Planungs- beziehungsweise Gestaltungsspielraum eingeräumt, gleichzeitig besteht aber auch das Risiko, dass einzelne fachliche Perspektiven je nach persönlicher Gewichtung der Lehrer*innen nicht genügend Beachtung finden. Ein weiterer Kritikpunkt des aktuellen und auch zukünftigen Lehrplans bezieht sich auf das fehlende Kompetenzmodell im Sachunterricht, hier bestünde die Möglichkeit, sich partiell an den Kompetenzmodellen im Sekundarstufenbereich zu orientieren, wie beispielsweise am für den Geschichtsunterricht geltenden FUER-Modell.

Literatur

- Ackermann, H. (1992). *Informationstechnische Bildung im Spannungsfeld von Politik, Bildungsverwaltung und Pädagogik*. Opladen: Leske +Budrich.
- Baumgärtner, U. (2019). *Wegweiser in der Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule* (2. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Boyer, L. (2004). Sachunterricht. In: W. Wolf (Hrsg.) *Kommentar zum Lehrplan der Volksschule* (S.285-304). Wien: ÖBV.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012.
- Buchberger, W., Kühberger, C. (Hrsg.). (2021). *Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte-Herausforderungen- Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Buchberger, W. (2021) Historisches Lernen mit Schulbüchern. In W. Buchberger, C. Kühberger (Hrsg.). *Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte-Herausforderungen- Perspektiven* (S. 173-200). Innsbruck: Studienverlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. II Nr. 1/2023.
- Dermutz, S. (1983). *Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Engelbrecht, H. (1988) *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. (Band 5.) Wien: ÖBV.
- Friebs, B. (2004). *Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens*. Graz: Leykam.
- Handro, S. (2004) Nur eine Marginalie? Historisches Lernen im Sachunterricht zwischen curricularen Vorgaben und geschichtsdidaktischem Diskurs (S. 119-135) In S. Handro, B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lernplanforschung. Methoden- Analysen- und Konzepte*. Münster: LIT.
- Krösche, H. (2021). Das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens im Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt (S. 133-149). In W., Buchberger, C., Kühberger, (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte-Herausforderungen-Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Landesschulrat (1945). *Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen*. Graz: Steiermärkische Landesdruckerei.
- Landesschulrat (1950). *Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Landesschulrat (1963). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Wien. Verlag für Jugend und Volk.
- Landesschulrat (1972). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kultur. Verlag für Jugend und Volk.
- Landesschulrat (1979). *APS- Lehrpläne. Lehrplan der Volksschule (Stand 1. September 1979)*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, Jugend & Volk.

- Lehrplan-Service (1986). *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Lehrplan-Service (2003). *Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen*. Wien: öbv & hpt.
- Létourneau, J. (2001). Die Selbsterzählung. In J. Rüsen (Hrsg.) *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S. 177-238). Köln: Böhlau.
- Wolf, W., Scheiber, B., & BM für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Lehrplan der Volksschule: Mit Anmerkungen und Ergänzungen; Stand: 1. September 2009*. Graz: Leykam.
- Neugebauer, M. (1972). Schulwesen. In E. Weinzierl & K. Skalnik (Hrsg.) *Österreich. Die Zweite Republik*, 2. Bd. (S.323–346). Graz: Styria.
- Reeken, D. (2020) *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.
- Rüsen, J. (2008) *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Wochenschau: Schwalbach/Ts.
- Rüsen, J. (2009) *Zukunft braucht Herkunft. Über die Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rüsen, J. (2016) *Wie kommt Wissen in den Kopf? Historisches Lernen heute*. In M. Bormann, K. Behrens (Hrsg.) *Geschichte lernen in der Grundschule. Ein Leitfaden für Studium und Praxis* (S. 19-32). Wochenschau: Schwalbach/Ts.
- Schnell, H. (1974). *Die österreichische Schule im Umbruch*. Wien: Jugend und Volk Vertragsges.m.b.H.
- Schnell, H. (1993) *Bildungspolitik in der Zweiten Republik*. Wien: Europaverlag.
- Spachinger, O., Spreitzer, H. & Sretenovic, K. (1975). *Die österreichische Schule. 1945 – 1975*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst; Wien: Jugend und Volk.
- Wiater, W. (2006). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandard. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.). *Handbuch Unterricht* (S.169–178.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Ursachen des Ersten Weltkrieges

Eine geschichtsdidaktische Annäherung

Wolfgang Bilewicz¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1207>

Zusammenfassung

Die Ursachen des Ersten Weltkrieges lassen sich in langfristige strukturelle Faktoren und kurzfristige auslösende Ereignisse unterteilen. Zu den strukturellen Faktoren gehören beispielsweise Imperialismus, Nationalismus, militärische Aufrüstung und Bündnissysteme. Die auslösenden Ereignisse umfassen das Attentat von Sarajevo und die darauf folgende Kettenreaktion diplomatischer und militärischer Handlungen. Der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht ermöglicht den Schüler*innen ein umfassendes Verständnis der Komplexität dieser Ursachen und fördert die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen. Hierbei kommt vor allem der historischen Methodenkompetenz eine tragende Rolle zu, zumal sie die Arbeit mit primären und sekundären Quellen, die Analyse historischer Zusammenhänge sowie die Re- und Dekonstruktion kontroverser Standpunkte umfasst. Durch die Analyse historischer Quellen gewinnen die Schüler*innen Einblicke in verschiedene Perspektiven und erkennen die Beweggründe der beteiligten Akteure. Diskussionen und Gruppenarbeiten unterstützen die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Umgang mit dem Thema. Durch die Entwicklung von historischem Denken und kritischem Urteilsvermögen sind die Schüler*innen in der Lage, die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die gegenwärtige Zeit besser zu verstehen und potenzielle Parallelen zu aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen zu erkennen.

Stichwörter: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Geschichtsbewusstsein, Ursachen des Ersten Weltkrieges, Multiperspektivität, Re- und Dekonstruktion

1 Einleitung

Der Angriff Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 hat, länger als ein Jahrhundert seit Ende des Ersten Weltkriegs, zu einem neuen militärischen Konflikt in Europa geführt. Die Thematik des Krieges ist dadurch wieder viel stärker in das Bewusstsein der Europäer*innen getreten. Diese Umstände verleihen der Analyse des Ersten Weltkriegs im Geschichtsunterricht eine bemerkenswerte Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit Fragen wie den Ursachen von

¹ Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
E-Mail: wolfgang.bilewicz@ph-linz.at

Kriegen, deren Auswirkungen auf die Menschheit und wie Frieden herbeigeführt werden kann, vermittelt Schüler*innen wertvolle Orientierung.

Die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ (Mombauer, 2014, S. 3 ff.) wird vielfach als Ursprung weiterer expansionistischer Machtansprüche des vergangenen Jahrhunderts gesehen. Das Ende von Österreich-Ungarn und anderer großer Monarchien als Resultat des Ersten Weltkrieges markierte den Beginn des Aufstiegs der USA zur globalen Hegemonialmacht und damit zu einer neuen Weltordnung, die bis heute wirkt. Gleichzeitig wiesen Revolutionen, wirtschaftliche Krisen und politische Instabilität den Weg der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Negative Auswirkungen der globalisierten Welt zeigten sich auch schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, indem sowohl links- als auch rechtsgerichteter politischer Extremismus massiven Zulauf erfuhr. Zwar wuchsen die Staaten der Welt ökonomisch immer mehr zusammen, aber gleichzeitig manifestierte sich nationalistisches Gedankengut in vielen Gesellschaften. Der wachsende Nationalismus schuf in Verbindung mit Militarismus und imperialistischen Machtansprüchen internationale Konflikte. Großmächte konkurrierten um Absatzmärkte und Einflusszonen. Dieser Konkurrenzkampf um ökonomischen und territorialen Einfluss lässt sich auch in unserer Zeit vielfach beobachten. Wirtschaftliche Interessen gepaart mit geopolitischen Überlegungen militärischer Rivalität des Ukraine-Krieges weisen verschiedene Ähnlichkeiten zur Situation vor dem Ersten Weltkrieg auf (vgl. Barth & Schnakenberg, 2023).

Didaktisch sind sehr unterschiedliche Zugänge zum Ersten Weltkrieg möglich: In der Auseinandersetzung mit der Frage, warum aus einem lokalen Konflikt ein Weltkrieg entstehen konnte, setzen sich die Lernenden mit einem typischen Schlüsselproblem nach Klafki auseinander (vgl. Klafki, 1996, S. 56 ff.) Welche Faktoren begünstigen einen militärischen Konflikt? Welche Faktoren und Handlungsweisen können ihn verhindern? Diese Grundfragen können anhand des Fallbeispiels exemplarisch diskutiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit den Ursachen des Ersten Weltkrieges kann ein Verständnis dafür entstehen, welche Faktoren eine militärische Eskalation befördern oder welche eine Konfrontation hemmen. Es handelt sich um einen klassischen Gegenwartsbezug durch einen Sinnzusammenhang nach Klaus Bergmann, weil man sich mit ähnlichen Problemlagen der Vergangenheit auseinandersetzt, um reflektierter in Gegenwart und Zukunft handeln zu können (vgl. Bergmann, 2021, S. 40 f.). Wie das Beispiel des Krieges in der Ukraine zeigt, gibt es gegenwärtig und wohl auch in naher Zukunft zu diesen Themen einen erheblichen Orientierungsbedarf. Des Weiteren ist der Erste Weltkrieg mit Blick auf eine moderne Friedenserziehung von besonderer Bedeutung, weil die Art der Kriegsführung den Lernenden die Schrecken eines modernen Krieges besonders drastisch vor Augen führt. Die Auseinandersetzung mit Ego-Dokumenten kann auf besondere Weise verdeutlichen, was das Erleben des Krieges für die Menschen an der Front und in der Heimat bedeutete. Charakteristisch für den Ersten Weltkrieg ist auch die propagandistische Nutzung unterschiedlichster Medien (Plakate, Lieder und Filme), was ihn für einen modernen Geschichtsunterricht angesichts einer stark medial geprägten Lebenswelt von Schüler*innen anschlussfähig macht. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen und Darstellungen im Sinne einer kritischen Urteilsbildung können die Lernenden auch aktuelle Medienprodukte

hinsichtlich eventueller Manipulation und Instrumentalisierung analysieren. Insbesondere aktuelle geschichtskulturelle Formate bieten einen Ausgangspunkt für die Umsetzung des Themas im Geschichtsunterricht, weil die Schüler*innen als Teilnehmende an der Geschichtskultur ihrer Gegenwart sowohl in der Analyse als auch in der Produktion eigener Narrative gefördert werden können (vgl. Barth & Schnakenberg, 2023).

2. Didaktische Reduktion

Die didaktische Reduktion ist ein wichtiger Prozess in der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, da sie sicherstellt, dass Lerninhalte für die Zielgruppe zugänglich sind und dass Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Fähigkeiten erfolgreich lernen können (vgl. Lehner, 2020, S. 11). Die Funktionen der didaktischen Reduktion sind: „Auswahl aus der Stofffülle, Konzentration auf das Stoff-Wesentliche, Vereinfachung der Stoff-Kompliziertheit“ (Lehner, 2020, S. 12). Die Auswahl des Lerninhaltes ist hinsichtlich des Ersten Weltkriegs in den entsprechenden Lehrplänen festgelegt. Die Konzentration auf das Stoffwesentliche zeigt sich in Bezug auf die Reduktion und Elementarisierung (vgl. Gies, 2004, S. 156) auf folgende Ursachen (siehe Abbildung 1) für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs:

Nationalismus als Glaube, dass das eigene Land und die eigene Kultur überlegen sind. Die Nationalstaaten, die im 19. Jahrhundert entstanden sind, waren von diesem Gedanken geprägt und viele Menschen waren bereit, für ihre Nation zu kämpfen und zu sterben.

Militarismus als eine Überzeugung, welche die Verwendung von militärischer Macht und ihrer Mittel fördert. Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs wollten viele europäische Staaten ihre Militärstärke erhöhen, um ihre nationalen und imperialistischen Interessen zu schützen. Dies führte zu einem Wettrüsten zwischen den europäischen Staaten, allen voran das Deutsche Reich und Großbritannien mit dem Ausbau ihrer Flotten.

Der Imperialismus ist eine politische und wirtschaftliche Weltsicht, welche die Erweiterung des Einflussbereichs eines Staates auf andere Länder oder Gebiete fördert. Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs kämpften die europäischen Mächte um die Kontrolle über Kolonien und Rohstoffquellen in Afrika und Asien.

Die Bündnispolitik war ein wichtiger Faktor, der zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs beitrug. Die Länder schlossen sich zu militärischen Bündnissen zusammen, um ihre Macht und ihren Einflussbereich zu stärken. Als es zum Krieg kam, wurden viele Länder in den Konflikt hineingezogen, da sie ihren Verbündeten beistehen mussten.

„Pulverfass Balkan“: Die Balkanregion wurde oft als "Pulverfass" bezeichnet, da dort zahlreiche ethnische und religiöse Konflikte existierten. Machtinteressen von Österreich-Ungarn und die Einflussnahme Russlands als Unterstützer panslawistischer Bestrebungen befeuerten den Nationalismus der Befürworter eines Großserbiens. Diese Spannungen führten schließlich zum Attentat von Sarajevo, das als Auslöser des Krieges betrachtet werden muss.

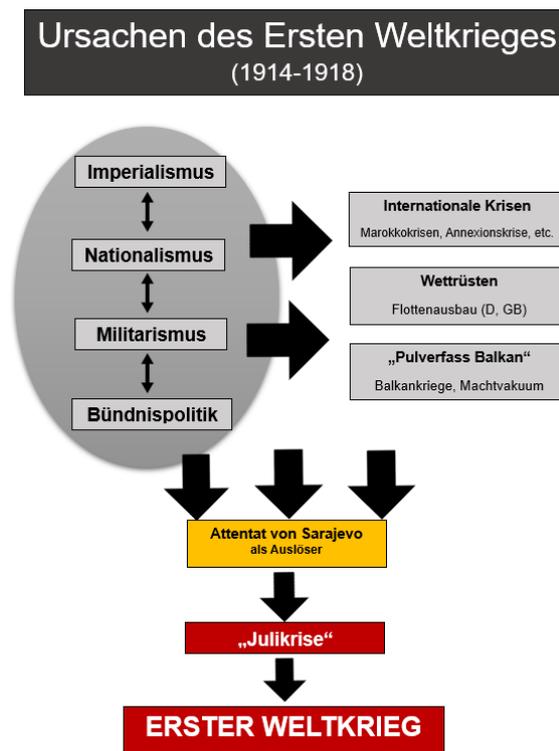


Abbildung 1: Ursachen des Ersten Weltkrieges, eigene Darstellung

Diese Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang und haben gemeinsam zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges beigetragen. Der Mord am österreichischen Thronfolger Franz Ferdinand und seiner Frau Sophie Chotek durch den serbischen Nationalisten Gavrilo Princip war der unmittelbare Anlass für den Krieg. Die folgende Julikrise kann als Beispiel des Versagens von Verhandlungen im Kontext internationaler Krisen gesehen werden. Die zugrundeliegenden Spannungen zwischen den europäischen Mächten waren bereits lange vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges vorhanden und der Konflikt wurde durch die Interessen und Überzeugungen der beteiligten Nationen verschärft.

Besonders die Komplexität des Themas stellt für Unterrichtsplanungen eine enorme Herausforderung dar. Welche Entscheidungen von Monarchen oder Politikern, welche strategischen Planungen und Handlungen schlussendlich zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges führten, sind nach wie vor nicht abschließend geklärt. Die oben genannten Faktoren sind jedoch in der Ursachenforschung belegt und sind als fachspezifische Begriffe und Konzepte jedenfalls relevant für den Geschichtsunterricht und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte sowohl zu curricula- ren Inhalten des Unterrichtsfaches als auch zur Gegenwart der Lernenden.

3. Kompetenzorientierung nach dem FUER-Modell

In den letzten Jahrzehnten wurden mehrere Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht entwickelt, denn „erst auf der Grundlage solcher Strukturüberlegungen könnten systematische Überlegungen zur Diagnose/Messung der jeweils erreichten Kompetenzniveaus sowie zur Förderung der Kompetenzentwicklung vorgelegt werden“ (Schreiber, 2008, S. 199).

Im Jahr 2008 wurden die Lehrpläne für Geschichte und Politische Bildung kompetenzbasiert und standardbasiert adaptiert (vgl. Svacina-Schild, 2021, S. 190). Der Lehrplan von 2016 (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 9 ff.) greift neben einem eigenen österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung auf das Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein für den Geschichtsunterricht zurück (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 4).

Dieses als wohl am detailliertesten begründete und ausgearbeitete Modell stammt von der im Jahr 2000 zusammengeschlossenen Gruppe, bestehend u.a. aus Geschichtsdidaktiker*innen und Geschichtslehrer*innen aus dem deutschen Sprachraum (vgl. Schreiber, 2008, S. 199 f.). FUER Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das sich in mehreren Teilprojekten die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Geschichtsbewusstsein“ als Ziel gesetzt hat (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 17).

Die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) und Fokussierungen von historisch Denkenden, also auch von Schüler*innen, beziehen sich stark aufeinander. Sie ermöglichen die Identifikation der wesentlichen Kompetenzbereiche historischen Denkens unter Beachtung wissenschaftlicher Prinzipien bei simultaner Wahrnehmung als „lebensweltliche Orientierungsfunktion“ (vgl. Schreiber, 2006, S. 18).

Gleichzeitig bietet das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe durch die mit dem Begriff Kompetenz verbundenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft drei aufeinander verweisende Dimensionen historischer Bildung und historischen Lernens. Als erste Dimension wird die „Verfügung über Kenntnisse über vergangene Einzelheiten, und somit über eine Vorstellung des „Universums des Historischen“, samt ihres Erwerbs, Auf- und Umbaus“ definiert. Die zweite Dimension beschreibt „Einstellungen und Haltungen zu Vergangenheit und Geschichte sowie von Einsichten über Regelmäßigkeiten, Prozesse und deren Bedeutung samt ihrer Bewusstwerdung, Elaboration und Reflexion.“ Die dritte Dimension wird charakterisiert als Kompetenzen, die zum Erwerb und Umbau des Wissens ebenso wie zur Elaboration und Reflexion der Einstellungen, Haltungen und Einsichten nötig sind, samt ihres Erwerbs und auf Reflexion gerichteten Elaboration (vgl. Körber, 2019, S. 73 f.).

Obwohl sich kompetenzorientierter Unterricht nicht mehr an der für viele Didaktiker*innen antiquierten Lernzielsetzung bei der Planung von Unterricht orientiert, verweisen die beiden Salzburger Geschichtsdidaktiker Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger darauf, dass bei der Umsetzung kompetenzorientierter Unterrichtsplanung darauf zu achten ist, dass bei der Formulierung von Lernzielen nicht nur eine „reine Inhaltsorientierung“ maßgeblich ist, sondern dass bereits hier „spezifische Teilkompetenzen im Fokus stehen sollen (vgl. Ammerer & Kühberger, 2009, S. 35).

4. Historische Kompetenzen nach dem FUER-Modell

Die übergeordnete „Kompetenz historischen Denkens“ steht im Kompetenzmodell nach FUER als primäre Instanz über vier ausgewiesenen Kompetenzen: der historischen Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz. Diese erfahren wiederum eine innerliche

Strukturierung und setzen sich gleichzeitig aus verschiedenen Kernkompetenzen zusammen, die durch Operationen oder Strukturen charakterisiert werden können. Davon abgeleitet werden die Einzelkompetenzen. Summiert definieren sie sich „als Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, (konkrete) Prozesse des historischen Denkens zu vollziehen bzw. über Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts historischen Denkens zu verfügen.“ (Schreiber et al., 2006, S. 19)

Historische Fragekompetenz

Als grundlegende Kompetenz steht zu Beginn die Fragekompetenz, argumentiert mit einer „gewissen Verunsicherung oder aus bestimmten Interessen und meint die Kompetenz „Fragen an die Vergangenheit zu stellen, [...], Fragen zu erkennen und zu verstehen [...].“ (Heil, 2012, S. 19). Sie kann als Basis für das grundsätzliche Interesse von Schüler*innen an Geschichte betrachtet werden, die alle weiteren Kompetenzen erst legitimiert. Historischen Fragen liegt ein Orientierungsbedürfnis zu Grunde, das an die Gegenwart der Fragenden gebunden ist. Neue Herausforderungen und gesellschaftliche Gegebenheiten führen dabei zu immer neuen Fragen, wodurch jede Zeit seine eigenen Narrationen hervorbringt (vgl. Kühberger, 2015, S. 26). Grundsätzlich sollen Schüler*innen Fragen als Grundlage historischer Erzählungen begreifen. Deshalb sollte im Unterricht den Lernenden ausreichend Möglichkeiten dargeboten werden, selbst Fragen an die Vergangenheit bzw. an die Geschichte zu stellen, wodurch sich bestenfalls auch Fragen an Gegenwart und Zukunft ableiten lassen. Gerade in der Sekundarstufe I ist es bedeutsam, historische Fragen der Schüler*innen zuzulassen und Anreize zu bieten, schüler*innenseitig Fragen zu generieren.

Historische Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz umfasst die Operationen der Re- und der Dekonstruktion als Kernbereiche. Die Rekonstruktionskompetenz sucht nach Verbindungen zwischen Geschehnissen und Verknüpfungen zu Gegenwart und Zukunft (vgl. Heil, 2012, S. 20) und inkludiert Klafki didaktisches Prinzip des Gegenwartsbezugs (vgl. Klafki, 1991, S. 270 ff.) Die Dekonstruktionskompetenz ist eine analytische Fähigkeit, denn sie legt Konstruktionsmuster und somit Intentionen von Narrationen und Darstellungen offen (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 24). Angedachte Unterrichtseinheiten sollten ihren Fokus deutlich auf die Rekonstruktionskompetenz richten, wobei Ereignisse, Entwicklungen und Phänomene der Geschichte rund um den Ersten Weltkrieg unter „kritischer Zuhilfenahme von historischen Quellen“ (Kühberger, 2015, S. 42) bearbeitet werden sollten. So könnte bereits der Einstieg in das Thema mit einer historischen Quelle erfolgen. Die Lernenden würden hier mit einer historischen Zeitung vertraut gemacht werden, welche die Schlagzeile über das Attentat von Sarajevo vom 28.06.1914 zeigt. Hierfür bietet der digitale Lesesaal der Österreichischen Nationalbibliothek unter der Rubrik „anno“ ein entsprechendes Refugium für die analytische Betrachtung alter Zeitungen. Neben dem Kennenlernen der historischen Frakturschrift sollen die Schüler*innen die Zeitung als das wichtigste Massenmedium dieser Zeit erfahren. Weitere Arbeitsaufgaben, welche die historische Methodenkompetenz fördern sollen, können konzentriert in einem Stationsbetrieb

angeboten werden. Dabei wird der Fokus vor allem auf unterschiedliche Arten der Quellen gelegt, um den Schüler*innen die vielfältigen Formen historischer Quellen zu verdeutlichen. Die Ziele von Quellenarbeit bestehen vor allem darin, dass Schüler*innen die Re-Konstruktion von Vergangenheit nach der wissenschaftlichen Methode der Geschichtswissenschaft nachvollziehen können und dadurch die Einsicht gewinnen, dass Geschichte etwas im Nachhinein Konstruiertes, gewissermaßen ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage von Quellen darstellt. (vgl. Buchberger, 2020, S. 8)

Historische Orientierungskompetenz

Nach diesem Erkenntnisprozess folgt die Orientierungskompetenz. Sie schließt vier Kernkompetenzen ein: Die Fähigkeit und Bereitschaft, neue Einsichten aufzunehmen und anzuwenden in einem Prozess der „Reorganisation des Geschichtsbewusstseins“ und die eigene „mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte zu reflektieren und zu erweitern“ (Schreiber et al., 2006, S. 25). Die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Fremd- und Weltverstehens in der Vergangenheit und Gegenwart bildet die zweite Kernkompetenz. Sie charakterisiert die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen auf der Basis historischer Einsichten umzubauen.“ (Schreiber et al., 2006, S. 25) Zeitliche, kulturelle und intersubjektive Unterschiede als „Alteritätserfahrungen“ (Schreiber et al., 2006, S. 25) bilden dabei den Kern dieser Fähigkeit. Das Begreifen und Erfassen der eigenen Person und die Reflexion der eigenen Identität mit Hilfe der Vergangenheit heißt, Vorstellungen zu überprüfen, die das eigene Verhältnis zur Vergangenheit und ihren Menschen thematisieren (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 26). Die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition als Befähigung, Bedingungen und Möglichkeiten auf historische Erfahrungen beziehen zu können gilt als vierte Kernkompetenz (vgl. Heil, 2012 S. 20; vgl. Schreiber et al., 2006, S. 26). Sie ist im Hinblick auf den Geschichtsunterricht wahrscheinlich als gewichtigste zu betrachten. Gleichzeitig ist ihre Anwendbarkeit immer wieder einer Überprüfung zu unterziehen und die jeweiligen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 27).

Die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg war geprägt von Krisen und Konflikten. Spätestens seit 2014 sind solche nach mehr als 20 Jahren wieder in Europa sichtbar. Millionen ukrainische Flüchtlinge in Europa sowie die mediale Berichterstattung haben den Krieg auch im Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen erscheinen lassen und ein gewisses Maß an Verunsicherung, sogar Angst, verursacht. Die Auseinandersetzung mit dem „Augusterlebnis“ – darunter versteht man die teilweise euphorisch beschriebene Kriegsbegeisterung im Deutsche Reich – soll den Kontrast der Erwartungshaltung der Menschen gegenüber Krieg damals und heute aufzeigen und die Lernenden animieren, ihre eigene Einstellung gegenüber gewaltsamen Konflikten zu reflektieren. Gleichzeitig wird die De-konstruktion der medialen Darstellung über die Kriegsbegeisterung als Orientierung in einer umfassend durch Medien geprägten Lebenswelt dienen.

Historische Sachkompetenz

Diese drei vorangestellten Kompetenzen gelten als Basis für die Sachkompetenz, die im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen durch Prinzipien, Konzepte, Kategorien, Skripte eine komplexere Strukturierung erfahren (vgl. Heil, 2012, S. 20). Unter Prinzipien werden erkenntnistheoretische Prinzipien wie Retrospektive, Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität zusammengefasst (vgl. Bräuer, 2022, S. 96).

Die Eichstätter Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber beschreibt zudem subjektbezogene Konzepte wie „historische Identität und Alterität“ zur Systematisierung des Sachkompetenzbereichs und betont die „Standort- und Gegenwartsgebundenheit“ des lernenden Individuums. Zusätzlich nennt Schreiber inhaltsbezogene Kategorien und deren kategoriale Substrukturierungen als Faktor. Diese Kategorien sind von allgemeiner Natur zum Erklären, Beschreiben und Konstruieren von Kontinuität und Wandel. Zuletzt beschreiben Skripts eine kategoriale, begriffliche Definition eines forschungsmethodischen Verfahrens (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 28).

Die Sachkompetenz wird weiters in eine Begriffs- und Strukturierungskompetenz unterteilt. Die Begriffskompetenz meint die „Kenntnis fachspezifischer Begriffe und dahinterstehender Konzepte“ (Schreiber et al., 2006, S. 28; Heil, 2012, S. 21), die notwendig sind, um ein semantisches Netzwerk ableiten zu können. Das Systematisieren unter der Nutzung strukturierender Termini unterschiedlicher Abstraktionsniveaus auf theoretischer, subjektbezogener, inhaltlicher und methodischer Ebene beschreibt die Strukturierungskompetenz, die eine Ordnung von Lerninhalten herstellt (vgl. Schreiber et al., S. 29).

Sachkompetenz bedeute nicht schlichtes Daten- und Faktenwissen und sei auch „nicht an einen Inhalts- und Wissenskanon gebunden“, jedoch würden Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen darüber entscheiden, was für die Lernenden von Bedeutung sei. Konventionalisierte Begriffe und Kategorien sind als Basis für Austausch, Kommunikation und Diskussion zu betrachten (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 29.).

Schlussfolgernd kann ohne Begriffe und Kategorien der Geschichtsunterricht kaum das von den meisten Geschichtslehrkräften angestrebte Niveau erreichen. Zusätzlich würde ein Weglassen von Begrifflichkeiten politische und geschichtspraktische Partizipation von Lernenden außerhalb des Geschichtsunterrichts erschweren oder gar verunmöglichen. Dieser Ansatz verpflichtet Geschichtslehrkräfte geradezu, politische Fachtermini und ihre Definitionen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen. Begriffe wie Nationalismus, Imperialismus oder Mobilmachung sind essentiell, um heutiger medialer Berichterstattung sinnerfassend folgen zu können, was wiederum der Förderung der Orientierungskompetenz dienlich ist. Die Hintergründe und zugrundeliegenden Entwicklungen sowie die Einordnung in den historischen Kontext helfen dabei, dieses Sachwissen zu strukturieren und zu systematisieren.

Neben der vorgeschlagenen aufwendigen Messung von Kompetenzen übt etwa Heil Kritik an der Beschreibung der Fragekompetenz, indem er Fragen als Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses aller Wissenschaften sieht. Auch die zwar sachlich korrekte, aber hochabstrakte und wenig handhabbare Darstellung der Sachkompetenz sowie die abstrakten, zu wenig

präzisierten Inhalte sieht er im Hinblick auf seine schulische Anwendbarkeit problematisch (vgl. Heil, 2012, S. 23 ff.).

Einen wesentlichen Kritikpunkt formuliert auch Körber mit der Frage der Lernprogression. Er moniert, dass die Entwicklung konkreter Lernprogressionsmodelle wenig Fortschritte gemacht habe (vgl. Körber, 2019, S. 80). Das liege an der noch immer „deutlichen Verteidigung der chronologischen Anordnung der Themen und einer weiterhin vorherrschenden Vorstellung, dass Geschichtsunterricht Geschichte eher darstellen soll als strukturell die Befähigung zu historischem Denken zu erhöhen.“ (Körber, 2019, S. 80) Auch wenn das FUER-Modell einen Rahmen für eine nicht-chronologische Lernprogression anbiete, fehlten laut Körber „ausgearbeitete Vorstellungen zur konkreten Förderung von Lernenden von einem zum nächsten Niveau historischen Denkens.“ (Körber, 2019, S. 80)

5. Der Erste Weltkrieg im Lehrplan der AHS Unterstufe

Im Gegensatz zu dem ab dem Schuljahr 2023/24 stufenweise einzuführenden Lehrplan ist der geltende vergleichsweise strikt modularisiert. Sichtbar wird dies in der obligatorischen Verknüpfung von Kompetenzkonkretisierung und thematischer Konkretisierung in den neun vorgegebenen Modulen (vgl. BMBF, 2016, S. 9 f.).

Der Erste Weltkrieg ist im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung aus 2016 im Modul 4 (historisch-politische Bildung) Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel zu verorten. Dieses Modul beinhaltet die Kompetenzkonkretisierungen „Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen; und Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen (vgl. BMBF, 2016, S. 9). Im Gegensatz zur theoriebasierten Gestaltung des Lehrplans wird sich in der Praxis nicht nur auf die voranstehenden Teilkompetenzen beschränkt, sondern im Sinne von Lernprogression auch Teilkompetenzen anderer Module, zum Beispiel „Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren“ aus Modul 5 (vgl. BMBF, 2016, S. 9), in die Unterrichtsplanung integriert, da sich Teilkompetenzen teilweise gegenseitig bedingen können (vgl. Ammerer & Kühberger, 2009, S. 33).

Inhaltliche Legitimation erfährt das Thema in der Konkretisierung der Problematik von Krieg, insbesondere des Ersten Weltkriegs, im Zusammenhang mit sich wandelnden europäischen Mächteverhältnissen, neuen Staatsordnungen und Nationalitätenkonflikten. Die Pariser Vorortverträge von St. Germain bzw. von Versailles und die Entstehung und Etablierung des Völkerbundes und seiner Nachfolgeorganisation finden Niederschlag in den Konkretisierungen historischer Friedenslösungen (vgl. BMBF, 2016, S. 9).

Neben der Umbenennung des Unterrichtsfachs von „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in „Geschichte und Politische Bildung“ und der implizierten Aufwertung der Politischen Bildung, sind die Aufhebung der Modularisierung und die Implementierung von Anwendungsbereichen und Lernprogression (trotz aller Kritik an der Einführung) ein sinnvoller Schritt für die Zukunft des Unterrichtsfaches (vgl. BMBWF, 2023, S. 112 ff.).

6. Die Modulplanung

Der Umfang von historischer Forschung und das daraus potenziell verfügbare Wissen wird immer umfangreicher und zugleich komplexer. Naturgemäß ist der Geschichtsunterricht schon allein aufgrund seiner Rahmenbedingungen nicht in der Lage, alle historisch relevanten Inhalte zu behandeln. Auch geben die Lehrpläne eine Struktur der zu unterrichtenden Inhalte vor, wiewohl die tatsächliche Schwerpunktsetzung in den Händen der Lehrkräfte liegt. Daher ist es unerlässlich, die Inhalte des Geschichtsunterrichts einzugrenzen und zu definieren.

In der folgenden tabellarischen Darstellung wird der Themenkomplex „Erster Weltkrieg“ in einem Überblick festgehalten:

Thema:	Der Erste Weltkrieg
Klasse:	3. Klasse AHS-Unterstufe
Anbindung an den Lehrplan:	Modul 4 (Historisch-politische Bildung) „Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“
Anzahl Unterrichtsstunden:	10
Übergreifende historische Fragestellung für den gesamten Abschnitt:	Welche Ursachen führten zum Ersten Weltkrieg und welche Folgen hatte er für Europa?
Planungsmodell:	Insel-Fähren-System

Das Fahren-Insel-System

Für die Erschließung historischer Inhalte sind in der Geschichtswissenschaft verschiedene „Darstellungsprinzipien“, oder auch „Strukturierungskonzepte“ bekannt, wobei jedes dieser Vor- und Nachteile bietet. (vgl. Rauh, 2018, S. 15). Der österreichische Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sieht für die Bearbeitung der historischen und politischen Themen Module mit Längs- und Querschnitten vor.

Damit historischen Phänomenen Bedeutsamkeit zugewiesen werden kann, müssen sie bei temporärer Parallelität synchronisiert (Querschnitt) oder im Kontext einer zeitlichen Abfolge diachronisiert und als Teil eines Prozesses betrachtet werden (Längsschnitt). Dadurch werden Sichtweisen, die den Zeitgenossen unbekannt waren, analysiert, um die Alterität der Vergangenheit zu realisieren. (vgl. Öhl, 2012, S. 34).

Der Salzburger Politikdidaktiker Reinhard Krammer bietet mit dem „Fahren-Insel-System“ für die Planung von historisch-politischem Unterricht eine Hilfestellung. Er vergleicht die

Unterrichtsvorbereitung mit der „Planung einer Reise“. Auf dieser Reise gelangen Reisende (die Lernenden) auf Inseln, „die zum Verbleiben einladen und die die Reisenden teils unter kundiger Anleitung, teils auf eigene Faust durch Expeditionen erkunden wollen“ (Krammer, 2009, S. 16). Eine Fähre bringt die Lernenden zur nächsten Insel, wobei nur jene Ausrüstung mitgenommen wird, die zur Erkundung der nächsten Insel benötigt wird. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehrende nach eigenem Ermessen inhaltliche Schwerpunkte (Inseln) setzen. Fähren sind jene Anteile an verfügbarer Unterrichtszeit, die in komprimierter Weise und auf das Notwendigste beschränkt jene Information vermitteln, die notwendig sind, um sich mit dem nächsten thematischen Schwerpunkt auseinandersetzen zu können, wodurch eine Verbindung zwischen den Themen entsteht. Als zeitlichen Rahmen sieht Krammer für die Erkundung einer Insel etwa zwei bis drei Unterrichtsstunden vor; für die Überfahrt veranschlagt er etwa eine halbe Stunde (vgl. Krammer, 2009, S. 16).

Während Krammer seine Planung entlang von Konzepten angelegt hat, wird hier versucht, den Ersten Weltkrieg, vom Attentat von Sarajevo bis zu den Pariser Vorortverträgen, in seinem Modell darzustellen (siehe Abbildung 2). Dies erfolgt in einem Querschnitt nach eigener thematischer Schwerpunktsetzung innerhalb des gültigen Lehrplans unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung.

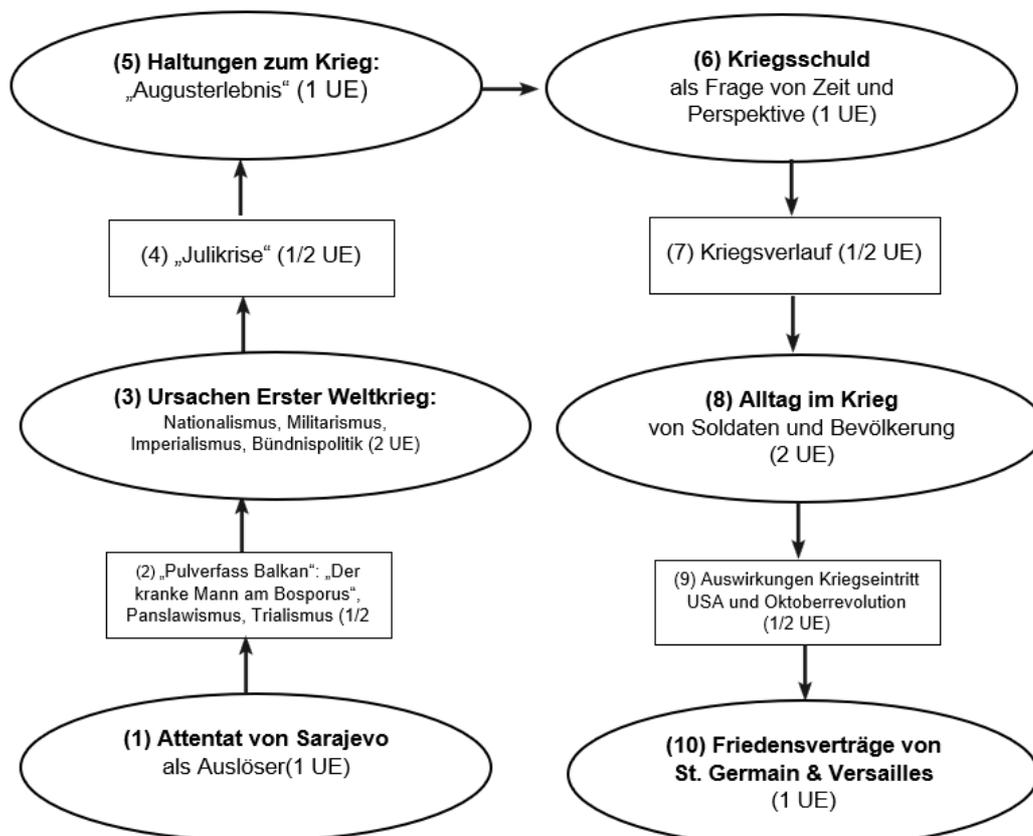


Abbildung 2: Der Erste Weltkrieg in einer Unterrichtssequenz nach dem Insel-Fähren-System; In Anlehnung an Krammer, 2009, S. 17.

Für die Umsetzung dieser Modulplanung werden gesamt zehn Unterrichtseinheiten veranschlagt. Die Punkte (1) bis (6), die zusammenfassend als Ursachen bezeichnet werden können, können in einer ausführlichen Unterrichtsplanung dargestellt werden.

7. Fazit

Der Erste Weltkrieg nimmt in der österreichischen Erinnerungs- und Geschichtskultur mittlerweile einen tendenziell untergeordneten Stellenwert ein. Seine Auswirkungen haben die Geschichte Europas und besonders für Österreich maßgeblich beeinflusst und bis heute geprägt. Seine Ursachen können heute in der Gegenwart als mahnendes Beispiel für internationale Krisen und Konflikte herangezogen werden. Ihnen sollte daher ein fester Platz im Geschichtsunterricht eingeräumt werden.

Gemäß den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft steht der Erwerb von Kompetenzen im Zentrum heutiger Unterrichtsziele. Das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe und das österreichische Struktur- und Kompetenzmodell für Politische Bildung wurden deshalb berechtigterweise bereits 2008 in den österreichischen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht implementiert und spielen auch im ab September 2023 schrittweise einzuführenden Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung eine tragende Rolle.

Möglicherweise tendenziell abschreckend wirken mag die Abstraktheit des FUER-Modells auf viele Geschichtelehrkräfte, was die Verknüpfung mit dem praktischen Unterricht herausfordernd erscheinen lässt. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell helfen kann, eine präzisere Vorstellung zu bekommen, wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann. Hilfreich scheint in diesem Zusammenhang eine klare Zielsetzung im Unterricht anhand von operationalisierten Lernzielen. Dass nicht alle historischen Kompetenzen und Kompetenzen der Politischen Bildung in gleichem Maße in thematisch abgeschlossene Planungen einfließen können, ist auf die verschiedenen Rahmenbedingungen (z.B. Schultypus, Schulstufe, Vorwissen oder Leistungsniveau der Schüler*innen) zurückzuführen. Die historischen Kompetenzen, aber auch in Teilen die Kompetenzen der Politischen Bildung weisen Überschneidungen auf, wodurch die Zuordnung einzelner Kompetenzen zu konkreten Übungen eine gewisse Herausforderung darstellt. Dadurch können aber einzelne Übungen mit geringem Adaptionaufwand dahingehend verändert werden, dass andere Kompetenzen in den Vordergrund rücken. Ausgehend von einer sehr ausgeprägten Heterogenität in Schulklassen können Unterrichtsplanungen im Geschichtsunterricht mit individueller inhaltlicher und sprachlicher Abstrahierung auch in Lerngruppen geringerer Leistungsfähigkeit umgesetzt werden.

Trotz Kritikpunkten, denen das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (noch) ausgesetzt ist, zeichnet es den didaktischen Weg des Faches Geschichte und Politische Bildung vor. Es scheint daher auch erstrebenswert, Kompetenzorientierung einen noch höheren Stellenwert in der Fort- und Weiterbildung von Geschichtslehrkräften zukommen zu lassen.

Literatur

- Ammerer, H. & Kühberger, C. (2009). *Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Informationen zur politischen Bildung*, (31/2009), 31–38.
- Ammerer, H. & Kühberger, C. (2013). *Raster für die Feinplanung* [leeres Formular]. Zugriff am 23.03.2023. Verfügbar unter: https://www.christophkuehberger.com/app/download/8419068250/Raster+zur+Unterrichtsplanung_leer.docx?t=1386277223.
- Barth, S. & Schnakenberg, U. (2023). *Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Gegenwartsbezüge und geschichtsdidaktische Perspektiven*. Zugriff am 11.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/geschichte/neue-neueste-geschichte/der-erste-weltkrieg-im-geschichtsunterricht-14101>.
- Baumgärtner, U. (2019). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (2. Aufl.). Stuttgart, Paderborn: UTB; Schöningh.
- Bergmann, K. (2012). *Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Bernhardt, M. (2018). *Das Spiel im Geschichtsunterricht. Methoden Historischen Lernens*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bräuer, B. (2022). Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (1. Aufl., S. 93–108). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buchberger, W. (2020). Mit historischen Quellen arbeiten – Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen. In W. Buchberger, E. Mattle & S. Mörwald (Hrsg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe* (S. 7–14). Salzburg: Edition Tandem.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Zugriff am 30.6.2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1/20230102>
- Ecker, A. (2012). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele* (2. Aufl., S. 38–50).
- Gies, H. (2004). *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (1. Aufl.). Köln: Böhlau.
- Heil, W. (2012). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“* (2016). Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf

- Klafki, W (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz
- Körber, A. (2019). Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren. In B. Ziegler, W. Schreiber & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung "Kompetenz machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte"* in Eichstätt vom November 2017 (S. 71–87). s.l.: Waxmann Verlag.
- Körber, A. (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (Bd. 29, S. 5–14). Innsbruck: Studien Verlag.
- Krammer, R. (2009). Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Herrschaft und Macht (Informationen zur politischen Bildung, Bd. 31, S. 13–20)*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2011). *Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform*. Historische Sozialkunde 1/2011, S. 3–13.
- Kühberger, C. (Hrsg.). (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Aufl.). s.l.: Studien Verlag.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Öhl, F. (2012). Geschichte und Politische Bildung im Unterricht. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele* (2. Aufl., S. 26–37).
- Rauh, R. (2018). *Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt*. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Schnakenberg, U. (2011). *Die Karikatur im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens)*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W. (2008). *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Zeitschrift für Pädagogik, 54, 198–212.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl.). Neuried: ars una.
- Svacina-Schild, I. (2021). *Über die Fundierung von Konzeptbegriffen für den Geschichtsunterricht*. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, (32/2), 190–198.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studien Verlag.

Globalisierungsnarrative aus der Perspektive transformativer historisch-politischer Bildung

Eine Analyse der Darstellung von Globalisierung in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I

Christian Filko¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1217>

Zusammenfassung

Der Beitrag erörtert ausgehend von der Notwendigkeit einer transformativen Bildung die Potentiale und Perspektiven globalgeschichtlicher Ansätze und der Global Citizenship Education für eine (Weiter-) Entwicklung der historisch-politischen Bildung in Richtung einer zukunftsfähigen und global orientierten Bildung. Am Beispiel des Konzepts der globalgeschichtlichen Perspektivierung nach Susanne Popp sowie der Global Citizenship Education nach Wintersteiner und Kolleg*innen folgt eine geschichts- und politikdidaktische Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Globalisierung. Anschließend werden die Ergebnisse einer Analyse des Lehrplans der Sekundarstufe I für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung hinsichtlich der Repräsentation globaler Räume präsentiert und darauf aufbauend die zentralen Erkenntnisse einer Schulbuchanalyse des entsprechenden Schulbuchkapitels zur Globalisierung im Kontext der beiden vorgestellten didaktischen Ansätze diskutiert. Die Studienergebnisse zeigen auf, dass der Themenbereich Globalisierung in den untersuchten Lehrwerken der Sekundarstufe I zwar durchaus umfangreich in den Schulbüchern verankert ist, die Auseinandersetzung jedoch stark eurozentristisch erfolgt und zahlreiche aus geschichts- und politikdidaktischer Perspektive zu problematisierende Aspekte, wie beispielsweise die unzureichende Behandlung von globalisierungskritischen Positionen sowie die Reproduktion kolonialer Denkmuster und Weltordnungskonzepte, beinhaltet.

Stichwörter: Geschichtsdidaktik, Global Citizenship Education, Globalgeschichte, Globalisierung, Schulbuchanalyse

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: christian.filko@phwien.ac.at

1 Geschichtsunterricht zwischen National- und Globalgeschichte

Der Geschichts- und Politikunterricht verfolgt das Ziel, die Lernenden zur „Herausbildung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins“ (BMBF, 2016, S. 1) anzuleiten. Dabei sind gemäß des Fachlehrplans der Sekundarstufe I „Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihren Vernetzungen [zu] geben“ (ebd., S. 2), um den Schüler*innen die Herstellung von Vernetzungs- und Zusammenhangswissen zu ermöglichen. In diesem Kontext werden „die Sozialgeschichte, Neue Kulturgeschichte, Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte oder Globalgeschichte [als] gleichberechtigte Zugänge“ (ebd.) verstanden, welche daher auch im Unterricht und in den Schulbüchern zu berücksichtigen sind. Während diese Auszüge aus den allgemeinen Teilen des Fachlehrplans für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSP) der Sekundarstufe I den Anschein erwecken, der Geschichts- und Politikunterricht müsse stark global orientiert sein, zeigen Ergebnisse empirischer Studien die fehlende Thematisierung globaler Aspekte im Geschichts- und Politikunterricht auf (Kühberger, 2012). Dies liegt unter anderem auch in der Geschichte des Geschichtsunterrichts selbst begründet, da dieser stark mit der Entstehung des Nationalstaates einhergeht und seit jeher eine stark nationalgeschichtliche Ausprägung aufweist. Ein Blick auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts zeigt deutlich den engen Zusammenhang zwischen dem Geschichtsunterricht und der Konstruktion nationalstaatlicher Geschichtsnarrative auf. Der Historiker Matthias Middell führt die geringe Repräsentation globalgeschichtlicher Perspektiven auf ebendiesen Zusammenhang zwischen der Etablierung der akademischen Geschichtswissenschaft und der Entstehung von Nationalstaaten zurück:

„Die Entstehungsgeschichte von nationalstaatlichen Meistererzählungen ist durch die Parallelität zur Professionalisierung und Institutionalisierung der modernen Geschichtswissenschaft geprägt, die eine Symbiose zwischen(National-) Staat und Historiographie hervorbrachte. Der eine stellte der anderen die notwendige Infrastruktur in Form von Archiven, Hochschulen, Aufträge für Akteneditionen usw. sowie einen garantierten Berufsmarkt für Gymnasiallehrer[*innen] zur Verfügung und erhielt dafür eine wissenschaftlich beglaubigte geschichtliche Legitimation. Wissenschaftliche Analyse und Sinnstiftung durch historisches Erzählen gingen dabei Hand in Hand.“ (Middell, 2002, S. 37)

Das von Middell als Symbiose beschriebene ‚Tauschgeschäft‘ zwischen staatlich zur Verfügung gestellten Arbeitsplätzen und staatlich finanzierter Infrastruktur für Historiker*innen einerseits und der Verbreitung einer geschichtswissenschaftlich fundierten und akzeptierten Narration, die den eigenen Staat und seine Geschichte legitimiert andererseits, ist – wenn auch sehr überspitzt dargestellt – im Grunde zutreffend. So lassen sich die Wurzeln der Geschichtswis-

senschaft im heutigen Sinne auf die Entstehung von Nationalstaaten im Europa des 19. Jahrhunderts zurückführen (Kühberger, 2012, S. 29). Aus Sicht einer transformativen Bildung lässt sich jedoch ein solcher nationalstaatlich orientierter Unterricht nicht mit der globalen Lebensrealität vereinen. Besonders globale Krisen, aber auch andere Formen globaler Vernetzung – seien sie im wirtschaftlichen oder kommunikationstechnischen Bereich – zeigen deutlich die Notwendigkeit einer (kritischen) Auseinandersetzung mit Globalisierung auf, für die sich vor allem auch die historisch-politische Bildung verantwortlich fühlen sollte. Im Zeitalter der Globalisierung ist es an der Zeit, den Geschichts- und Politikunterricht im Sinne seiner Orientierungsfunktion um globale Perspektiven zu erweitern. Diese können nicht nur den Lernenden Orientierung in Vergangenheit und Gegenwart geben, sondern auch maßgeblich dazu beitragen, die Zukunft (politisch) mitzugestalten.

2 Global orientierte geschichts- und politikdidaktische Ansätze

Diese Zielsetzung, nämlich die Befähigung der Lernenden zur Herausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven (BMBF, 2016) sowie global orientierten (Popp, 2022) Geschichtsbewusstseins, verfolgen insbesondere an der sich mittlerweile als Globalgeschichte wissenschaftlich etablierten Disziplin orientierte geschichtsdidaktische Ansätze. Diese stehen in keinem direkten Gegensatz zum Nationalstaat als territorialer und politischer Einheit, sondern betonen die weltumspannenden Interaktionen und Zusammenhänge. Als zwei zentrale genuin didaktische Ansätze können die globalgeschichtliche Perspektivierung nach Susanne Popp für den Bereich der historischen Bildung (Popp, 2022) und die Global Citizenship Education nach Wintersteiner et al. (2015) für den Bereich der Politischen Bildung genannt werden, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

2.1 Globalgeschichtliche Perspektivierung

Aus geschichtsdidaktischer Sichtweise stellt sich die Frage, wie eine globalhistorische Bildung sinnvoll erfolgen kann, ohne mit dem Problem zu konfrontiert sein, *alle* Entwicklung an *allen* Orten der Welt zu *allen* Zeiten *allumfassend* behandeln zu müssen. Eine adäquate Lösung scheint der Vorschlag von Susanne Popp, den aktuell nationalstaatlich ausgerichteten Geschichtsunterricht um das Konzept der globalgesellschaftlichen Perspektivierung zu erweitern (Popp, 2022, S. 173). Diese verfolgt das Ziel,

„die Nationalgeschichte [zu] ‚globalisieren‘, das heißt: in transnationale bzw. globale Zusammenhänge ein[zu]rücken, um die Engführungen und Beschränkungen zu überwinden, die der ‚methodologische Nationalismus‘ den Fragestellungen und Erkenntnismöglichkeiten der eigenen Nationalgeschichte auferlegt“ (ebd.).

Ziel des Geschichtsunterrichts ist demnach nicht, die eigene Lokal-, Regional- und Nationalgeschichte zu ersetzen, sondern sie durch Einbeziehung globaler Perspektiven mit „gezielten didaktischen Impulsen“ (ebd.) zu *erweitern*, um eine kritische Betrachtung der nationalstaatlich orientierten Geschichtsnarrative anzuregen. Im Sinne einer „Korrektivfunktion“ (ebd.) sollen globalgeschichtliche Perspektiven dazu beitragen, das Lokale, Regionale, Nationale und Globale zu verbinden, um bei den Lernenden schließlich ein „global orientierte[s] Geschichtsbewusstsein“ herauszubilden (ebd., S. 161). Dies betonen Johanna Forster und Susanne Popp auch im Vorwort ihres Sammelbandes *Curriculum Weltgeschichte*, in dem sie auf die Verbindung der verschiedenen Ebenen und die Wechselwirkungen zwischen diesen eingehen:

„Globale Orientierungen dürfen keinesfalls zu einer Auslöschung lokaler und regionaler Geschichtskulturen und -versionen führen. Vielmehr gehe es beim historischen Lernen um den Aufbau einer Kompetenz, die das Ineinander der Ebenen des Individuellen, Lokalen, Milieuspezifischen, Regionalen, Nationalen, Kontinentalen und Globalen sowohl analytisch durchdringen als auch vernünftig miteinander in Beziehung setzen sowie schließlich im subjektiven Identitätskonzept ausbalancieren kann.“ (Forster & Popp, 2003, S. VII)

Globalgeschichtliche Perspektivierung von Geschichtsunterricht verfolgt demnach nicht das Ziel, den ohnehin sehr dichten Fachlehrplan um zusätzliches Faktenwissen durch Globalgeschichte(n) in Form von *additional stories* zu erweitern; vielmehr beabsichtigt sie durch das Aufzeigen von *alternative stories* und *shared stories* ein Aufbrechen nationalstaatlich zentrierter Geschichtsvermittlung. Während alternative Erzählungen das nationalstaatliche Narrativ konterkarieren und somit eine Korrektivfunktion übernehmen, zielen *shared stories* darauf ab, die nationalstaatlich orientierte Geschichte in den globalen Kontext einzubinden: „Das historische Lernen, das sich global orientieren will, muss den Fokus auf *Relationen* zwischen den verschiedenen Betrachtungsweisen richten, nicht auf eine additive Fülle“ (Popp, 2003, S. 79, Herv. i. Orig.). Global orientiertes Geschichtsbewusstsein beschreibt in Anlehnung an das zentrale geschichtsdidaktische Konzept des Geschichtsbewusstseins die Herausbildung einer „Haltung, historische Themen auf mögliche welt- oder globalgeschichtliche Horizonte hin zu reflektieren“ (Popp, 2022, S. 161, Fußnote 6).

2.2 Global Citizenship Education

Die Herausbildung eines solchen global orientierten Geschichts- und Politikbewusstseins kann auch als zentrale Aufgabe der Global Citizenship Education betrachtet werden, wenn man diese als (nicht nur, aber auch) historisch-politische Bildung für die Weltgesellschaft begreift. Der im angloamerikanischen Raum weit verbreitete und im deutschsprachigen Raum immer bekannter werdende Ansatz fungiert als Dachkonzept, unter dem verschiedenste politische Pädagogiken zusammengefasst werden:

„Inhaltlich kombiniert Global Citizenship Education Themen aus der historisch-politischen Bildung, der Friedenserziehung, dem Globalen Lernen, Menschenrechts- und Demokratiebildung, Bildung für Nachhaltigkeit und anderen politischen Pädagogiken.“ (Wintersteiner et al., 2015, S. 38)

Die Kombination dieser Vielzahl an Zugängen stellt nicht nur ein Nebeneinander der unterschiedlichen Ansätze dar, sondern zielt im Sinne einer interdisziplinären transformativen Bildung auf ein Zusammendenken der einzelnen Disziplinen ab. Während der Bildungsansatz um eine integrative Ausrichtung bemüht ist, zeigt sich in der Praxis doch die thematische Nähe zu bestimmten Fachwissenschaften und Unterrichtsfächern. So kann das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – neben Geographie und Wirtschaftskunde, Ethik, Religion und Deutsch – als Trägerfach von Global Citizenship Education betrachtet werden, das viele Inhalte mit Global Citizenship Education teilt, wenngleich die Ausrichtung des Geschichts- und Politikunterrichts traditionell einer austro- bzw. eurozentristischen Geschichtsschreibung in Form von ‚westlich‘ geprägten Masternarrativen folgt:

„Dennoch darf nicht vergessen werden, dass die Vermittlung von bestimmten historischen Narrativen der Festigung einer nationalen Gemeinschaft dient, sodass im historisch-politischen Unterricht der von Global Citizenship Education eingeforderten Multiperspektivität sowie der Berücksichtigung der globalen Dimension aller Fragestellungen bisher weniger Stellenwert und Platz eingeräumt wurde. Immerhin dient besonders die historisch-politische Bildung primär der Bildung von ‚StaatsbürgerInnen‘, nicht aber von ‚WeltbürgerInnen‘.“ (Wintersteiner et al., 2015, S. 44)

Ebendiese im obigen Zitat angesprochenen nationalstaatlich geprägten Geschichtsnarrative zu dekonstruieren und um globalhistorische Perspektiven zu korrigieren kann einen wesentlichen Beitrag für eine transformative globale Bildung im 21. Jahrhundert leisten. Die historisch-politische Bildung stellt mit ihrem Anspruch, den Lernenden Orientierung in der Vergangenheit und Gegenwart zu ermöglichen und sie zu befähigen, Handlungsoptionen für die Gestaltung der Zukunft zu entwickeln, einen idealen Anknüpfungspunkt für global orientierte transformative Bildung dar. Eine solche global orientierte transformative Bildung könnte auch die von Wintersteiner und Kolleg*innen benannte Problematik, der Geschichts- und Politikunterricht sei „der Bildung von ‚StaatsbürgerInnen‘, nicht aber von ‚WeltbürgerInnen‘“ (ebd.) verschrieben, im Sinne einer inklusiven historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft lösen.

3 Globalisierung im GSP-Lehrplan der Sekundarstufe I

Inwiefern eine solche globale Orientierung der Bildung bereits die schulpraktische Schulbuchwirklichkeit darstellt, wird im Folgenden empirisch behandelt. Denn während die im ersten Abschnitt dargestellten und im allgemeinen Teil des Fachlehrplans erwähnten globalgeschichtlichen Ansätze durchaus auf eine global orientierte historisch-politische Bildung hindeuten, zeigt ein Blick auf die einzelnen Module des Lehrplans der Sekundarstufe I (BMBF, 2016), dass diese stärker austro- und eurozentristisch ausgelegt sind. Eine methodisch in Anlehnung an Kühberger (2012) durchgeführte Lehrplananalyse hinsichtlich der räumlichen Orientierung einzelner Module macht dies deutlich. In der nachstehenden Tabelle werden daher die Modulhalte des neuen Lehrplans (BMBF, 2016), basierend auf den sogenannten thematischen Konkretisierungen, verschiedenen räumlichen Dimensionen zugeordnet. Module, die in der thematischen Konkretisierung auf mehr als einen Raum Bezug nehmen, werden entsprechend mehrfach zugeordnet. Als räumliche Dimensionen werden in Anlehnung an Kühberger (2012) Österreich (Ö), Europa (E), die Welt (W), Afrika (Af), Asien (As), die beiden Amerikas (Am) sowie Australien und Ozeanien (Oz) angeführt. Module, die keinem der Räume eindeutig zuzuordnen sind, werden als räumlich offen (off) klassifiziert.

Modultitel	räumliche Dimension(en)							
	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
2. Klasse (6. Schulstufe)								
Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit	X							
Alte Kulturen	X							
Mittelalter				X				
Ausbeutung und Menschenrechte – ein Längsschnitt	X							
Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit	X							
Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike			X	X		X		
Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen	X							
Möglichkeiten für politisches Handeln		X	X					
Gesetze, Regeln und Werte	X							
Summe	6	1	2	2	0	1	0	0
3. Klasse (7. Schulstufe)								
Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen			X					

Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden				X				
Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse		X				X		
Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel	X		X					
Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart				X				
Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext	X							
Revolutionen, Widerstand, Reformen	X							
Identitäten	X			X				
Wahlen und Wählen		X						
Summe	4	2	2	3	0	1	0	0
4. Klasse (8. Schulstufe)	off	Ö	E	W	Af	As	Am	Oz
Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen		X	X					
Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert				X				
Demokratie in Österreich in historischer Perspektive		X						
Europäisierung		X	X	X				
Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte	X	X						
Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik	X	X						
Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert	X							
Politische Mitbestimmung		X	X					
Medien und politische Kommunikation	X							
Summe	4	6	3	2	0	0	0	0

Tabelle 1: Analyse der Lehrplanmodule nach räumlichen Dimensionen (eigene Darstellung)

Die Analyse der Lehrpläne zeigt deutlich, dass im neuen Lehrplan eine höhere räumliche Offenheit der vorgegebenen Themen vorhanden ist, als dies noch im alten Lehrplan der Fall war (Kühberger 2012). Auffällig scheint jedoch der Rückgang der räumlich offenen Module mit aufsteigender Schulstufe. So können in der 6. Schulstufe sechs von neun Module als räumlich offen kategorisiert werden, während dies in der 7. und 8. Schulstufe nur noch auf jeweils vier der neun Module zutrifft. Mit der sinkenden Offenheit der Module im Laufe der Schulstufen geht auch eine Zunahme jener Module, die Österreich und dem europäischen Raum

zugeordnet werden können, einher. Während die räumliche Zuordnung zu Österreich in der 6. Schulstufe nur auf ein Modul zutrifft, weisen in der 7. Schulstufe zwei und in der 8. Schulstufe gar sechs von neun Modulen (auch) einen Bezug zum Raum Österreich auf. Der europäische Raum wird mit zwei (6. und 7. Schulstufe) bzw. drei (8. Schulstufe) Modulen hingegen in allen drei Schulstufen recht gleichmäßig thematisiert. Gleiches gilt für weltumspannende Räume, die in der 6. und 8. Schulstufe jeweils zwei Module, in der 7. Schulstufe drei Module umfassen. Als problematisch ist die geringe bis nicht vorhandene Thematisierung außereuropäischer Räume im Lehrstoff anzumerken: So finden sich zu Asien nur jeweils ein Modul in der 6. und 7. Schulstufe, während zu den anderen Räumen – Afrika, Amerika und Australien und Ozeanien – keinerlei explizite Modulzuordnungen möglich sind. Dies ist vermutlich auch der großen Offenheit des Lehrplans geschuldet, die positiv betrachtet die Behandlung einer Vielzahl an geographischen Räumen ermöglicht, aber kritisch gesehen eine Auseinandersetzung mit außereuropäischen Räumen nur in einem sehr geringen Ausmaß vorschreibt. Um die tatsächliche Repräsentation verschiedener Räume in den einzelnen Schulbüchern darlegen zu können, wäre an dieser Stelle eine quantitative Analyse der gesamten Lehrwerke auf die tatsächlichen Raumbezüge notwendig. Anstelle dieser soll ein detaillierter Blick auf die Umsetzung der im Modul „Ausgewählte Aspekte der Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ (8. Schulstufe) vorgegebenen Inhalte in Geschichtsschulbüchern gelegt werden.

4 Globalisierungsdarstellungen in Schulbüchern

In diesem Abschnitt werden zentrale Erkenntnisse einer 2023 durchgeführten Schulbuchstudie präsentiert. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden aus den theoretischen Erkenntnissen zu Globalisierung und Globalgeschichte Kategorien gebildet, welchen die entsprechenden Passagen aus den Schulbüchern zugeordnet wurden. Den Materialkorpus bildeten die fünf im Schuljahr 2021/22 meist bestellten Schulbücher an Mittelschulen und AHS-Unterstufen, die bei der zuständigen Abteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erfragt wurden und in der untenstehenden Tabelle dargestellt werden:

Serie	Autor*innen	Verlag	Auflage und Jahr	Lehrplan
Bausteine Geschichte	Bachlechner, Michael, Benedik, Conny, Graf, Franz, Niedertscheider, Franz & Senfter, Michael	ÖBV	1. Auflage, 2018	Lehrplan 2016
Geschichte für alle modular	Monyk, Elisabeth & Schreiner, Eva	Olympe	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016

Mehrfach Geschichte	Halbartschlager, Franz, Vogel-Waldhütter, Martina & Graf, Margot	Veritas	6. Auflage, 2021	Lehrplan 2012
Querdenken	Mader, Sabine & Strutz, Andrea	ÖBV	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016
Zeitbilder	Wald, Anton, Kronberger-Schmid Barbara, Scheucher, Alois & Ebenhoch, Ulrike	ÖBV	1. Auflage, 2019	Lehrplan 2016

Tabelle 2: Meistbestellte GSP-Schulbücher an MS und AHS-Unterstufen im Schuljahr 2021/22 (eigene Darstellung)

Basierend auf der vorab durchgeführten Lehrplananalyse wurden für die qualitative Inhaltsanalyse jeweils die Darstellungen des Moduls *Ausgewählte Aspekte der Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert* (8. Schulstufe) herangezogen. Die dem Modul gewidmeten Kapitel umfassen je nach Schulbuch zwischen 19 und 34 Seiten, was prozentuell einem Stellenwert von 13 bis 23 Prozent des Gesamtumfangs der Schulbücher entspricht. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, welche sich sowohl auf fachwissenschaftliche als auch auf fachdidaktische Bereiche beziehen.

4.1 Klare Definition, fehlende Mehrdimensionalität

In allen untersuchten Lehrwerken wurde Globalisierung definiert – wenngleich dies in unterschiedlicher Weise erfolgte, was auch dem Stand der Forschung entspricht, da keine einheitliche Definition von Globalisierung existiert (Beck, 2022, S.42; Conrad, 2013, S. 19). So finden sich in den Lehrwerken neben etymologischen Ansätzen auch historisierende oder alltagsorientierte Ansätze, um Globalisierung zu erklären. Alle Schulbuchdarstellungen vermitteln ein Bild von Globalisierung als Prozess der zunehmenden Verflechtung der Welt. Der in der Wissenschaft verbreitete Ansatz der Mehrdimensionalität von Globalisierung (Brock, 2008) findet sich hingegen in den analysierten Schulbüchern – wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung – nur zum Teil wieder. Es zeigt sich hierbei die, wissenschaftlich betrachtet korrekte, Ableitung des Ursprungs von Globalisierung aus dem wirtschaftlichen Bereich. Einen besonders starken Stellenwert nimmt in allen Lehrwerken auch die kulturelle Dimension von Globalisierung ein, sei es am Beispiel von digitalisierten Lebenswelten, Musik und Kunst oder Konsum. Eine Verknüpfung der einzelnen Dimensionen findet hingegen nur ansatzweise statt, indem beispielsweise die kulturelle Dimension von Konsum in Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Interessen und den daraus resultierenden Menschenrechtsverletzungen im Globalen Süden betrachtet wird. Die meisten Lehrwerke behandeln die kulturelle und wirtschaftliche Dimension jedoch voneinander getrennt. Insbesondere die für das Unterrichtsfach

Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung zentrale gesellschaftliche sowie politische Dimension finden jedoch nur marginal Beachtung. Erstere zeigt sich beispielsweise im Zuge der Behandlung von Migration (als Folge von Globalisierung). Letztere fehlt nahezu zur Gänze und findet sich nur in Form von Institutionenkunde über die Entstehung und Organisation der Vereinten Nationen wieder.

4.2 Prozesshaftes Globalisierungsverständnis

Positiv hervorzuheben ist hingegen das in den analysierten Schulbüchern vorherrschende prozesshafte Globalisierungsverständnis, welches sich insbesondere in den historischen Herleitungen der Globalisierung durch den Rückblick auf die Geschichte des Fernhandels manifestiert. Dabei werden sowohl historische als auch politische Kompetenzen der Lernenden geschult, indem sie die Globalisierung nicht als lediglich einen Zeitpunkt oder Zeitabschnitt begreifen, sondern sie in ihrer Historizität und dadurch auch in ihrer Veränderbarkeit wahrnehmen. Die Schulbuchdarstellungen orientieren sich hierbei an der unter anderem auch von der Historikerin Andrea Komlosy vertretenen Sichtweise von Globalisierung als mit der Zeit zunehmenden Vernetzung der Welt in verschiedensten Bereichen (vgl. Komlosy, 2011, S. 49). Neben der Darstellung von Globalisierung als Prozess finden sich auch Beschreibungen von Globalisierung als Zustand im Sinne von *Globalität*, auch wenn in den Schulbüchern dieser Terminus nicht gebraucht wird. Beispiele hierfür sind neben Einleitungstexten, die das Leben in der globalisierten Welt einführen, vor allem Abschnitte, die sich mit den kulturellen Aspekten der Globalisierung auseinandersetzen. Insbesondere Darstellungen zur globalisierten Lebenswelt Jugendlicher folgen einer Auffassung von Globalisierung als Zustand.

4.3 Problematische Weltordnungskonzepte

Als äußerst problematisch sind hingegen die in vielen der Lehrwerke dargestellten Weltordnungskonzepte zu klassifizieren, die als wissenschaftlich überholt gelten und gerade im Kontext der geschichts- und politikdidaktischen Auseinandersetzung mit Globalisierung einer Reflexion bedürften. Mit einer Ausnahme werden in allen analysierten Schulbüchern Begriffe wie ‚Entwicklungsländer‘ und ‚Dritte Welt‘ nicht dekonstruiert, sondern unreflektiert reproduziert. Gleiches gilt für die Konstruktion von Differenz, etwa durch Unterscheidung zwischen ‚armen‘ und ‚reichen‘ oder ‚entwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Staaten. Die wissenschaftlich adäquaten Begriffe des *Globalen Südens* und *Globalen Nordens* werden nur im Lehrwerk *Querdenken* angeführt und im Fall des Globalen Südens auch näher definiert. Die Herstellung von Differenz basiert maßgeblich auf einem nicht näher ausgeführten Konzept von ‚Entwicklung‘, das insbesondere auf ökonomischer Entwicklung im Sinne von Wirtschaftswachstum basiert und alle anderen Aspekte nahezu ausblendet. Diese künstlich hergestellte Unterscheidung führt zur Aufwertung und Überhöhung der europäisch-westlichen und ‚entwickelten‘ und gleichzeitig zur Abwertung der vermeintlich ‚unterentwickelten‘ Staaten des Globalen Südens und kann als Fortschreibungspraxis der kolonialen Hegemonie betrachtet werden. In

Kombination mit der fehlenden historischen Einbettung in die Kolonialgeschichte und der nur mangelhaften Thematisierung von Kolonialverbrechen durch die ehemaligen Kolonialmächte in den Schulbüchern erscheint diese Darstellung nicht nur fragwürdig, sondern aus postkolonialer Perspektive auch ahistorisch.

4.4 Marginal vorhandene Globalisierungskritik

Besonders problematisch ist die unreflektierte Verwendung von überholten Begriffen und die Reproduktion der damit einhergehenden Weltordnungskonzepte im Kontext der nur marginal vorhandenen Globalisierungskritik, die sich in den meisten Lehrwerken auf eine kurze Erwähnung beschränkt. Dies widerspricht nicht nur dem zentralen geschichts- und politikdidaktischen Prinzip der Multiperspektivität, sondern auch jenem der Kontroversität, welches besagt, dass gesellschaftlich und politisch kontroverse Themen auch im Unterricht als solche zu behandeln sind. Das Kennenlernen von und das wechselseitige Konfrontieren mit unterschiedlichen politischen Positionen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung des eigenen Standpunktes und trägt somit maßgeblich zur politischen Urteils- und in weiterer Folge Handlungskompetenz bei. Da es sich bei der Globalisierung – insbesondere der ökonomischen Dimension – und ihren Folgen für Menschenrechte, Umwelt und Klima durchaus um gesellschaftlich wie politisch kontroverse Themen handelt, wären diese in den Schulbuchdarstellungen auch entsprechend zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu zeigen die Analysen, dass die Globalisierung größtenteils unhinterfragt als zwar historisch gewachsener, aber dennoch kaum veränderbarer Prozess erscheint. Dies wird durch die nur lückenhafte Erwähnung globalisierungskritischer und -gegnerischer Positionen auch nur minimal in Frage gestellt, wodurch ein Eindruck von Globalisierung als ‚Naturzustand‘ der Gegenwart entsteht. Grundlegende Diskussionen um die Sinnhaftigkeiten einer ökonomischen Globalisierung, die auf Wirtschaftswachstum und Profitmaximierung basiert, finden in keinem der Lehrwerke statt, wengleich in den Lehrwerken *Bausteine Geschichte* und *Mehrfach Geschichte* zumindest eine Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der Globalisierung stattfindet, wodurch die Schüler*innen damit konfrontiert werden, dass je nach Perspektive der Prozess der Globalisierung zu Benachteiligungen führt. Kritische Handlungsoptionen bleiben jedoch meist auf die individuelle Ebene – wie beispielsweise bewussten Konsum – beschränkt und tangieren die politische Ebene – wie internationale Handels- und Bankensystem – nicht. Als typisches Beispiel können hierfür Schulbuchdarstellungen zum Thema Fairtrade angeführt werden, die individuelle Handlungsoptionen anführen, aber weder das Weltwirtschaftssystem hinterfragen noch politische Akteur*innen adressieren.

4.5 Globalisierung – (k)ein politisches Thema

Eng einhergehend mit den obigen Ausführungen lässt sich insgesamt die marginale Behandlung von Globalisierung als politisches Thema feststellen und kritisieren. Zwar ist das Modul im Lehrplan lediglich der historischen Bildung zugeordnet, dennoch ist an dieser Stelle diese

Zuordnung ebenso wie die fehlende Adressierung politischer Kompetenzen in den Lehrwerken zu bemängeln. Es ist zu hinterfragen, wie die im Modultitel geforderte Auseinandersetzung mit „[a]usgewählte[n] Aspekte[n] von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ (BMBF 2016, S. 11; Herv. d. Verf.) erfolgen soll, ohne aktuelle Fragen von Wirtschafts-, Kultur-, Handels-, Außen-, Entwicklungs-, Umwelt- und Sicherheitspolitik zu thematisieren. All die angeführten Felder wären jedoch eindeutig der politischen Bildung zuzuordnen, weshalb eine Zuordnung des Moduls zur historisch-politischen Bildung naheliegend wäre. Dies würde auch eine stärkere Beleuchtung der politisch bildenden Aspekte ermöglichen und somit zu einer umfassenderen Bildung der Lernenden beitragen. Auch im Sinne der Global Citizenship Education wäre neben den rein historischen Aspekten die politische Perspektive auf Globalisierung stärker miteinzubeziehen, da Globalisierung in ihrem Kern ein politisches Thema par excellence ist.

4.6 Eurozentristische Globalgeschichte

Aufgrund der eurozentristischen Sichtweise und den Abwertungen des Globalen Südens in vielen Lehrwerken lässt sich subsumieren, dass die Schulbuchdarstellungen von einer globalgeschichtlichen Perspektivierung, wie Susanne Popp (2022) sie fordert, weit entfernt sind. Für eine solche wäre nämlich auch das Aufzeigen anderer Perspektiven erforderlich, was in den analysierten Lehrwerken aufgrund der Präsenz eines europäischen Masternarrativs nicht einmal ansatzweise gelingt. Vielmehr kann die Beschäftigung mit Globalisierung in den Schulbüchern als eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen aus europäischer Sicht beschrieben werden. Im Fokus stehen – auch bei den wenigen kritischen Betrachtungen der Globalisierung – die Kleinunternehmen in Europa, die aufgrund des globalen Handelsdrucks schließen müssen. Gleiches gilt für Fragen des Umweltschutzes, die primär hinsichtlich der Zukunftsfrage der Lebenswelt der Lernenden (als Europäer*innen) diskutiert werden. Seltene Auseinandersetzungen mit dem Globalen Süden sind zudem durch ein neokoloniales Narrativ geprägt, das den Globalen Norden als entwickeltes Zentrum der Welt darstellt, von dem der ‚unterentwickelte‘ Globale Süden abhängig ist. Diese hergestellte Unterscheidung führt zur Überhöhung der europäisch-westlichen und ‚entwickelten‘ und gleichzeitig zur Abwertung der vermeintlich ‚unterentwickelten‘ Staaten des Globalen Südens. In Kombination mit der fehlenden historischen Einbettung in die Kolonialgeschichte und der nur mangelhaften Thematisierung von durch die ehemaligen Kolonialmächte begangenen Verbrechen erscheint diese Darstellung nicht nur fragwürdig, sondern auch ahistorisch. Globalgeschichtliche Perspektivierung würde konkret einen Paradigmenwechsel durch stärkere Fokussierung auf alternative Narrative bedeuten, die in den untersuchten Lehrwerken nicht gegeben ist.

4.7 Global orientiertes Geschichtsbewusstsein?

Ähnliches gilt dementsprechend auch für das von Susanne Popp (2022) geäußerte Ziel globalhistorischer Bildung, nämlich die Herausbildung eines global orientierten Geschichtsbewusst-

seins. Dieses kann in den analysierten Lehrwerken als nur ansatzweise vorhanden bezeichnet werden. Insbesondere die nur marginale Positionierung von globalisierungskritischen Perspektiven im Generellen und der Fokus auf eine europäische Sichtweise auf Globalisierung im Speziellen verhindern in weiten Teilen die Möglichkeit, den Fokus auf ökonomische, kulturelle, politische und gesellschaftliche Interaktionen zu lenken. Obwohl, wie die obenstehend durchgeführte Lehrplananalyse zeigt, eine Vielzahl an Modulen als räumlich offen gewertet werden kann, ist naheliegend, dass ebenso wie im Kapitel zur Globalisierung auch in anderen Modulen die Herausbildung eines global orientierten Geschichtsbewusstseins an den eurozentristischen Darstellungen und den durch sie vermittelten Geschichtsnarrativen scheitert. Positiv hervorzuheben sind hingegen die in einigen Schulbüchern vorgefundenen Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen dazu auffordern, die Autor*innentexte zu analysieren. Dadurch wird auch das Schulbuch als geschichtskulturelles Produkt begreifbar – und damit dekonstruierbar.

5 Conclusio

Die austro- und eurozentristische Dominanz des Geschichts- und Politikunterrichts, die sich aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts selbst ableiten lässt (vgl. Middell, 2003), ist – wie dies im vorliegenden Beitrag sowohl theoretisch als auch empirisch nachgewiesen werden konnte – nach wie vor ein relevantes Problem, das nicht nur dem Ziel des Geschichts- und Politikunterrichts selbst, nämlich der Herausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins der Lernenden (BMBF, 2016), widerspricht, sondern auch einer global und zukunftsorientierten Bildung, wie sie die transformative Bildung darstellt, diametral entgegensteht. Positiv hervorzuheben sind im Vergleich zum alten Lehrplan festgestellte (Kühberger, 2012) partielle Öffnungen des Lehrplans hinsichtlich globaler Themen und eine generelle Berücksichtigung globalgeschichtlicher Perspektiven in den allgemeinen Teilen des GSP-Lehrplans. Ebenso ist die Behandlung von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert in Form eines eigenen Moduls aus globalgeschichtlicher Perspektive zu begrüßen, wenngleich eine globalgeschichtliche Perspektivierung *aller* Lehrplaninhalte notwendig erscheint, um die Herausbildung eines global orientierten Geschichts- und Politikbewusstseins auch tatsächlich zu ermöglichen. Mit den vorgestellten Konzepten der globalgeschichtlichen Perspektivierung nach Popp (2022) sowie der Global Citizenship Education nach Wintersteiner et al. (2015) liegen zwei Ansätze vor, die für einen *global turn* in der Geschichts- und Politikdidaktik dienlich wären. Ihre Umsetzung findet sich bisweilen in den Lehrwerken jedoch nur sehr spärlich, wie die Ergebnisse der Schulbuchanalysen zeigen. Zwar werden der Globalisierungsbegriff hergeleitet und definiert sowie der Prozesscharakter und die Mehrdimensionalität von Globalisierung ansatzweise thematisiert, jedoch dominieren europäische Sichtweisen auf Globalisierung die Schulbuchdarstellungen. Insbesondere die fehlende Behandlung von globalisierungskritischen Positionen, die unzureichende Miteinbeziehung von Akteur*innen und Interessen aus dem Globalen Süden sowie die Reproduktion veralteter und problematischer Weltord-

nungskonzepte zeigen deutlich die Notwendigkeit auf, Schulbuchinhalte und die durch sie vermittelten Narrative kritisch zu prüfen. Global Citizenship Education und globalgeschichtliche Ansätze scheinen ebenso wie die Einbeziehung postkolonialer Theorien und Perspektiven notwendig und nützlich, um die historisch-politische Bildung in Richtung einer transformativen Bildung zu lenken. Transformative Bildung umfasst demnach in einem ersten Schritt auch die kritische Prüfung und Reflexion sowie in einem zweiten Schritt die Transformation der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken selbst. Für die historisch-politische Bildung bedeutet dies eine Transformation von einer austro- und eurozentristischen hin zu einer globalen Perspektive.

Literatur

- Beck, U. (2022). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung*. Suhrkamp Frankfurt/Main.
- BMBF (2016). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf
- Brock, D. (2008). *Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft*. Springer Wiesbaden.
- Conrad, S. (2013). *Globalgeschichte. Eine Einführung*. Beck München.
- Komlosy, A. (2011). *Globalgeschichte. Theorien und Methoden*. Böhlau Wien Köln Weimar.
- Kühberger, C. (2012). *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*. Georg Olms Hildesheim Zürich New York.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Weinheim.
- Middell, M. (2003). Wie gelangt die Globalisierung in den Geschichtsunterricht? In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. 35–49).
- Popp, S. (2003). Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. 68–101).
- Popp, S. & Forster, J. (2003). Vorwort. In: S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Wochenschau Schwalbach (S. V–XIII).
- Popp, S. (2022). Globalgeschichte im Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung. In: G. Lingelbach (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*. De Gruyter Berlin/Boston (S. 159–176).
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Unesco Klagenfurt Salzburg Wien.

Grenzgänger als Herausforderung für die Wortartenkategorisierung

*Wortartenvermittlung im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache.*

Anna-Maria Knauseder¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1179>

Zusammenfassung

Nicht alle Wörter des Deutschen können eindeutig einer einzigen Wortart zugeordnet werden. Diese sogenannten Grenzgänger stellen nicht nur Schüler*innen beim Erwerb grammatischer Strukturen vor Herausforderungen, sondern vor allem Lehrpersonen müssen Strategien entwickeln, um den Grammatikunterricht der Sekundarstufe I möglichst begreiflich zu gestalten. Haben die Lernenden außerdem eine andere Erstsprache als Deutsch, sind diese mit einer weiteren Herausforderung konfrontiert. Wortartenkategorien können von einer anderen Sprache nicht ohne weiteres auf eine andere Sprache übertragen werden. So ist es Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache nicht immer möglich, auf das bereits erlernte Wortartensystem zurückzugreifen. Durch Ansätze der funktionalen Grammatik nach Köller (1983) können Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache Möglichkeiten aufgezeigt werden, ein differenziertes Verständnis für Wortarten und deren systemische Kategorisierung zu erlangen.

Stichwörter: Wortartenvermittlung, Deutsch als Zweitsprache, Grammatikunterricht

1 Einleitung

Die Deutsche Grammatik stellt Lehrpersonen bei näherer Betrachtung vor einige Herausforderungen. Grenzgänger bei der Wortartenkategorisierung spielen hierbei eine besondere Rolle. So sollen in diesem Beitrag Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese Grenzgänger im Unterricht aufzugreifen. Dabei soll der Fokus vor allem auf die Funktionsweise von Wortarten gelegt werden. Im Folgenden soll das Problem der Wortartenkategorisierung näher beleuchtet werden, wobei insbesondere auf die Ursachen für Grenzüberschreitungen eingegangen wird. Außerdem werden die Formen der Grenzüberschreitungen näher beschrieben. Es wird

¹ Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz
anna.knauseder@pph-augustinum.at

auch der Bezug zum Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache hergestellt. Dabei werden die unterschiedlichen Voraussetzungen beim Erlernen des grammatischen Systems von Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache dargestellt. Anschließend wird auf Ansätze sowie die Didaktik der Wortartenvermittlung eingegangen.

2 Wortarten als Grenzgänger

Angelika Storrer (2009, S. 905–925) beschreibt in dem Beitrag „Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht“ ein wichtiges grammatisches Problem, das besonders in der angewandten Didaktik Lehrpersonen vor große Herausforderungen stellt. Das Problem bezieht sich darauf, dass in verschiedenen grammatikalischen Einteilungen der deutschen Sprache gleichlautende Termini unterschiedliche Wortartenkategorien bezeichnen können.

In der Dudengrammatik (2016) werden grundsätzlich flektierbare und nicht flektierbare Wortarten unterschieden. Diese werden folglich dargestellt:

Flektierbare Wortarten:

- Verb (konjugierbar)
- Substantiv (deklinierbar, mit festem Genus)
- Adjektiv (deklinierbar, mit variablem Genus, komparierbar)
- Pronomen (deklinierbar, mit variablem Genus, nicht komparierbar)
- Artikelwort (deklinierbar, mit variablem Genus, komparierbar)

Nicht flektierbare Wortarten:

- Adverb
- Partikel
- Präposition
- Junktion (Konjunktion, Subjunktion)

Einen besonderen Stellenwert in dieser Einteilung nehmen Verben, Substantive und Adjektive ein. Einerseits aufgrund ihrer morphologischen Eigenheiten und auf der anderen Seite aufgrund ihrer semantischen Charakteristika. Nach dem Zeichenmodell von De Saussure (1967) lassen sich diese einfacher mit dinglichen Vorstellungen in Verbindung bringen (Ernst, 2011, S. 104).

„Die traditionelle Wortartenklassifikation leidet [...] daran, dass sie nicht homogen auf einem einzigen Kriterium aufgebaut ist, sondern heterogen auf mehreren. Die Kriterien werden oft als formal (morphologisch, die Form betreffend), semantisch (inhaltlich), funktional (nach ihrer Funktion im Satz) oder syntaktisch (nach ihrem Vorkommen im Satz) bezeichnet“ (ebd., S. 105).

Nach Heidolph et al. (1984) werden Wortarten nach syntaktischen und phonologischen Merkmalen definiert. Beim Versuch einer Wortartenklassifizierung lassen sich folgende acht Wortarten ableiten:

- Verb (konjugierbar)
- Substantiv (deklinierbar, artikelfähig)
- Adjektiv (deklinierbar, komparierbar)
- Pronomen (deklinierbar, nicht komparierbar)
- Adverb (nicht deklinierbar, Satzglied)
- Präposition (nicht deklinierbar, nicht Satzglied, mit Kasusforderung)
- Konjunktion (nicht deklinierbar, nicht Satzglied, ohne Kasusforderung)

Helbig und Buscha (2001) hingegen sprechen von Wortklassen. Bei deren Unterscheidung spielt der Stellenwert des Wortes im Satz eine entscheidende Rolle, wobei bei der Einteilung dieser syntaktischen Kriterien die Relation zu anderen Elementen beachtet wird. Auf diese Weise nennen sie beispielsweise die Bestimmung der Wortklasse der Artikelwörter. Diese Kategorie wird wie folgt festgelegt (Thielmann, 2021, S. 14):

- Unter Umständen stehen Artikel in Distanzstellung vor einem Substantiv: *der ihm vertraute Kollege*;
- Sie sind nicht koordinierbar: **der mein Freund*;
- Artikel können nicht nach dem Substantiv stehen: **der Freund*;
- Sie stimmen mit dem Substantiv in Genus, Numerus sowie Kasus überein: *der Rechner, den Rechnern*;
- Das Auftreten von Artikeln ist obligatorisch (ebd.).

Erkennbar ist nun, dass die Bestimmung von Artikeln – ausgenommen das Kriterium der Kongruenz – auf syntaktischen Kriterien beruht. Problematisch ist hierbei, dass Ausdrücke unterschiedlicher Funktionen nach äußerlichen Kriterien zu einer Klasse zusammengefasst werden (ebd.). Vergleicht man verschiedene Grammatiken und deren Einteilung von Wortarten, findet man erhebliche Unterschiede, die sich als Problem darstellen. Keine der vorgestellten Grammatiken ist mit der Schulwortartenlehre deckungsgleich (Storrer, 2009, S. 909). So stützt sich die Schulgrammatik auf die Richtlinien der KMK (Kultusministerkonferenz, 1982) welche neun Wortarten benennt: Nomen, Artikel, Pronomen, Numerale, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition und Konjunktion.

In der klassischen Schulgrammatik wird jedoch häufig auch von zehn Wortarten gesprochen, wobei der Terminus „Interjektion“ zusätzlich zu den neun Wortarten der KMK genannt wird (Storrer, 2009, S. 921). Hierbei wird bereits ersichtlich, dass bei der Erforschung grammatischer Phänomene unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden und damit auch verschiedene Grammatiktheorien andere Ziele bei der Erforschung verfolgen. Unterschiedliche Zielsetzungen erfordern somit auch unterschiedliche Klassifikationen. Ist das Ziel der Wortartenklassifikation jenes, dass sich die Wortartenkategorien auch auf eine andere Sprache übertragen lassen, dann muss auf übereinzelsprachlich anwendbare Eigenschaften zurückgegriffen werden. Oft sind diese Eigenschaften funktionaler beziehungsweise semantischer Natur. Um eine Einteilung treffen zu können, muss beispielsweise in manchen Fällen auf das Kriterium der Flektierbarkeit verzichtet werden (ebd., S. 909).

Dient die Wortartenklassifikation der maschinellen Sprachverarbeitung, wird man sich vorwiegend an syntaktischen und distributionellen Eigenschaften orientieren. Diese Eigenschaften sind für Verfahren der automatischen Sprachanalyse besser geeignet als semantische beziehungsweise funktionale Eigenschaften. Für die Zwecke der maschinellen Sprachanalyse bleibt es von großer Bedeutung, dass alle Bestandteile eines zu analysierenden Textes einer

spezifischen Kategorie zugeordnet werden können (ebd.). Durch die Einbettung grammatischer Kategorien in ein Grammatikmodell ist es nicht möglich, einzelne Kategorien auf ein anderes Grammatiksystem zu übertragen oder anzuwenden. Das heißt jedoch nicht, dass keine Bezüge zwischen den einzelnen Systemen hergestellt werden können (ebd., S. 909 f.).

Storrer (2009, S. 907) spricht von zwei grundlegenden Problemen, die bei der Diskussion um Kategoriengrenze auftreten. Einerseits wird hierbei das Problem der Grenzziehung genannt und andererseits das Problem der Grenzüberschreitung.

Bei einer Grenzziehung geht man grundsätzlich von festliegenden Grenzen aus, zwischen denen ein Wort beziehungsweise eine Wortgruppe wechseln kann. Wird eine sprachliche Einheit in unterschiedlichen Grammatiken aufgrund deren Einteilungskriterien in verschiedene Kategorien eingeteilt, ist dies jedoch noch kein Grenzgänger.

„Das Problem der Grenzziehung besteht nun genau darin, dass man diese Grenzen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und unter Verwendung verschiedener formaler und funktionaler Kriterien ziehen kann. Deshalb unterscheiden sich verschiedene Referenzgrammatiken in der Zahl der angenommenen Wortarten, ihrer Benennung und den relevanten gesetzten Bestimmungsmerkmalen“ (Storrer, 2009, S. 907).

Grenzen werden zwischen Wortarten nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gezogen. Daher kann dieselbe sprachliche Einheit in unterschiedlichen Grammatiken jeweils einer anderen Wortart beziehungsweise Kategorie zugeordnet werden. Wird versucht Wörter in Kategorien einzuteilen, ergeben sich daraus – je nach Einteilungskriterien – unterschiedliche Einteilungssysteme. Diese können, abhängig von den getroffenen Einteilungskriterien, schließlich zwischen vier und zehn Wortarten umfassen (Menzel, 2021, S. 54 f.).

Das Problem der Grenzüberschreitung beschreibt einerseits bestimmte Wörter, die häufig Kategoriengrenzen überschreiten aber auch Wörter, die mehrere Funktionen in unterschiedlichen Kategorien aufweisen. Dabei gibt es individuelle Grenzwechsler, die durch Grammatikalisierungsprozesse oder Lexikalisierungsprozesse eine neue Funktion in einer neuen Kategorie ausüben. Dazu gehört beispielsweise die Nominalisierung von Adjektiven (z.B. *das Schöne*). Gruppen von Einheiten können die Kategorie systematisch wechseln oder einzelne Einheiten können in verschiedene Funktionen tätig sein (Storrer, 2009, S. 908). Ein Wort wird dann als Grenzgänger bezeichnet, wenn es innerhalb eines festgelegten Kategoriensystems die Grenze wechselt. Storrer (ebd., S. 914) unterscheidet hierbei Grenzüberschreitungen die systematisch für ganze Einheitsgruppen zutreffen und individuelle Grenzübergänge einzelner Wörter.

Sind ganze Gruppen von Einheiten systematisch von der Grenzüberschreitung betroffen, gibt es dafür zwei Ursachen. Einerseits können Grenzüberschreitungen durch den Wortbildungsprozess der Konversion bedingt sein. „Unter ‚Konversion‘ versteht man ein Wortbildungsverfahren, bei dem neue Wörter allein durch Wortartenwechsel gebildet werden“ (ebd., S. 915). Das ist im Deutschen beispielweise der Übergang von Verben zu Substantiven (lachen – das

Lachen) oder von Verben zu Adjektiven, wenn die Formen von Partizip I oder II attributiv oder adverbial verwendet werden (kochen – das hart gekochte Ei). Andererseits können Grenzüberschreitungen auch dadurch zustande kommen, dass eine Einheit mehrere Funktionen ausüben kann, die als charakteristisch für mehrere Wortarten gesehen werden. So können beispielsweise Adjektive und Adverbien in mehreren Formen auftreten. Sie können beide sowohl attributiv als auch adverbial verwendet werden. Zwar wird bei Adjektiven die attributive Form als primär gesehen, sie „können aber auch jederzeit die Grenze wechseln“ (ebd., S. 917). Als Unterscheidungskriterium wird in diesem Zusammenhang häufig die Flektierbarkeit der Adjektive genannt, während Adverbien nicht flektierbar sind. Zu beachten gilt, dass nach Fandrych & Thurmaier (2021, S. 178) Adjektive jedoch nicht in allen Anwendungen flektiert sind. An dieser Stelle ist auf die Schwierigkeit der Abgrenzung der Wortarten Adjektive und Adverbien hinzuweisen (Hoffmann, 2021; Duden, 2016). Am Argument der Flektierbarkeit ist nur schwer begründbar, warum die Funktion innerhalb eines Kontextes nicht entscheidend für die Wortartenzuordnung ist, während in anderen Fällen eine Wortart ausschließlich über den Verwendungskontext zugeordnet werden kann (Storrer, 2009, S. 917). Besonders problematisch ist außerdem, dass Lernende wissen beziehungsweise unterscheiden müssen, auf welcher Ebene ein Wort definiert werden soll (Weerning, 2014, S. 68)

„Die Schulgrammatik scheint ein Adjektiv pragmatisch zu definieren, wenn sie vom Eigenschaftswort spricht, aber ein Pronomen syntaktisch, wenn sie vom Fürwort spricht, während doch Lernende wissen müssen, auf welcher Ebene sie sich gerade befinden“ (ebd.).

Ebenso wie Storrer (2009, S. 917) beschreiben auch Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 4 f.) die Wortart Adverb als besonders problematisch. Dabei wird ersichtlich, dass formale Kriterien für die Kategorisierung von Wortarten nicht ausreichend sind. Deshalb müssen für die Wortartenkategorisierung auch funktionale Charakteristika herangezogen werden.

Handelt es sich um individuelle Grenzüberschreitungen einzelner Wörter, lassen sich drei Unterscheidungen treffen. So gibt es in Wortartenkategorien Einzelfälle, die nicht alle festgelegten Eigenschaften der Wortart aufweisen. Zum Beispiel kann das Adjektiv „lila“ trotz attributiver Stellung nicht flektiert werden. Weiters können einzelne Einheiten einer Kategorie eine neue Funktion in einer anderen Kategorie übernehmen. Beispielsweise kann das Adjektiv *absolut* in folgendem Satz als Intensitätspartikel fungieren: Das ging *absolut* daneben (Storrer, 2009, S. 918).

Als dritte Unterscheidung werden Desubstantivierungen genannt, wobei „ein Substantiv wie das Heim in bestimmten Verbindungen wie er fährt heim, typische Substantivmerkmale verliert“ (ebd.). Unter den genannten Aspekten kann die Bestimmung von Wortarten Lernende mit Deutsch als Zweitsprache vor Herausforderungen stellen. Redder (2007, S. 130) wirft außerdem die Frage auf, ob „die Klassifikation des Ausdrucksbestandes nach Wortarten die Basis

für eine schulische Grammatikvermittlung des Deutschen darstellen und dementsprechend die Lehrerausbildung prägen“ (ebd.) sollte.

3 Ansätze der Grammatik- und Wortartenvermittlung

Der traditionelle Grammatikunterricht gibt immer wieder Anlass für Diskussionen und steht schon lange in Kritik. Dabei wird an der traditionellen Schulgrammatik vor allem kritisiert, dass die Kategorisierung durch das griechisch-lateinische System bestimmt ist. Es ist kaum möglich, eine Sprache auf eine andere Sprache zu übertragen (Hoffmann, 2009, S. 925). Die deduktive Vermittlung der Wortartenlehre im traditionellen Grammatikunterricht sowie ein rein normativer Unterricht (Steinig & Huneke, 2011, S. 179) werden stark kritisiert. Die traditionelle Grammatik geht nach Ernst (2011, S. 129 f.) von der Auffassung aus, „ein Satz gebe einen vollständigen Gedanken im Sinn eines Geschehens in der realen Welt wieder“. Auch Rösch (2011, S. 30) grenzt die explizite Vermittlung ganz klar vom deduktiven Grammatikunterricht ab. Der deduktive Grammatikunterricht gibt den Lernenden Regeln vor, die häufig anwendbar sind, jedoch zu keinem weiteren Sprachverständnis führen, während explizite Vermittlungsstrategien „die induktive Erschließung von Regeln aus den systematischen Sprachlernkontext heraus meint“ (ebd.). In Hinblick auf die Wortartenkategorisierung meint ein induktiver Ansatz beispielsweise, dass Schüler*innen selbstständig Wortartenkategorien aus einer sprachlichen Vorlage heraus entwickeln (Storrer, 2009, S. 906). Um die Handlungsfähigkeit zu fördern, ist es nicht möglich, auf die formorientierte Grammatik zurückzugreifen. Vielmehr sollten die Lernenden „über die Sprache nachdenken, die sie hören, und die sie selbst produzieren“ (Hoffmann & Leimbrink, 2011, S. 114). „Eine grammatische Regularität innerhalb eines Sprachsystems liegt dann vor, wenn sich Klassen von Symbolen unter vergleichbaren Bedingungen gleich (und damit vorhersagbar) verhalten“ (Schäfer, 2018, S. 15). Damit diese Regularität erkannt werden kann, muss grammatisches Wissen auch korrekt kategorisiert werden (Portmann-Tselikas, 2011, S. 80). „Das Bestehen grammatischen Wissens allein bietet keine Gewähr dafür, dass die erforderliche Kategorisierung tatsächlich zustande kommt“ (ebd., S. 81). Grund dafür ist, dass Regularitäten häufig anhand einzelner Beispiele geübt werden. Dadurch entwickelt sich zwar eine Vertrautheit, jedoch wird hierbei keine zuverlässige Identifikation erreicht. Die Anwendung des grammatischen Wissens erfordert deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Kategorien, wobei es nicht ausreichend ist, diese an einzelnen Merkmalen festzumachen (ebd.).

Unter der Annahme, dass der Grammatikunterricht vor allem induktiv, funktional und prozessorientiert stattfinden soll, werden folglich Ansätze des funktionalen Grammatikunterrichts näher beleuchtet.

3.1 Funktionale Perspektive

Der funktionale Grammatikunterricht nach Wilhelm Köller (1983) versteht die Kategorisierung von Wortarten unter dem Aspekt, dass Wortarten nicht isoliert betrachtet werden sollen. Vielmehr sollten diese in ihrer lexikalisch-semantischen Funktion verstanden werden.

„Bei der Funktionsanalyse von grammatischen Zeichen lassen sich methodisch zwei ganz unterschiedliche Fragestellungen in den Mittelpunkt des Interesses rücken, nämlich die Frage nach ihren organisierenden bzw. instruktiven Funktionen und die Frage nach ihren kognitiven Funktionen bzw. ihrem kognitiven Differenzierungsgehalt“ (ebd.).

Die instruktive Funktion ist für eine lexikalische Analyse sowie die Analyse grammatischer Zeichen gedacht. Dabei wird „jedes sprachliche Zeichen [...] als eine Anweisung des Sprechers an den Hörer verstanden, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten“ (ebd.). Die kognitive Funktion wird erfasst „als in sprachlichen Formen eingelagerte Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit“ (Bredel, 2013, S. 233).

Erforderlich für den funktionalen Grammatikunterricht ist die Reflexion der Lernenden über Sprache. Köller geht davon aus, dass Grammatikunterricht beziehungsweise grammatische Strukturen von Lernenden erst ab einem Alter von zehn Jahren erfasst werden können. Dies geht auf die Annahme zurück, dass Lernende erst über spontane Spracherfahrungen reflektiert nachdenken können, wenn sie die Phase des formalen Denkens erreicht haben (ebd., S. 234).

„Die funktionale Klassifikation prozeduraler Ausdrucksmittel ermöglicht es, von einer Fixierung der Klassifikation nach Wörtern abzusehen und unterschiedliche sprachliche Formen als prozedurale Mittel anzuerkennen. Eben dadurch werden auch Differenzen zwischen den Einzelsprachen und darüber hinaus zwischen den Sprachtypen erfassbar“ (Redder, 2007, S. 143).

Auch Hoffmann (2009, S. 933) spricht von Funktionseinheiten, die im Zentrum des Unterrichts stehen sollen. Dadurch sollen Lernende erkennen, welche Funktionen durch welche sprachlichen Mittel realisiert werden. Wortarten leisten nach Hoffmann aber nur einen Teilbeitrag zum Verständnis von Sprache.

Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 111) betonen:

„Erst die Vermittlung von Wissen um Form und Funktion sprachlicher Mittel führt zu einem situationsangemessenen Gebrauch von Sprache, in dem Handelnde Zwecke verdeutlichen und Ziele erreichen können.“

Im Zentrum des funktionalen Grammatikunterrichts stehen also authentische Situationen beziehungsweise Materialien wie beispielsweise Gespräche oder literarische Texte. Dadurch soll „ein Wissen über Formen in zentralen Gebrauchszusammenhängen, das einen Transfer auf unterschiedliche Konstellationen des Handelns erlaubt“ (Hoffmann, 2010, S. 73), entstehen.

„Um die Funktion in den Vordergrund stellen zu können und damit bspw. Abtönungspartikeln, Interjektionen, Responsive etc. behandeln zu können, sind authentische Gespräche notwendig [...]. Lernende sollten über die Sprache nachdenken, die sie hören, und die sie selbst produzieren (und die aufgenommen werden kann), nicht über konstruierte Textbeispiele. Sprache wird immer im Medium selbst gelernt“ (Hoffmann & Leimbrink, 2011, S. 114)

Köller (1983; zitiert nach Bredel, 2013, S. 234 f.) formuliert folgende vier Prinzipien für einen funktionalen Grammatikunterricht:

1. Prinzip der Verfremdung: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch unkonventionelle Beispiele herausgefordert werden, um ihre Denkweise auf neue Weise anzuregen.
2. Prinzip der operativen Produktivität: Durch neue Formulierungen, den Einsatz von Ersatzproben und das Streichen von Inhalten, soll die Förderung dieses ‚neuen‘ Denkens angestrebt werden
3. Das funktionale Prinzip: Der Begriff "Funktion" im funktionalen Prinzip hat zwei Bedeutungen. Erstens geht es um die Rolle, die Sprache als Werkzeug spielt. Zweitens handelt es von der Integration des Grammatikunterrichts in den allgemeinen Unterricht. Dabei wird empfohlen, grammatische Konzepte in konkreten Kommunikationssituationen anzuwenden, wie es im situativen Grammatikunterricht gefordert wird.
4. Das integrative Prinzip: Dabei werden grammatische Fragestellungen in übergeordnete Zusammenhänge eingebunden. Grammatik soll dabei als pragmatische Dimension wahrgenommen werden.

Dabei stellen bei einem funktionalen Grammatikunterricht Wortarten nicht die Grundlage für den Erwerb für ein tiefgreifendes Verständnis von Sprache dar. Vielmehr sind es Handlungsfunktionen beziehungsweise Einheiten, die sich über der Wortebene befinden (Hoffmann, 2010, S. 73). Wird die Zugehörigkeit von Wortarten anhand der Syntax und somit anhand der Funktionalität beziehungsweise der Kombinierbarkeit bestimmt, lässt sich feststellen, dass viele Ausdrücke mehreren Kategorien zugewiesen werden können (Hoffmann, 2021, S. 67). So zeigt auch die funktionale Grammatik, dass einzelne Wörter mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Hierbei wird die Kategorisierung jedoch von der Funktion des Wortes beziehungsweise der Wortgruppe innerhalb eines Satzes bestimmt und kann damit von den Lernenden systematisch erschlossen werden.

Der funktionale Grammatikunterricht ist nicht unumstritten. Das Streben nach Lösungen für eine einheitliche beziehungsweise nachvollziehbare Klassifizierung ist von großem Interesse. Trotz kontroverser Meinungen über den funktionalen Grammatikunterricht zeigen aktuelle Publikationen beziehungsweise aktualisierte Literatur, dass der funktionale Grammatikunter-

richt eine anhaltende Rolle im Unterricht mit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache spielt.

4 Grammatikvermittlung im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

Die Vermittlung der Wortarten spielt nicht nur im muttersprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle, sondern auch im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Kinder mit Deutsch als Erstsprache erlernen bereits sehr früh das grammatische System der deutschen Sprache anzuwenden. Vor allem bei konkreten kommunikativen Situationen können Kinder grammatische Regeln anwenden, ohne diese jedoch erklären zu können. Dieses implizite, intuitive Sprachwissen wird gemeinsam mit dem Spracherwerb aufgebaut und wird jedoch nur bedingt bewusst erfasst (Topalovic & Michalak, 2012, S. 234).

Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache ist bereits mit dem Schuleintritt ein großer Wortschatz vorhanden. Dies führt dazu, dass dieses Wortmaterial morphologisch differenziert wird und dadurch Kategorien erkennbar werden (Komor & Reich, 2009, S. 49).

Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, können durch das explizite Sprachwissen hingegen grammatische Phänomene häufig genauer erklären (Topalovic & Michalak, 2012, S. 235). Die explizit erworbenen Regeln über eine Sprache können jedoch nicht automatisch beim Sprechen oder Schreiben angewandt werden, da dieser kognitive Prozess mehr Aufwand erfordert. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erwerben sprachliche Kompetenzen häufig ungesteuert, also ohne bewusstes Erlernen, durch das aktive Spielen mit anderen Kindern oder in institutionellen Kontexten. Sie stellen Hypothesen über die Sprache auf Basis der Erstsprache auf, was dazu führt, dass Ausnahmen entstehen und dadurch Übergeneralisierungen vorgenommen werden (Kniffka & Siebert-Ott 2007, 45 f., zitiert nach Topalovic & Michalak, 2012, S. 236). Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen somit über implizites Wissen der deutschen Sprache. Das explizite Wissen wird erst in der Schule beziehungsweise in Vorbereitungs- oder Förderkursen erworben (Topalovic & Michalak, 2012, S. 234). Wortartenkategorien können nicht ohne weiteres von einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen werden. Dies macht sich bereits darin bemerkbar, dass manche Sprachen über keine Artikel verfügen. In anderen Sprachen werden wiederum Wörter nicht flektiert. Es ist also als problematisch anzusehen, wenn man Lernenden nun solche Erkennungsmerkmale, wie beispielsweise die Flektierbarkeit von Adjektiven, für die Wortartenkategorisierung nennt. Aufgrund der sprachlichen beziehungsweise grammatischen Differenzen verschiedener Sprachen ist es für Lernende nicht möglich, ohne weiteres auf ein bereits erlerntes Wortartensystem zurückzugreifen. Insbesondere für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, soll der Grammatikunterricht möglichst abwechslungsreich und Lernendenzentriert konzipiert werden. Dadurch kann der Lernertrag vergrößert und der Erwerbsprozess unterstützt werden (ebd., S. 247). Rösch (2011, S. 30) hält fest,

dass es sinnvoll ist, die Lernumgebung für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache mit expliziten, aber auch impliziten Lernangeboten zu gestalten. Lernende sollen dazu angehalten sein die Sprache aktiv zu gebrauchen, aber sich auch intensiv mit Sprachstrukturen auseinanderzusetzen. Dvorecky et al. (2021, S. 17) heben das Potential des funktionale Grammatikunterrichts für den Unterricht für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache besonders hervor, „denn so können die Lernenden auf sprachliche Mittel systematisch zurückgreifen“ (ebd.). Dabei schlagen sie folgende konkrete Aufgabenstellung für den Unterricht vor. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass ein Verb verschiedene Funktionen einnehmen kann. Die Aufgabenstellung nach Dvorecky et al. (ebd.) lautet wie folgt:

Lesen Sie den folgenden Dialog. Konzentrieren Sie sich auf die unterstrichenen Elemente. Durch welche Wörter ließen sich die unterstrichenen Wörter ersetzen? Können Sie den Inhalt der Sätze, in denen das Verb „werden“ vorkommt, anders formulieren?

Mutter: Max, hast du schon über die Uni nachgedacht, an der du studieren wirst?

Max: Nein, noch nicht. Aber ich werde am Wochenende Sabine treffen, sie studiert ja an der Meduni in Wien.

Mutter: Das klingt gut. Sie wird sich sicherlich Gedanken über deine Möglichkeiten gemacht haben.

Max: Ja, damit rechne ich ja.

Mutter: Wird auch Thomas kommen?

Max: Nein, das geht nicht. Er wird sehr schnell beleidigt, wenn ich sage, dass ich nicht in Graz studieren möchte.

Wichtig für den Erwerb grammatischer Strukturen – insbesondere für die Wortartenkategorisierung – ist außerdem, dass Lernende Fachausdrücke begreifen können. Dies gelingt vor allem durch entdeckendes Lernen. Zudem muss der Bezug zur Muttersprache beziehungsweise zu bereits erlernten Fremdsprachen hergestellt werden. Dabei ist es notwendig, dass Unterschiede zu diesen Sprachen aufgedeckt werden (Weerning, 2014, S. 68). Konkret für die Vermittlung von Wortarten schlägt Redder (2007) für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache aus der funktional-pragmatischen Perspektive das Arbeiten mit sprachlichen Feldern (Ehlich, 1991) vor. Für die Vermittlung der Wortarten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht hat Hoffmann (2006) ein „Konzept didaktischer Pfade“ (ebd. S. 38) entwickelt. Darauf aufbauend wird das Arbeiten mit sprachlichen Feldern auch von Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 105) empfohlen.

„Wir vertreten die Position, dass man den grammatischen Aufbau ausgehend von den Prozeduren als kleinsten Handlungseinheiten darstellen kann. Das sind die sprachlichen Prozeduren Zeigen, Nennen, Lenken, die Sprachverarbeitung unterstützen, emotionale Beteiligung als kleinste Einheit menschlichen Handelns ausdrücken; sie bestimmen das Potential der Sprache.“ (ebd.)

Das Konzept der Felder und Prozeduren nach Ehlich (1991) differenziert fünf Felder, die funktional bestimmt sind (Redder, 2007, S. 133). Aufbauend auf dem Feldermodell schlagen Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 114) vor, Wortarten an lebensnahen Texten zu erarbeiten. Sie schaffen anhand einer Wegbeschreibung einen „analytischen Zugang zu Wortarten“ (ebd.), indem die Lernenden dazu angeleitet werden, Wortarten in der Wegbeschreibung zu identifizieren und ihre Funktion im Kontext zu verstehen.

5 Fazit

Die Grenzgänger stellen nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Lernende vor besondere Herausforderungen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dieser Problematik wurde ersichtlich, dass besonders die verschiedenen Einteilungen von Wortarten zu Herausforderungen führen. Für den Schulunterricht wird daher häufig auf die KMK-Richtlinien beziehungsweise auf die traditionelle Grammatik zurückgegriffen. Dadurch soll für Schüler*innen eine einheitliche Klassifikation von Wortarten geschaffen werden. Problematisch für Lernende erscheinen jedoch Wortarten, die mehrere Funktionen ausüben können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Wortarten häufig anhand prototypischer Beispiele klassifiziert werden und nicht anhand ihrer Funktion. Durch Ansätze des funktionalen Grammatikunterrichts können Wortarten und Wortgruppen systematisch kategorisiert werden. Somit können Schüler*innen durch die genannten Zugänge ein umfassendes Verständnis für Kategorisierungsprozesse erlangen. Zu beachten ist, dass dies bereits ein gewisses Sprachverständnis der Lernenden voraussetzt. Für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache ist es jedoch von besonderer Bedeutung, ein tieferes Bewusstsein für die deutsche Sprache zu erlangen.

Literatur

- Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Stuttgart: UTB GmbH.
- Duden (2016). Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Berlin: Dudenverlag.
- Dvorecký, M., Straub, M., & Temper, I. (2021). GRAMMATIK VERMITTELN: EINBLICKE IN DIE UNTERRICHTSPRAXIS. XXIX. INTERNATIONALE TAGUNG, 15.
- Ernst, P. (2011). Germanistische Sprachwissenschaft. Facultas.
- Fandrych, C., & Thurmair, M. (2018). Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Erich Schmidt Verlag.

- Heidolph, K. E., Flämig, W., & Motsch, W. (Eds.). (1980). Grundzüge einer deutschen Grammatik. De Gruyter.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2001). Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Langenscheidt.
- Hoffmann, L. (2009). Didaktik der Wortarten. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 925–950.
- Hoffmann, L. (2010). Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht (DTP= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6)*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 56–88.
- Hoffmann, L.; Leimbrink, K. (2011). Didaktik der Wortarten: Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies. (Band 37), S. 104–123.
- Hoffmann, L. (2021). Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- KMK, Kultusministerkonferenz (1982). Verzeichnis Grundlegender Grammatischer Fachausdrücke.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin. S. 49–63.
- Köller, W. (1983). Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden.
- Menzel, W. (2021). Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Portmann-Tselikas, P. (2011). Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In: K. Köpcke, A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter. (Germanistische Linguistik 293), 71–90.
- Redder, A. (2007). Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In K. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 277), S. 129–145.
- Rösch, H. (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Polenz, P., Riedlinger, A. & Lommel, H. (1967). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, R. (2018). Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Dritte. Language Science Press.
- Schrodt, R. (2010). Basiswissen Grammatik. Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils. In *ide. information zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 2-2010, S. 22–32.
- Steinig, W.; Huneke, H. (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik 38).
- Storrer, A. (2009). Problemfelder aus didaktischer Sicht. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 905–924.

- Topalovic, E.; Michalak, M. (2012). Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 226–250.
- Thielmann, W. (2021). Wortarten: eine Einführung aus funktionaler Perspektive (Vol. 49). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Weerning, M. (2014). Die, diese, keine, meine, alle, viele, manche und ähnliche Wörter – Zur Problematik der Wortartenbestimmung. In S. Dengerscherz, M. Businger & J. Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 55–70.

Über das Zutrauen beim Schwimmen lernen

Physikalische Gesetzmäßigkeiten verstehen und transformative Lernprozesse empathisch begleiten

Gerald Rabacher¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1222>

Zusammenfassung

Schwimmen ist eine von mehreren Basisfertigkeiten in bewegungsorientierten Kontexten. Dennoch sind die Schwimmfähigkeiten von österreichischen Schüler*innen überwiegend unterentwickelt. Darüber hinaus ist bekannt, dass etwa 160.000 Kinder und Jugendliche bis 19 Jahre gar nicht schwimmen können. In diesem Beitrag steht die Hervorhebung von Merkmalen im Vordergrund, die bei der Schaffung von Vertrauensverhältnissen in sensiblen Lehr-Lern-Verhältnissen von Bedeutung sind. Physikalische Grundlagen, die Entwicklung von Bewegungsfertigkeiten, psychosoziale Dimensionen sowie Rückschlüsse für professionelle, vertrauensbildende Begleitungen im Zuge transformativer Lernprozesse stellen die zentralen Bereiche der Ausarbeitung dar.

Stichwörter: Schwimmen, Wagnis, Vertrauen, transformative Lernprozesse

1 Einleitung

Menschen nutzen das Wasser für sich als einen Bewegungsraum für freizeitleiche und sportliche Aktivitäten. Je nach Anforderungsprofil vollziehen sie Bewegungshandlungen im oder auf dem Wasser – beispielsweise wenn sie darin schwimmen oder tauchen, wenn sie hineinspringen oder wenn sie mit diversen Wassersportgeräten darauf gleiten oder fahren. Unabhängig davon in welchem Kontext diese Aktivitäten stattfinden, schwingt stets ein gewisser (Un-)Sicherheitsfaktor mit. Die Ambivalenz der Nutzung des Mediums Wasser verdeutlicht sich in lebensfördernden und lebensbedrohenden Merkmalen. Dem Aspekt der sinnerfüllten Freizeitgestaltung, des regenerativen Erholungsvergnügens oder der sportlichen Aktivität stehen demnach Risiken gegenüber, die sich in Unfällen, als Verletzungen oder als Traumata mani-

¹ gerald.rabacher@ph-noe.ac.at

festieren können (Spitzer et al., 2022). Somit ist Schwimmen (genauso wie das Ausüben anderer Wassersportarten) stets mit positiven und/oder negativen Assoziationen verbunden und in je eigenen subjektiven Verhältnissen in unterschiedlichen Spannungsfeldern wie z. B. Sicherheit und Wagnis, Distanz und Nähe, Kälte und Wärme, Können und Nichtkönnen, Scham und Freizügigkeit, Mut und Zaghaftheit etc., verortbar.

Physische, psychische und soziale Erfahrungen in unterschiedlichen Dimensionen begleiten Menschen beim Schwimmenlernen. Vom Lebensalter unabhängig sind im Zuge sportlicher Fertigkeitentwicklungen mehr oder weniger große Fortschritte möglich. Die ersten Lernerfahrungen im Wasser sollen jedenfalls mit Gewöhnungserfahrungen an das Medium verbunden sein. In spezifischen Lehr-Lern-Verhältnissen stehen die Vertrauensbildung, die Überwindung etwaiger Ängste und Unsicherheiten sowie die zunächst bewusste Kontrolle über die Atmung im Fokus. Diese Grundlagen sind für die weiteren motorischen und psychischen Entwicklungsschritte beim Schwimmen von Bedeutung.

2 Physikalische und biomechanische Phänomene

Physische und sinnliche Wassererfahrungen von Schwimmer*innen sind immer auch im Rahmen der physikalischen Gesetzmäßigkeiten des Mediums und in Bezug auf die Biomechanik zu betrachten. Im Schwimmunterricht erleben Lernende durch unterschiedliche Lernaufgaben nicht nur das Spannungsfeld von Auf- und Abtrieb, sondern nehmen auch den Wasserwiderstand, mögliche Strömungen, die Oberflächenspannung und etwaige Temperaturunterschiede wahr.

2.1 Auftrieb

Die anatomische Körperform sowie gezielte Bewegungen im Wasser beeinflussen wesentlich den Auftrieb eines menschlichen Körpers. Hierbei ist zu unterscheiden: Die *statische Auftriebskraft* entspricht der Gewichtskraft einer durch den Körper verdrängten Wassermasse. Der statische Auftrieb kann insofern aktiv positiv beeinflusst werden, als dass durch das Einatmen das Körpervolumen vergrößert wird und dadurch mehr Wasser verdrängt wird. Darüber hinaus ist die Größe des statischen Auftriebs auch abhängig von der Dichte des Körpers, welche wiederum in Relation zum Knochenbau und Körperfettanteil steht. Der *hydrodynamische Auftrieb* wirkt als eine Strömungskraft wenn die Anströmung eines Körpers in flachem Winkel erfolgt. Es ergeben sich an der Unter- und Oberseite eines Körpers ungleiche Strömungsgeschwindigkeiten, woraus unterschiedliche Druckverhältnisse im Sinne von Über- und Unterdruck resultieren. Aus dieser Differenz entsteht eine Sogwirkung, die als hydrodynamischer Auftrieb senkrecht zum Körper in Richtung Wasseroberfläche wirkt (Schnittger, 2007, S. 1 f.). Ob ein menschlicher Körper im Wasser auftriebt oder nicht hängt also einerseits von seiner für den statischen Auftrieb relevanten Dichte ab und andererseits von seinen

spezifischen Bewegungen, die einen dynamischen Auftrieb bewirken. Entscheidend ist das Verhältnis von Schwerpunkt (der den Abtrieb erzeugt) und Volumenmittelpunkt (der den statischen Auftrieb erzeugt). Befinden sich die beiden sehr nahe beieinander, so schwebt der Körper. Bei Kindern liegen diese Punkte in der Regel näher beisammen als bei Erwachsenen, weshalb Kinder auch leichter im Wasser schweben können (Staub, 2022, 11:25-12:00).

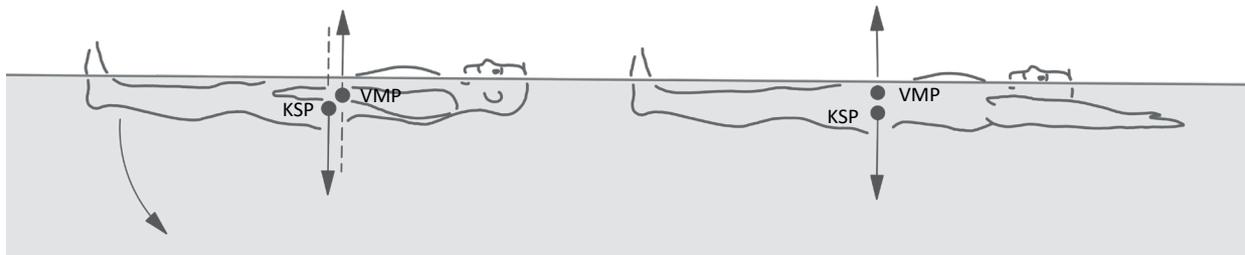


Abb. 1: Die Lage des Körperschwerpunktes (KSP) und des Volumenmittelpunktes (VMP) bei unterschiedlichen Körperhaltungen im Wasser (eigene Darstellung in Anlehnung an Küchler, 2015, S. 10, zitiert nach Rudolph, 2020)

Das Längenwachstum der Extremitäten verändert dieses Verhältnis und bewirkt ein rascheres Sinken; ebenso beschleunigt ein Heben des Kopfes das Sinkverhalten (Staub, 2022, 12:18-12:30). Das mehr oder weniger erfolgreiche Positionieren des eigenen Körpers im Wasser ermöglicht somit jene Wasserlage, die den statischen Auftrieb des Wassers besser oder schlechter nutzen kann. Zusätzlich schaffen entsprechende schwimmtechnische Bewegungshandlungen jene Strömungsverhältnisse, die den notwendigen dynamischen Auftrieb für ökonomisches und widerstandsarmes Schwimmen bewirken.

2.2 Widerstände

Der Strömungswiderstand wird in einschlägigen Publikationen auch als Wasser- oder Gesamtwiderstand bezeichnet. Er ist der Schwimmrichtung entgegengesetzt und setzt sich aus den Komponenten Reibungs-, Form- und Wellenwiderstand zusammen. Der *Reibungswiderstand* ergibt sich durch die Kontaktflächen des Körpers (Haut, Haare und Badekleidung) mit dem Wasser (Strass & Hahn, 2009, S. 370 ff.). Die anatomische Form des Körpers bestimmt die Größe des Formwiderstandes; er wird beeinflusst von unterschiedlichen Druckverhältnissen insbesondere vor und hinter dem Körper. Der *Formwiderstand* setzt sich u. a. aus der Dichte des Wassers, der Bewegungsgeschwindigkeit sowie der stirnseitig angeströmten Fläche zusammen (Kozák, 2015, S. 17). *Wellenwiderstände* beschreiben das Zusammenspiel von Wellen und der Bewegung von Schwimmer*innen. Beim Schwimmen wird das durchschnittliche Höhenniveau des Wassers verändert, womit Energie aufgebracht und der Wellenwiderstand erzeugt wird (Streibl, 2017, S. 75). Die Entwicklung der Schwimffertigkeiten geht stets mit möglichst ökonomischen Überwindungen dieser Widerstände einher. Eine entsprechende

Wasserlage und ein zweckorientiertes Bewegungsverhalten tragen dazu bei, diese Widerstände bestmöglich zu überwinden bzw. zu nutzen.

2.3 Oberflächenspannung

Intermolekulare Anziehungskräfte sorgen für die Oberflächenspannung von Wasser. Im Inneren von Flüssigkeiten erfolgt immer eine gleichmäßige Anziehung auf Moleküle in alle Richtungen (Kohäsion). An der Oberfläche erfahren sie jedoch eine einseitige Anziehungskraft in das Innere. Durch den Zug nach innen tendiert eine Flüssigkeit dazu, ihre Oberfläche klein zu halten, wodurch sich auch die Tropfenform von Wasser erklären lässt. „Die Oberflächenspannung ist ein Maß für die nach innen gerichtete Kraft an der Flüssigkeitsoberfläche“ (Mortimer et al., 2019, S. 176). Die starke Spannung an der Wasseroberfläche verursacht eine Art Hautbildung, die so stabil sein kann, dass sich Insekten (Wasserläufer) darauf bewegen können. Beim Springen ins Wasser wird diese Oberflächenspannung durch die auf den Körper wirkende Schwerkraft durchbrochen. Je kleiner die Fläche ist, die zuerst die Oberfläche durchdringt, umso geringer ist zunächst der Reibungswiderstand und davon abgeleitet auch die Verletzungsgefahr. Eine entsprechende Körperspannung unterstützt die optimale Wasserverdrängung (Chang et al., 2022).

2.4 Wasser- und Körpertemperatur

Das Temperaturempfinden bezieht sich beim Schwimmen auf wahrgenommene Differenzen zwischen Luft-, Wasser- und (Oberflächen-)Körpertemperatur. Sie hat einen wesentlichen Einfluss auf eine mögliche Aufenthaltsdauer im Wasser und ist sowohl vom Grad der Differenz, von physiologischen Merkmalen sowie von subjektiven Wahrnehmungsfaktoren abhängig. Wasser hat im Vergleich zu anderen Flüssigkeiten eine hohe Wärmeleitfähigkeit; sie nimmt mit steigender Temperatur zu.

Die Empfehlungen des internationalen Schwimmverbandes (FINA) hinsichtlich optimaler Wassertemperaturen liegen für das sportliche Schwimmen zwischen 25° und 28° Celsius, da in diesem Bereich sowohl ein physiologisches Leistungsmaximum als auch ein entsprechendes Wohlbefinden möglich sind (Streibl, 2017, S. 55). Für Lernangebote im Zuge der Wassergewöhnung werden von Schwimmkursverantwortlichen Wassertemperaturwerte zwischen 26° und über 30° Celsius als optimaler Temperaturbereich genannt, um ein frühzeitiges Auskühlen zu verhindern. Der Mensch ist ein homöothermes Wesen, er hält die Körperkerntemperatur konstant zwischen 36,5° und 37° Celsius. Die Warm- und Kaltsensoren sind an der Hautoberfläche am gesamten Körper verteilt; ebenso befinden sich Sensoren im Bauchraum und in der Muskulatur. Die Temperaturregulation von Kindern und Erwachsenen unterscheidet sich durch das unterschiedliche Verhältnis von Oberfläche und Volumen. Ein dreifach höheres Verhältnis begünstigt Wärmeverluste und Unterkühlungen bei Kindern. Ebenso führt eine dünnere subkutane Fettschicht und dadurch reduzierte Isolierung zu einer Beschleunigung des

Absinkens der Körpertemperatur. Kinder ab 6 Jahren und Erwachsene können durch die Erhöhung des Muskeltonus zusätzlich Wärme produzieren und durch Kältezittern kann die Wärmebildung um das Vierfache gesteigert werden (Bonhorst, 2011, S. 3 ff.).

3 Bewegungsfertigkeiten im und ins Wasser entwickeln

Das Erlernen von Schwimm- und Sprungtechniken setzt Bewegungserfahrungen voraus, die aus methodischer Sicht insbesondere in den ersten Phasen im Zuge der Wassergewöhnung und Wasserbewältigung erlebt werden. Deren Bedeutung für weitere Fertigkeitentwicklungen ist bereits umfangreich didaktisch aufbereitet und in einschlägigen Publikationen beschrieben (ARGE-ÖWR, 2011; Beck et al., 2023; Kölli et al., 2017; Resch et al., 2004).

3.1 Gewöhnen, Bewältigen, Schwimmen – die Wasserlage ist entscheidend

Mit dem Anfängerschwimmunterricht wird in Lehr-Lern-Verhältnissen das Ziel verfolgt, eine oder mehrere Einstiegschwimmart(en) zu entwickeln. Das Heranführen an das Medium Wasser sowie Bewegungserfahrungen im Wasser stehen im Mittelpunkt von Vermittlungsprozessen. Zunächst gilt es im Bereich der *Wassergewöhnung* grundlegende Voraussetzungen für das Schwimmen zu schaffen. Dafür werden Übungsformen gewählt, bei denen u. a. Wasser in Mund, Nase und Ohren eindringen kann sowie Augen unter Wasser geöffnet werden sollen. In einem weiteren Schritt gilt es im Zuge der *Wasserbewältigung* weitere Grundlagen zu entwickeln, um spezifische Schwimmtechniken erlernen zu können. Das Hauptaugenmerk liegt auf Lernangeboten, die das Schweben und Gleiten, Tauchen, Springen, Atmen sowie erste Fortbewegungstechniken unter Ausnutzung spezifischer Wassereigenschaften wie Auftrieb und Widerstand beinhalten (Kölli et al., 2017, S. 21 ff.). Sobald die Basiskomponenten (Untertauchen und kontrolliertes Atmen) entwickelt sind, kann mit einer *Einstiegschwimmart* fortgesetzt werden. Die Wahl der Lage (Brust, Kraul oder Rücken) hängt jeweils weitgehend von spezifischen Vorkenntnissen ab und in welchem Ausmaß diese bereits vorhanden sind. Die jeweiligen Vor- und Nachteile der drei Schwimmtechniken können als Auswahlparameter für eine zu wählende Einstiegschwimmart dienlich sein:

Schwimmtechnik	Vorteile	Nachteile
Brust	<ul style="list-style-type: none"> • Atmung • Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Technische Ausführung
Kraul	<ul style="list-style-type: none"> • Technische Ausführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Atmung
Rücken	<ul style="list-style-type: none"> • Atmung • Technische Ausführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung

Tab. 1: Zusammenfassende und vereinfachte Darstellung von Vor- und Nachteilen der Einstiegsschwimmarten bezüglich Atmung, Orientierung und Technik (eigene Darstellung)

Unabhängig davon, welche Einstiegsschwimmart tatsächlich gewählt wird, ist die Entwicklung der Wasserlage ein entscheidendes Kriterium für ökonomisches Schwimmen. „Die Wasserlage und somit die Stromlinienform des Körpers sind hauptsächlich dafür verantwortlich, wie groß die Widerstandskräfte sind, die einer Bewegung im Wasser entgegengesetzt werden“ (Streibl 2017, S. 61 f.). Die Widerstände liegen vor allem an der vergrößerten Querschnittsfläche bei zu tiefer Wasserlage. Vorübungen im Bereich der Wasserbewältigung berücksichtigen bereits die Herausbildung von optimalen Positionierungen im Wasser. Deren Entwicklung und Verfeinerung begleitet nicht nur Anfänger*innen, sondern auch fortgeschrittene und professionelle Schwimmer*innen. Schwimmen lernen kann demnach auch als ein *herausforderndes Arrangement mit physikalischen Phänomenen* bezeichnet werden, weil die Körperpositionierung im Wasser in engem Zusammenhang mit einem optimalen Schwimmerfolg steht (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2).

3.2 Tauchen – eine stille Erfahrung

Die physiologische Konstitution des Menschen schließt – im Gegensatz zu Wasserlebewesen – ein dauerhaftes Bewegen unter Wasser aus. Demnach bedarf es spezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, um längere Zeiten und ohne Verwendung technischer Hilfsmittel (z. B. Schnorchel, Sauerstoffflasche etc.) unter Wasser verbringen zu können. Die Arbeitsgemeinschaft des Österreichischen Wasserrettungswesens differenziert beim Kriterienkatalog der Schwimmer- und Rettungsschwimmerabzeichen zwischen dem Strecken- und dem Tieftauchen (ARGE-ÖWR, 2006). Beim Streckentauchen gilt es, eine bestimmte Strecke überwiegend horizontal unter Wasser zu bewältigen, ohne dass ein Körperteil die Wasseroberfläche durchbricht. Beim Tieftauchen bewegen sich Taucher*innen vertikal in Richtung des Wasserbodens. Da mit zunehmender Tiefe auch der auf den Körper einwirkende Druck zunimmt, sind Maßnahmen erforderlich, die einen Ausgleich zwischen dem Umgebungsdruck und dem Druck vor allem in Körperhohlräumen im Kopfbereich (insbesondere in den Paukenhöhlen und in den Nasennebenhöhlen) schaffen (ARGE-ÖWR, 2011, S. 201). Bei beiden Tauchvarianten wirkt der Auftrieb, dem ein entsprechendes überwindendes Bewegungsverhalten entgegensetzen ist.

Im Vergleich zu Geräuschkulissen über Wasser oder an Land herrscht unter der Wasseroberfläche eine bemerkenswerte Stille. Wasser absorbiert Schallwellen besser als Luft, wodurch auch Umgebungsgeräusche gedämpft werden. Beim Tauchen erfolgt ein Eintritt in eine Welt der Stille, in der in erster Linie nur mehr eigene Atemgeräusche hörbar und kaum Geräusche von außen wahrnehmbar sind. Taucher*innen sind in diesen Situationen meist auf sich allein gestellt; Bewegungsaufgaben werden demnach ohne unmittelbare Kommentierung durch Außenstehende erfüllt.

Für Staub (2022) stellt das Tauchen die Grundlage des Schwimmenlernens dar. Erst wenn der gesamte Körper länger unter Wasser ist, kann der Auftrieb intensiv gespürt werden. Mit dem Untertauchen und dem Anvertrauen an das Medium ist ein wesentlicher Schritt in Richtung Souveränität und Sicherheit im Wasser gesetzt. Demnach kann Tauchen als eine Grundfertigkeit bezeichnet werden, die weitere Lernschritte bei der Entwicklung von Schwimmtechniken erleichtert. Basiskomponenten wie Kontrolle der Atmung und das Eintauchen des Gesichts ins Wasser sind bei Menschen, die bereits tauchen können, entwickelt.

3.3 Springen – der Absprung bedingt die Landung

Sprünge ins Wasser folgen in der Regel immer einer seriellen Gesetzmäßigkeit: Absprung – Flugphase – Eintauchphase – Auftauchen. Diese vereinfachte Darstellung gewinnt an Komplexität, widmet man sich unterschiedlichen Sprungtechniken im Detail und berücksichtigt man biomechanische und formalästhetische Gesichtspunkte. So können Absprünge einbeinig oder beidbeinig, kraftorientiert oder sanft, in die Weite oder in die Höhe, vom Beckenrand oder von einer erhöhten Absprungstelle aus erfolgen. Flugphasen können lang oder kurz und darüber hinaus mit oder ohne Rotation(en) gestaltet sein. Eintauchphasen unterscheiden sich durch flachere oder steilere Eintauchwinkel sowie durch fuß- oder kopforientiertes Eintauchen. Dementsprechend kann einer Eintauchphase auch eine Gleitphase unter Wasser folgen (z. B. beim Startsprung). Jedenfalls schließt das Auftauchen jeden mehr oder weniger erfolgreichen Sprung ab.

Aus biomechanischer Sicht ist beim Springen insbesondere das Erhaltungsgesetz des Impulses ($p = mv$) von Bedeutung. Der Gesamtimpuls ($p_1 + p_2 + p_3 \dots$) als Produkt von Masse und Beschleunigung bleibt in einem abgeschlossenen System erhalten. Gleiches gilt für den Gesamtdrehimpuls (Pelte, 2005, S. 47 ff.). Mit dem Absprung werden die Bedingungen für Sprunghöhe, Sprungweite und Drehimpuls geschaffen, um möglichst effektiv einzutauchen (Köthe & Hildebrand, 2005, S. 34). Durch die Absprungbewegung lassen sich zwei wesentliche Abflugparameter generieren: Während der *translatorische Impuls* die Flugbahn und die Flugzeit bestimmt, determiniert der *rotatorische Impuls* eine mögliche Drehung. Dies führt im Sinne des begrenzten Gesamtimpulses zu einem Optimierungsproblem (Schleichardt et al., 2012, S. 100). Im Zuge von Rotationsbewegungen ins Wasser (Salto, Schrauben etc.) können mit aktiven Bewegungshandlungen (Heranbringen oder Entfernen von Körperpunkten an die Drehachse) beim Absprung eingeleitete Drehbewegungen beschleunigt oder verlangsamt werden,

womit auch ein wesentlicher Einfluss auf mögliche Landepositionen genommen wird (Baumann & Reim, 1994, S. 52).

4 Psychosoziale Dimensionen

Tauchen zu lernen, den Kopf unter die Wasseroberfläche zu bringen, eine Wasserlage zu entwickeln oder einfach nur ins Wasser zu springen sind weit mehr als nur körperliche Herausforderungen. Deshalb sollen an dieser Stelle auch ausgewählte psychosoziale Dimensionen thematisiert werden, die gleichermaßen für das Schwimmenlernen und für das Nicht-Schwimmenlernen bedeutsam sind. Unter psychosozialen Herausforderungen werden im vorliegenden Beitrag problematische Verhältnisse von Menschen verstanden, in denen psychische und soziale Befindlichkeiten im Kontext ihrer je eigenen Lebens- und Umweltbedingungen betrachtet werden können (Bamler et al., 2013, S. 81). Psychische Aspekte behandeln in diesem Beitrag einzelne mentale Komponenten; soziale Aspekte widmen sich insbesondere dem Beziehungsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden (und weniger den sozialen Verhältnissen in Lerngruppen).

Auf der Gefühlsebene positionieren sich Menschen beim Schwimmenlernen zwischen den Polaritäten Sicherheit und Unsicherheit. Diese Positionierung ist keineswegs eine starre, sondern eine in beide Richtungen veränderbare. Handlungspraktisch gilt es insbesondere für den Anfängerbereich, einen zunächst sicheren Boden zu verlassen, um sich in einem anderen Medium zu bewegen. Für Schwimmen und Tauchen wird z. B. der Beckenrand verlassen, um in das Medium Wasser überzugehen; für das Springen erfolgt zunächst der Übergang in die Luft und danach erst ins Wasser. Je nach Persönlichkeit und einschlägigen Vorerfahrungen eines Menschen ist dieser Übergang im Gefühlsspektrum von Sicherheit und Unsicherheit subjektiv und deshalb unterschiedlich erlebbar.

4.1 Wagnisse eingehen

Das Einlassen auf Situationen mit ungewissem Ausgang wird in bewegungsorientierten Kontexten auch als *Wagnis* bezeichnet. Es sind diese motorischen Anforderungen im Grenzbereich individueller Fähigkeiten, deren Nichtbewältigung als physische und psychische Bedrohung eingeschätzt werden können (Sygusch, 2007, S. 36). Menschen reagieren in derartigen für sie herausfordernden und ungewissen Lebenssituationen oft mit ängstlichem Verhalten. Angst ist ein temporärer Zustand, der als unangenehm empfunden wird. Er geht mit unsicheren Erwartungen in Bezug auf den Fortgang einer Situation einher. Zeitlich betrachtet entwickelt sich dieser Zustand immer vor einem Ereignis (Ehrlenspiel & Mesagno, 2020, S. 269). Angstursachen können vielfältig sein: Neue und unbekannte Ereignisse, Unklarheiten über anstehende Situationen und deren Verlauf, unmittelbarer Vergleich mit anderen hinsichtlich leistungsbezogener Merkmale etc. (ebd., S. 273). Zu zentralen, druckerzeugenden Faktoren

zählen Zuschauerbeobachtungen, Belohnung und Bestrafung, Wettbewerbssituationen und je eigene Bedeutsamkeiten von Aufgabenstellungen (Baumeister & Showers, 1986). Eine Kontextualisierung dieser Faktoren mit Situationen in Lehr-Lern-Verhältnissen beim Schwimmen ist durchaus zulässig: Beobachtungen erfolgen durch andere Lernende oder Badegäste, Lehrpersonen oder Mitglieder der Schwimmgruppe belohnen und/oder bestrafen, Wettbewerbssituationen erhöhen den Leistungs- und Vorzeigedruck und persönliche Bedeutsamkeiten sind oft verborgen und nur in kommunikativen Settings rekonstruierbar. Ob und inwiefern sich Lernende mit den genannten Faktoren (und auch möglichen anderen) tatsächlich ins Verhältnis setzen und darauf ängstlich reagieren, lässt sich grundsätzlich nicht vorhersagen. Immerhin liegt es an den situativen und subjektiven Entscheidungen von Menschen, sich auf mögliche angsterzeugende Umstände, mehr oder weniger bzw. auch gar nicht, zu beziehen (vgl. diesbezüglich auch den Begründungsdiskurs in der Subjektwissenschaft; Holzkamp, 1995). Mit diesem Zugang wäre verständlich, warum Menschen beim Schwimmenlernen, in zeit- und raumidenten Situationen unterschiedlich (angstgeleitet oder angstfrei) reagieren bzw. handeln.

4.2 Vertrauen und mutiges Überwinden

Sich auf Wagnissituationen einzulassen, Grenzen zu erfahren und diese möglicherweise auch zu erweitern, kann positive Auswirkungen auf das eigene Selbstkonzept haben und fördert auch das Vertrauensverhältnis zu beteiligten (Lern-)Partner*innen. Das Meistern subjektiv anspruchsvoller Situationen fördert die Selbstwirksamkeit, weil das Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft positive Perspektiven ermöglicht (Sygusch, 2007, S. 36). Beim Einlassen auf sportliche Wagnisse (z. B. beim Tauchen oder Springen) stellt sich die Frage, warum Menschen tatsächlich diesen Schritt setzen und aus einem Feld der Vertrautheit und subjektiven Sicherheit heraustreten, um sich einer Herausforderung zu stellen. In diesem Zusammenhang hilft der Begriff der *Schwelle*, die auch als künstliche Diskontinuität bezeichnet wird; sie egalisiert und vereinfacht Erlebnisbereiche vor und nach ihr. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Verhaltensgrundlagen eher konstant bleiben und Indifferenzen gegenüber etwaigen Unterschieden bis zum Überschreiten der Schwelle leistbar sind. Danach ermöglichen kleine Schritte Veränderungen, die zu Reduktionen von Komplexitäten führen (Luhmann, 2014, S. 96). Dies lässt den Schluss zu, dass einerseits das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und andererseits auch das Zutrauen durch Lernbegleiter*innen als wesentliche Grundlage für die Annahme sportlicher Herausforderungen, die über herkömmliche sportliche Bewältigungshandlungen hinausgehen, angesehen werden kann. Das Erweitern persönlicher Leistungshorizonte setzt ein Überschreiten bisher antizipierter Grenzschnellen voraus und ermöglicht subjektive Erfolgserlebnisse, die sowohl allein als auch in der Gruppe erfahrbar sind. Bevor der Schritt über das bisher Zugetraute im Zuge einer Bewegungshandlung erfolgt, wird oft eine regulierende Risikoeinschätzung vorgenommen. Das Wagnis besteht in der Einschätzung, ob und unter welchen Bedingungen ein sportmotorischer Handlungsvollzug gelingen kann. Nicht selten bedarf es dafür einer mutigen Schwellenüberwin-

derung. Dies ist in der sportpädagogischen Praxis ein nicht zu unterschätzender sensibler Bereich, da Lernende in diesem Kontext ihr eigenes Können selbst abschätzen. Lernbegleiter*innen haben diesbezüglich beobachtende, fremdeinschätzende und regulierende Funktionen. In geschickten Lehr-Lern-Verhältnissen können sie ihre Perspektive zur anstehenden Bewegungshandlung und ihr Zutrauen einbringen sowie die Perspektive der Lernenden spiegeln lassen. Somit erfolgt zunächst ein kommunikativer Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung; im besten Fall resultiert daraus eine erfolgreiche Bewegungshandlung.

5 Transformative Lernprozesse anregen und begleiten

Der Schwimmunterricht zählt für Pädagog*innen ob des hohen Maßes an Verantwortungsbewusstsein zu den besonders sensiblen Sportbereichen. Immerhin nehmen neben der Vermittlung von technischen Fertigkeiten die Aufsichtspflicht und die Fürsorge einen besonderen Stellenwert ein. Darüber hinaus gilt es, in spezifischen Situationen ein besonderes Vertrauensverhältnis zu den Lernenden zu entwickeln. Neben fachwissenschaftlichen Kenntnissen und fachdidaktischen Kompetenzen sind daher Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Bedürfnisse von Lernenden Grundbedingungen für vertrauensvolle Beziehungen. Um Vertrauensverhältnisse aufzubauen ist es notwendig, je eigene Bedeutungswelten von Lernenden und insbesondere deren Ängste und Sorgen vor dem Medium Wasser zu berücksichtigen.

Im Mittelpunkt transformativer Lernprozesse stehen in erster Linie Bedeutungsveränderungen und damit einhergehende gesteigerte Reflexivitäten, die zu neuen Selbst- und Weltverhältnissen führen (Singer-Brodowski & Taigel, 2020, S. 359). Veränderungen im Denken, Wahrnehmen oder Einordnen werden häufig durch Irritationen angestoßen, die sich aus Gesprächen, Anforderungen oder Beobachtungen heraus ergeben. Dabei wird reflexiv ein Bewusstseinsänderungsprozess in Gang gesetzt, der verdeutlicht, dass bisherige Annahmen über Zusammenhänge nicht mehr in gleicher Form greifen (Förster et al., 2019, S. 325). Somit wird auch eine persönliche Routine, auf deren Grundlage bisheriges (Bewegungs-)Handeln mehr oder weniger erfolgreich praktiziert wurde, in Frage gestellt. Als routiniertes Verhalten wäre demnach auch das Vermeiden von Bewegungshandlungen anzusehen: Den Kopf nicht unterzutauchen, den Kopfsprung vom Startsockel oder den Paketsprung vom 3-Meter-Turm nicht zu wagen, das Streckentauchen nicht zu versuchen etc. Die subjektiven Beweggründe dafür können sehr unterschiedlich sein: Traumata in früheren Zeiten, Bewegungsunlust, Verletzungsgefahren, Versagensängste, Sinnfragen, die nicht beantwortet sind und dergleichen. Lehr-Lern-Verhältnisse in Schule und Ausbildung bringen allerdings Erfolgsanforderungen an Lernende mit sich, die nicht immer ohne Weiteres erfüllt und erst in Lernprozessen entwickelt werden können. Kommunikative Prozesse mit beteiligten Lernpartner*innen verstehen sich in diesem Kontext als Chance, subjektive Bedeutungen (soweit reflexiv zugänglich) auszutauschen, um Bewegungshandlungen vorzubereiten. Erfolgreiche Lehr-Lern-Verhältnisse zeichnen sich dahingehend aus, dass veränderte Bedeutungen im Zuge transformativer Lernpro-

zesse zu einem veränderten Bewegungsverhalten führen, und im besten Fall erfolgreiche Bewegungshandlungen möglich werden. Lehrer*innen, die im Rahmen des Schwimmunterrichts tatsächlich vertrauensvolle und empathische Begleiter*innen sein können und durch ihr Zutrauen das Selbstwertgefühl von Lernenden stärken, sind jedenfalls an transformatorischen Lernprozessen beteiligt. Gelingt es ihnen darüber hinaus, ihr Lehrhandeln als orientierungsgebende Beiträge, die zu Neupositionierungen von Lernenden führen zu verstehen, so wird diese Beteiligung für sie auch ein Stück weit sichtbar.

Literatur

- ARGE-ÖWR. (2006). *Bestimmungen über die österreichischen Schwimmerabzeichen und die österreichischen Rettungsschwimmerabzeichen*. <https://www.schwimmabzeichen.at/de/arge>
- ARGE-ÖWR. (2011). *Retten, Schwimmen, Tauchen: Didaktik des Rettungsschwimmens* (2. Auflage).
- Bamler, V., Werner, J., & Nestmann, F. (2013). Psychosoziale Beratung: Entwicklungen und Perspektiven. *Resonanzen. E-Journal für Biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung*, 1, 79–91.
- Baumann, H., & Reim, H. (1994). *Bewegungslehre* (3. Auflage). Verlag Moritz Diesterweg.
- Baumeister, R. F., & Showers, C. J. (1986). A review of paradoxical performance effects: Choking under pressure in sports and mental tests. *European Journal of Social Psychology*, 16, 361–383.
- Beck, C., Kraus, M., Schmitt, P., Unger, P., & Weiß, N. (2023). *Schwimmen unterrichten: Grundwissen und Praxisbausteine* (11. Auflage). Auer.
- Bonhorst, N. (2011). *Temperaturveränderungen bei Säuglingen und Kleinkindern während einer 3T-MRT-Untersuchung in Sedierung*.
- Chang, B., Fish, F. E., Jung, S., Pandey, A., & Yuk, J. (2022). *Slamming dynamics of diving and its implications for diving-related injuries*. <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abo5888>
- Ehrlenspiel, F., & Mesagno, C. (2020). Angst im Sport. In J. Schüller, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie: Grundlagen und Anwendung*. Springer.
- Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: Facing the challenges. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 324–326. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18>
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Campus-Verlag.
- Köllli, O., Narnhofer, T., & Resch, J. (2017). *Anfängerschwimmen im Rahmen des Schulunterrichts* (ÖJRK, Hrsg.).
- Köthe, T., & Hildebrand, F. (2005). Eine biomechanische Abschätzung der Wirkungen von Teilkörperbewegungen bei Technikvarianten im Wasserspringen. *Leistungssport*, 35, 33–38.
- Kozák, R. (2015). *Erstellung und Einbindung eines Lehrvideos für die Sekundarstufe II zum Thema Auftriebs-, Widerstands- und Antriebskonzepte im Schwimmen*. Salzburg.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft.

- Pelte, D. (2005). *Physik für Biologen. Die physikalischen Grundlagen der Biophysik und anderer Naturwissenschaften*. Springer.
- Resch, J., Castellani, S., Kuntner, E., & Mazohl, P. (2004). *Spielend Schwimmen lernen*.
- Rudolph, K. (2020). *Körperschwerpunkt*. Abgerufen 13. Juli 2023, von <https://schwimmlexikon.de/korperschwerpunkt-ksp/>
- Schleichardt, A., Schüler, A., & Witt, M. (2012). *Biomechanische Analyse des Absprungs beim 3½-fachen Rückwärtssalto gehockt vom Turm*.
- Schnittger, R. (2007). Schwimmen. Theoriegeleitete Praxis—Hydrodynamik erleben. In Deutscher Sportlehrerverband e. V. (Hrsg.), *Lehrhilfen für den Sportunterricht* (Bd. 6, S. 1–5). Hofmann-Verlag.
- Singer-Brodowski, M., & Taigel, J. (2020). Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 357–368). Studienverlag.
- Spitzer, P., Till, H., & Ebeleseder, K. (2022). *Freizeitraum Wasser. Gefahren diesseits von Ertrinken bei Freizeitaktivitäten im und mit dem nassen Element. Fokusreport*.
- Staub, I. (2022). *Schwimmen und es richtig lernen* (Nr. 17). Abgerufen 13. Juli 2023, von <https://www.dshs-koeln.de/aktuelles/social-media/podcast/wissenschaftspodcast/>
- Strass, D., & Hahn, A. (2009). Biomechanik des Schwimmens. In A. Gollhofer & E. Müller (Hrsg.), *Handbuch Biomechanik* (Bd. 171, S. 364–389). Hofmann.
- Streibl, P. (2017). *Die Physik des Schwimmens & der Nutzen der High-Tech Anzüge*. Karl-Franzens-Universität.
- Sygyusch, R. (2007). *Psychosoziale Ressourcen im Sport: Ein sportartenorientiertes Förderkonzept für Schule und Verein*. Hofmann.

Ökologisch lesen im Fremdsprachenunterricht

Zur Zukunftsorientierung einer Leerstelle im neuen Lehrplan für die lebende Fremdsprache

Carmen Sippl¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1214>

Zusammenfassung

Das erklärte Ziel der österreichischen Lehrplanreform ist es, „die Lehrpläne für Österreichs Schulen zukunftsfit zu machen“. Dafür werden fachliche und überfachliche Kompetenzen fokussiert. 13 übergreifende Themen von gesellschaftlicher Relevanz sollen das vernetzte Lernen unterstützen. Dies betrifft auch die Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Der folgende Beitrag widmet sich dem übergreifenden Thema „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ und hinterfragt seine Auslassung in den bis dato vorliegenden neuen Lehrplänen für die lebende Fremdsprache für die Volksschule und die Sekundarstufe I mit Blick auf die als Ziel gesteckte Zukunftsorientierung. Zur Füllung dieser Leerstelle wird das Konzept des Ökologischen Lesens zur Förderung von *Futures Literacy* vorgestellt, an einem Beispiel aus der russischsprachigen Literatur, und für die Integration in die Pädagog*innenbildung empfohlen.

Stichwörter: Fremdsprachenunterricht, Kulturökologische Literaturdidaktik, *Futures Literacy*

1 „Transformation unserer Welt“

Transformation unserer Welt ist der Haupttitel der 2015 von den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen verabschiedeten Agenda 2030.¹ Auch „Österreich bekennt sich zur Umsetzung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (United Nations, UN) mit ihren 17 Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals, SDGs)“, heißt es auf der Webseite des Bundeskanzleramts.² Im dort abrufbaren Bericht über die *Umsetzung der Agenda 2030 in und durch Österreich 2020–2022* (Bundeskanzleramt, 2023) werden die Beiträge der Bundesministerien

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

vorgestellt; für SDG 4 „Hochwertige Bildung“ sind das die Tätigkeit von UniNEtZ, die Bereitstellung digitaler Endgeräte für Schulen, SDG-Workshops für UNESCO-Schulen, die Servicestelle „Gehörlos Erfolgreich Studieren – GESTU“, die Bund-Länder-Vereinbarung über die Elementarpädagogik, Nachhaltigkeit in der dualen Ausbildung, eine Umweltstiftung (deren Ziel es ist, „den Bedarf an Fachkräften im Umweltsektor zu decken und hierbei das Beschäftigungspotenzial besser zu nutzen“), Lern- und Lehrmaterialien zu Bodenschutz und Bildungsmaßnahmen für Jugendliche und junge Erwachsene im Strafvollzug (ebd.). Ein Punkt fehlt im Bericht: die Verankerung von „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ als übergreifendes Thema in den neuen Lehrplänen, deren Entwicklung bereits 2019 gestartet wurde³. Dieses, durch den gleichnamigen Grundsatzterlass in der Neufassung von 2014 gestützte vormalige Unterrichtsprinzip⁴ wurde ebenso wie die weiteren zwölf übergreifenden Themen „aufgrund ihrer Aktualität und der zu erwartenden Bedeutsamkeit für die künftige Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern“⁵ ausgewählt. Seine Zielsetzung wird folgendermaßen zusammengefasst:

Umweltbildung will Kompetenzen und Haltungen zur demokratischen Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft fördern, in der Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit wichtige Anliegen sind. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können.⁶

Da der Grundsatzterlass aus 2014 stammt, wird die Berücksichtigung der 17 Nachhaltigkeitsziele der 2015 verabschiedeten Agenda 2030 nicht explizit genannt, Umweltbildung jedoch als „ein globales Anliegen [...] unter der Schirmherrschaft der Vereinten Nationen“⁷ bezeichnet, unterstützt durch das ÖKOLOG-Programm (vgl. Rauch & Dulle, 2023) und die Vergabe von Umweltzeichen für Schulen und Pädagogische Hochschulen. Angesichts des seit 2014 bzw. 2015 vergangenen Zeitraumes scheint eine entsprechende Aktualisierung 2023, spätestens im Zuge der Verankerung von „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ als übergreifendes Thema in den neuen Lehrplänen, dringend geboten. Denn auf dem Weg zur Umsetzung der Agenda 2030 ist die Halbzeit 2023 bereits überschritten. Als globales Anliegen sollte Umweltbildung auch und gerade ein Auftrag für den Fremdsprachenunterricht sein.

Von dieser übergreifenden Rahmung und der letztgenannten These als Ausgangslage ausgehend, wird im folgenden Abschnitt 2 dieses Beitrags der Konnex zwischen Umweltbildung und Fremdsprachenunterricht, insbesondere mit Blick auf die zitierten Ziele der Zukunftsfähigkeit, genauer betrachtet und der Befund mit den neuen Lehrplänen für die lebende Fremdsprache abgeglichen. In Abschnitt 3 wird das Konzept des Ökologischen Lesens für Umweltbildung im Fremdsprachenunterricht vorgestellt, an Beispielen aus der russischsprachigen Literatur. Dies geschieht absichtsvoll angesichts der weltpolitischen Lage seit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022, um zu verdeutlichen, dass „Nachhaltigkeit als

Zentrum einer Kultur des Friedens“ (Wulf, 2020, S. 232) zu sehen ist. In Abschnitt 4 werden als Fazit Empfehlungen für die Pädagog*innenbildung abgeleitet.

2 Futures Literacy

Für die in der Zielsetzung der „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ als übergreifendes Thema in den neuen Lehrplänen genannte Aktualität und Bedeutsamkeit für die künftige Lebenswelt der Schüler*innen sprechen die vom IPCC, dem von den Vereinten Nationen eingesetzten Intergovernmental Panel on Climate Change erhobenen, analysierten und kommunizierten Daten eine eindeutige Sprache, zuletzt im Synthesebericht vom März 2023 (vgl. IPCC, 2023). Er benennt an erster Stelle die von menschlichen Aktivitäten erzeugten Treibhausgase als Ursache der Erderwärmung und verweist auf deren weiterhin ungebremsten Anstieg durch „unsustainable energy use, land use and land-use change, lifestyles and patterns of consumption and production across regions, between and within countries, and among individuals“ (IPCC, 2023, Summary for Policymakers, p. 4, A.1), erläutert die Klimaveränderungen und gibt einen Ausblick auf die Folgen für die gegenwärtigen und die zukünftigen Generationen. Damit sind zum einen die relevanten Themenfelder benannt – nichtnachhaltige/r Energieverbrauch, Landnutzung, Lebensstile, Konsum, Produktion – als auch die Verantwortlichkeiten, von global bis lokal, von Weltgemeinschaft bis Individuum. Beides spiegelt sich in „Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit“ als Anliegen einer Gesellschaft, die auf dem Wege demokratischer Gestaltungsmöglichkeiten mitverantwortlich die „Transformation unserer Welt“ zur Nachhaltigkeit vorantreibt.

Wie kann eine nachhaltige Welt aussehen? Wie werden wir unter veränderten Umweltbedingungen essen, trinken, leben, arbeiten, wohnen, reisen? Wie können alle ein gutes Leben führen? *Futures Literacy* ist ein Bildungskonzept, das Menschen darin unterstützen will, Vorstellungsbildung und vorausschauendes Denken zu trainieren (vgl. UNESCO, 2021). Denn Zukunft existiert nur in unserer Imagination, betont *Futures-Literacy*-Expertin Loes Damhof. Doch wenn wir uns die Zukunft – mögliche, wünschenswerte, alternative Zukünfte – vorstellen, gestalten wir bereits durch unsere veränderte Wahrnehmung die Gegenwart.⁸ *Futures Literacy* verhilft also auch zu Resilienz gegenüber den Unsicherheiten, die der menschengemachte Klimawandel erzeugt.

Sprache ist als zentrales, einzigartiges Kommunikationsmittel das Werkzeug des Menschen, um Zukunftsvorstellungen Ausdruck zu verleihen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) als gemeinschaftliche Grundlage fokussiert die Kommunikationskompetenzen von Lernenden in einer Fremdsprache durch hochwertige Sprachausbildung, verbunden mit dem Ziel, „a Europe of open-minded plurilingual citizens“ zu fördern (Council of Europe, 2020, S. 26). Am GERS sind auch die Lehrpläne für die Schulen und die Curricula für die Lehramtsausbildungen ausgerichtet. „Sprachliche Bildung“ als „übergreifendes Bildungsanliegen“ umfasst „die gesamte sprachliche Vielfalt, also den Bereich der Erst-, Zweit-, Her-

kunfts- und Fremdsprachen sowie auch der Minderheitensprachen“, betont das BMBWF.⁹ Dem übergreifenden Thema „Sprachliche Bildung und Lesefertigkeiten“ wird eine Schlüssel-funktion im Bildungsprozess zugesprochen, „da sie wesentliche Voraussetzungen für erfolg-reiches fachliches Lernen in allen Unterrichtsgegenständen darstellen“¹⁰. Hier wird die we-sentliche Empfehlung für die methodische Umsetzung der übergreifenden Themen deutlich:

Kompetenzen in gesellschaftlich relevanten Themen können wirksam entwi-ckelt werden, wenn im Unterricht ein fächerverbindendes und fachliche Gren-zen überschreitendes Vorgehen forciert wird. Erst dadurch können Zusammen-hänge und Wechselwirkungen gesellschaftlicher Phänomene für die Schülerin-nen und Schüler begreifbar werden.¹¹

Fremd-/Sprach(en)unterricht ist also nicht losgelöst von „gesellschaftlich relevanten Themen“ zu betrachten. Vielmehr schaffen die sprachlichen und kulturellen Fächer grundlegende Vo-raussetzungen, um Interessen, Hoffnungen, Ängsten und Wünschen mit Blick auf die Zukunft sprachlichen und künstlerischen Ausdruck verleihen, sich zu den Themen informieren und auf dieser Grundlage „im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologi-schen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können“, wie es das Ziel des übergreifenden Themas „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ ist (s. Zitat oben).

In den neuen Lehrplänen spiegelt sich das im Allgemeinen Teil wider. Im Allgemeinen Teil des Lehrplans für die Volksschule, die Mittelschule und die AHS (Allgemeinbildende höhere Schule) wird unter den „Leitvorstellungen“ als Bildungsauftrag für Schule und Unterricht ident genannt, „dass junge Menschen befähigt werden, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen. Dazu gehört, dass Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung angebahnt werden.“¹²

Schule ist damit nicht nur Lernort sowie ein Ort der Bildung für nachhaltige Ent-wicklung, sondern auch ein sozialer Raum, welcher es ermöglicht, sich zu erpro-ben, die Wirkungen des eigenen Handelns zu erleben und diese kritisch zu re-flektieren. Es gilt, gemeinsam Verantwortung für die Herausbildung einer zu-kunftsfähigen Lebensgestaltung der Einzelnen und der Gesellschaft auf globaler und lokaler Ebene zu entwickeln und zu übernehmen sowie ein ganzheitliches Menschenbild im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zu fördern.¹³

Das übergreifende Thema „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“, das „für die Gestal-tung eines umweltbewussten Alltags sensibilisieren“¹⁴ soll, wird im Lehrplan für die Volks-schule für den Pflichtgegenstand Deutsch als für den Unterricht geeignet vermerkt, nicht je-doch für die Lebende Fremdsprache.¹⁵ Ebenso sieht es im Allgemeinen Teil des Lehrplans für die Mittelschule¹⁶ und für die Allgemeinbildenden höheren Schulen¹⁷ aus. Doch wird auf die

Möglichkeit verwiesen, „jedes der übergreifenden Themen schulautonom in der Umsetzung der jeweiligen Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche an geeigneter Stelle im Unterricht aufzugreifen“¹⁸.

In den Kompetenzbeschreibungen zu den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben wird auf „die persönliche Lebenswelt“ der Schüler*innen Bezug genommen; unklar bleibt, warum Umwelt, Ressourcenverbrauch, Lebensstil, Konsum, die Themenfelder der „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“, nicht zur persönlichen Lebenswelt zählen sollten und dieses übergreifende Thema aus den Anwendungsbereichen ausgenommen ist.¹⁹ Im folgenden Abschnitt 3 wird das Konzept des Ökologischen Lesens vorgestellt, das die Möglichkeit bietet, „kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu entwickeln“, „Teilhabe an demokratischen Prozessen“²⁰ zu ermöglichen und dabei das übergreifende Thema „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ aufzugreifen.

3 Ökologisch lesen im Fremdsprachenunterricht

3.1 „Textbooks for Sustainable Development“

Wie in Abschnitt 1 dieses Beitrags dargestellt, steht die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Unterricht und Hochschullehre bildungspolitisch im Kontext der Verpflichtung der UN-Mitgliedsstaaten zur Umsetzung der Agenda 2030. In Abschnitt 2 wurde die Zukunftsorientierung des übergreifenden Themas „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ der neuen Lehrpläne in Österreich in Bezug zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gesetzt, wie sie der GERS formuliert, erweitert um die Förderung von *Futures Literacy*. Die Verbindung der genannten Aspekte entsteht insbesondere über die Themenorientierung der für den Unterricht ausgewählten Inhalte.

Die integrative Funktion nachhaltigkeitsrelevanter Themen wird im *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (so der Untertitel der deutschsprachigen Ausgabe, 2019) exemplarisch vorgestellt. Unter dem Titel *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung* (engl. Originaltitel: *Textbooks for Sustainable Development. A Guide to Embedding*, 2017) wird in dieser, 2017 vom Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO MGIEP) erstellten Handreichung am Beispiel von vier Schulfächern aufgezeigt, wie BNE didaktisch umgesetzt werden kann: Mathematik, Naturwissenschaften, Geografie und Sprachen/Englisch. Das *Handbuch* verfolgt einen multidisziplinären Ansatz, denn BNE wird nicht als eigenes Fach, sondern „als integrales Element“ (UNESCO MGIEP, 2019, S. 22) empfohlen. Es will Verfasser*innen nicht nur von Schulbüchern, sondern jeglicher Lehr-/Lernmaterialien für die Primar- und die Sekundarstufe zur Orientierung dienen. Dafür erläutert es den konzeptuellen Rahmen von BNE im Kontext der SDGs und verbindet ihn mit bestehenden Lehrplaninhalten im Sinne einer Einbettung (vgl. den englischen Untertitel *A Guide to*

Embedding), die über die Verankerung zur angestrebten Transformation führen soll (vgl. ebd., S. 23). Dabei wird die strategische „Förderung eines doppelten Lernziels“ (ebd., S. 24) betont: fachlich und nachhaltig-transformativ. Verbunden werden die beiden Lernziele durch die entsprechende thematische Auswahl (mit Blick auf u.a. lebensweltliche Relevanz, Problem- bzw. Lösungsorientierung, SDG-Verknüpfung, vgl. die „Kriterien für die Auswahl von BNE-Themen im Überblick ebd., S. 33) unter Berücksichtigung von ausgewählten BNE-Kompetenzen (z.B. ‚Perspektiven wechseln‘, ‚Über Werte nachdenken‘, ‚Solidarität und Mitverantwortung zeigen‘, vgl. die „Beispielhafte Aufzählung von BNE-Kompetenzen“ ebd., S. 27). Didaktisch werden handlungsorientierte Lernaktivitäten empfohlen, die „Kritische Erkundung und systemisches Denken“ (ebd., S. 34) ermöglichen bzw. erfordern.

„Wer Sprachen lernt, kann zur Gestaltung einer nachhaltigen Welt beitragen.“ (UNESCO MGIEP, 2019, S. 192) Das Kapitel zum Sprachunterricht im *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (ebd., S. 187–226) stellt am Beispiel des Englischen die mögliche Integration von BNE in den Fachunterricht dar, lässt sich aber vom Erst- auf den Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen übertragen. Um die gesellschaftliche Transformation zur Nachhaltigkeit zu fördern, sind den Empfehlungen für die Umsetzung im Sprachunterricht drei Grundsätze zugrundegelegt: Erstens gilt es, den „inhaltlichen Freiraum des Sprachunterrichts [zu] nutzen“, zur Gestaltung „authentische[r] Materialien und Aufgaben“, um „eine enge Beziehung zwischen Unterricht und Lebenswelt“ (ebd., S. 192) entstehen zu lassen. Zweitens gilt es, „Sprache als Hochleistungswerkzeug zur Schaffung einer friedlichen, gerechten und ökologisch verträglichen Welt [zu] erkennen und [zu] nutzen“ (ebd.), gegen verbale Gewalt und Diskriminierung, für soziale Rechte und gelebte Mehrsprachigkeit. Dabei spielt auch Medienkompetenz eine Rolle, als „eine weitere Möglichkeit, kritisches Denken zu fördern“ (ebd., S. 199). Drittens gilt es, „Literatur [zu] nutzen, um Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Entscheidungen und zu Handlungen als verantwortungsbewusste Global Citizens zu befähigen“ (ebd.). Der erste und der zweite Grundsatz sind konform mit den Empfehlungen und Zielen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS; Council of Europe, 2020) und seiner Fokussierung auf Kommunikationskompetenzen; der dritte Grundsatz lenkt den Blick darüber hinaus auf die bedeutsame Rolle von Literatur für sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Darin trifft er sich mit den Zielen der kulturökologischen Literaturdidaktik, die „das Verhältnis von Sprache und Literatur zur Natur in aktueller, aber auch historischer Perspektive“ (Wanning, 2022, S. 54) in das Zentrum der Literaturvermittlung setzt.

Wie Sprache die menschliche Vorstellung, Wahrnehmung und in der Folge Gestaltung und Nutzung von Natur und Umwelt bestimmt, ist Forschungsgegenstand des Ecocriticism als „ökologisch orientierte Literatur- und Kulturkritik“ (Heise, 2013, S. 155; vgl. Dürbeck & Stobbe, 2015; Bühler, 2016). Wie die kulturökologische Literaturdidaktik geht auch das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* im Kontext des Sprachunterrichts von diesem kulturwissenschaftlichen Forschungsansatz aus (vgl. UNESCO MGIEP, 2019, S. 189), denn er ermöglicht es, „mittels Analysen von Literatur und anderen Medien, die einen

Fokus auf Umwelt-, Natur- und Nachhaltigkeitsthemen setzen, Texte ökologisch lesbar werden zu lassen“ (Wanning, 2022, S. 56; vgl. Grimm & Wanning, 2016). Wie die kulturökologische Lektüre in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, wird beispielhaft im folgenden Abschnitt aufgezeigt.

3.2 Kulturökologische Lektüre für Zukunftsbildung

Für eine kulturökologische Lektüre, die im Sinne des Ecocriticism Natur und Umwelt als Analyse Kriterien literarischer Texte anlegt, sind zwei interdisziplinäre Bezugfelder von besonderer Relevanz: zum einen die Environmental Humanities, die Natur und Umwelt aus geisteswissenschaftlicher Perspektive erforschen, mit dem Fokus auf „human behaviors, cultural values, historical patterns, social contexts, public attitudes, political ideas, religious beliefs, spiritual dimensions, moral concerns, and emotional registers“, um zu einem „deeper understanding of the human role in the global transformation“ (Hubbell & Ryan, 2022, S. 5) zu gelangen; zum anderen das Anthropozän-Konzept, das auf der Grundlage erdsystemwissenschaftlicher Erkenntnisse Natur und Kultur als ein verwobenes Ganzes und den Menschen in der entsprechenden Verantwortung bei der Zukunftsgestaltung sieht (vgl. Horn & Bergthaller, 2019; Sippl, Rauscher & Scheuch, 2020). Für den Fremdsprachenunterricht, der bereits ab der Primarstufe neben der kommunikativen vor allem auf die interkulturelle Handlungsfähigkeit „in der globalisierten, mehrsprachig geprägten Welt“²¹ abzielt, erweist sich damit die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit (vgl. Sippl & Rauscher, 2022) bedeutsam. Umso unverständlicher bleibt daher die explizite Aussparung des übergreifenden Themas „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ auch aus den CLIL-Empfehlungen des 2023 veröffentlichten Lehrplans für die lebende Fremdsprache für die Volksschule.²² Vorstellungsbildung, die insbesondere in der Primarstufe ein grundlegender Aspekt von Zukunftsbildung ist (vgl. Sippl, 2023), lässt sich gerade in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten anstoßen:

Da jeder Text einen Vorstellungsbildungsraum öffnet, ist es möglich, diesen mit alternativen Kulturentwürfen und Naturkonzepten zu füllen und die kulturelle Phantasie zu schulen. Da sich Literatur sowohl an der Wirklichkeit orientieren als auch in phantastisch-visionäre Welten eintauchen kann, ergibt sich eine Fülle von Chancen, nachhaltige Themen anzusprechen und emotional-affektiv sowie konativ zu verinnerlichen. (Wanning, 2022, S. 55)

Die kulturökologische Lektüre empfiehlt sich daher auch als methodisch-didaktischer Zugang im Rahmen der Pädagog*innenbildung für die Primarstufe.

Die drei Grundsätze, die das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP, 2019, S. 189) dem Sprachunterricht zugrundelegt, lassen sich durch die kulturökologische Lektüre ebenso im Fremdsprachenunterricht verwirklichen: Literatur bietet authentisches Material; die mit dem ökologischen Lesen verbundenen

Aufgabenstellungen setzen Unterricht und Lebenswelt in Beziehung und regen zu kritischem Denken an, insbesondere mit Blick auf die Rolle von Sprache für Friedensbildung und *Futures Literacy* als Zukunftsgestaltungskompetenz; die angeleitete Lektüre trägt dazu bei, „sich Werte bewusst zu machen, um zu einer gerechten und nachhaltigen Welt beizutragen“ (ebd. S. 210), verbunden mit der „Einnahme einer Zukunftsperspektive“ als „eine Möglichkeit sich vorzustellen, wohin bestehende Trends, Haltungen und Werte führen können“ (ebd., S. 213). Beim Ökologischen Lesen²³ wird „der Blick auf die Umwelt und auf die Beziehung des Menschen zu ihr gerichtet [...] – einschließlich der sozialen und ökonomischen Implikationen“ (ebd., S. 209). Im Fokus steht das Mensch-Natur-Verhältnis: Welche Rolle spielt die Wechselwirkung von Mensch und Natur, von Kultur und Technik für die Handlung? Wie ist es literarisch dargestellt, mit welchen sprachlichen und rhetorischen Mitteln? Um „die historischen, kausalen und materialen Verflechtungen zwischen Mensch, Natur und Umwelt vorstellbar“ (Wanning, 2019, S. 431) werden zu lassen, empfiehlt sich die kritische Texterkundung mittels handlungs- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen. Im folgenden Abschnitt wird ein Beispiel für den Russisch- als Fremdsprachenunterricht bzw. das Lehramtsstudium der Slawistik aufgezeigt.

3.3 Lernaktivitäten zur kulturökologischen Texterkundung

Aleksandr S. Puškins Poem *Mednyj vsadnik* (*Der eiserne Reiter*, 1833) ist ein kanonischer Text der russischsprachigen Literatur, der als solcher vielfach auch in Lehrwerken für den Russisch- als Fremdsprachenunterricht vertreten ist.²⁴ Knapp hundert Jahre nach der Gründung der Stadt Sankt Petersburg geschrieben, erzählt Puškin die Geschichte des kleinen Beamten Evgenij, dessen Verlobte in einer historisch belegten Überschwemmung zu Tode kommt. Evgenij richtet seinen ohnmächtigen Zorn gegen den Stadtgründer: Zar Peter I., dargestellt im ikonischen Reiterstandbild, das 1782 von Zarin Katharina II. bei Falconet in Auftrag gegeben wurde. In Puškins Poem reagiert das Standbild auf Evgenijs wüste Beschimpfungen und jagt ihm nach: Evgenij ist in der Folge der Naturkatastrophe verrückt geworden. Mit dieser inhaltlichen Zusammenfassung in nuce empfiehlt sich das Poem für die kulturökologische Lektüre mit ihrem Blick auf Mensch-Natur-Verhältnisse.

Die Eingangsverse des Poems zeigen Zar Peter I. am Mündungsdelta der Newa in den Finnischen Meerbusen, jenen strategisch wichtigen Zugang zur Ostsee, den der Imperator soeben im Krieg gegen Schweden erobert hat. Hier will er nun seine Stadt gründen, sich selbst und seiner Macht ein Denkmal setzen – in Bezwingung der Natur. Ab 1703 entsteht aus einem Sumpfgebiet die Stadt Sankt Petersburg, die 1712 Hauptstadt des Russischen Reiches wird: durch Zehntausende Holzpfähle angehoben auf wenige Meter über Meeresspiegelhöhe, in Granitverschalungen gefasst, von leibeigenen Bauern und Zwangsarbeitern, unter enormen menschlichen Opfern. Der schwere Eingriff in die Wasserökologie wird in der mehr als 300-jährigen Geschichte der Stadt zu einer Vielzahl von Überschwemmungen führen.

Lernaktivitäten nehmen diese Eingangsverse als Ausgangspunkt der kulturökologischen Texterkundung, um die literarische Repräsentation der Mensch-Natur-Verhältnisse zu beleuchten.

Ob dabei der russische Originaltext (mit Glossar) oder zunächst eine Übersetzung ins Deutsche herangezogen werden, hängt ebenso wie die Phasierung vom Sprachniveau der Lerner*innen ab und kann folglich zur Differenzierung genutzt werden, insbesondere mit Blick auf Herkunftssprecher*innen. Die folgenden Zugänge – als einzelne Aktivität z.B. in Tandems oder gesamt in Gruppenarbeit als Leseprojekt – bieten sich an:

- *Bildlich/Schriftlich*: Die Eingangsszene als einzelnes Comicpanel darstellen: s/w oder in Farbe, analog oder digital (z.B. mit der App *BookCreator*), mit einer Sprechblase, die Zar Peters Gedanken kurzfasst: Was ist sein Grundgedanke für die Stadtgründung, und welche Rolle spielt die Natur dabei?
- *Mündlich/Intermedial*: Die entstandenen Einzelpanels in einem Gallery-Walk einander präsentieren. Anschließend mit zwei im Internet aufrufbaren Beispielen von *Mednyj vsadnik* als Comic vergleichen²⁵: Welche unterschiedlichen Stile zeigen sich? Inwiefern spiegeln sie die Wahrnehmung der Mensch-Natur-Verhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart wider?
- *Performativ/Reflexiv*: Die Eingangsszene als Standbild darstellen. Anschließend die Pose der Macht reflektieren und in Bezug zur Bezwingung der Natur setzen: Welches Mensch-Natur-Verhältnis spiegelt sich in Zar Peters Entschluss? Welche Parallelen lassen sich zur Haltung der russischen Staatsmacht in der Gegenwart ziehen?
- *Sprachlich*: Die Bilder der Natur auf den Ebenen von Wortschatz, Satzstruktur (Wellen, Fluss, Strömung, Moos, Nebel, Wald, Meer) und ihre Wirkung (jagende Wellen, ödes Ufer, schwankes Moos, rauschender Wald) analysieren und auf einer Mindmap festhalten. – Im späteren Verlauf der Texterschließung des Poems können die sprachlichen Natur- und Stadtbilder erweitert und verglichen werden.
- *Kulturgeschichtlich/Geografisch*: Den Ort der Stadtgründung auf der Landkarte (analog oder digital) finden, seine Besiedelung vor 1703 recherchieren und auf einem Zeitstrahl dokumentieren, ebenso die Stadtentwicklung seither. Wie könnte die Entwicklung im Kontext des Klimawandels (Geländeabsenkungen bzw. Meeresspiegelanstieg) in den nächsten 100 Jahren aussehen?

Die literarische Darstellung der Naturkatastrophe – die Überschwemmung infolge von Sturmhochwasser – im ersten Teil und ihrer Auswirkung auf Mensch und Material im zweiten Teil des Poems steht im Zentrum der folgenden Sequenz. Diese Lernaktivitäten (wiederum in Auswahl oder gesamt als Leseprojekt) bieten sich für Ökologisches Lesen der Textausschnitte an:

- *Sprachlich/Bildlich*: Die Naturgewalt auf den Ebenen von Wortschatz und Stil analysieren: Welche Emotionen und Handlungsmacht werden den Elementen zugeschrieben, welche Vergleiche werden bemüht, welche Wirkung wird erzeugt? Die Ergebnisse werden der ersten Mindmap (s.o.) hinzugefügt, ergänzt um visuelle Elemente (in der Art von Sketchnotes).

- **Performativ/Mündlich:** Den Textabschnitt aus dem ersten Teil deklamieren, eventuell auch in Gegenüberstellung Russisch/Deutsch. Die gemeinsame Einübung durch chorisches Sprechen (vgl. Anders, 2013) lässt ein Gefühl für den an dieser Stelle peitschenden Rhythmus des Versmaßes entstehen. Dafür lohnt es sich, vorab eine Rezitation des Textes durch eine*n Schauspieler*in z.B. auf YouTube anzuhören.
- **Ökologisch:** Die Wasserökologie des Newadeltas recherchieren: Welche (durch die geografische Lage gegebenen) Ursachen haben die Überschwemmungen, die Sankt Petersburg seit der Stadtgründung heimgesucht? Welche Maßnahmen zum Hochwasserschutz wurden in der Vergangenheit geplant und wieder verworfen? Welche Rolle spielt Umweltverschmutzung (u.a. durch Fabrikanlagen am Ladogasee)? Die Ergebnisse werden stichpunktartig in einem Dossier zusammengefasst.

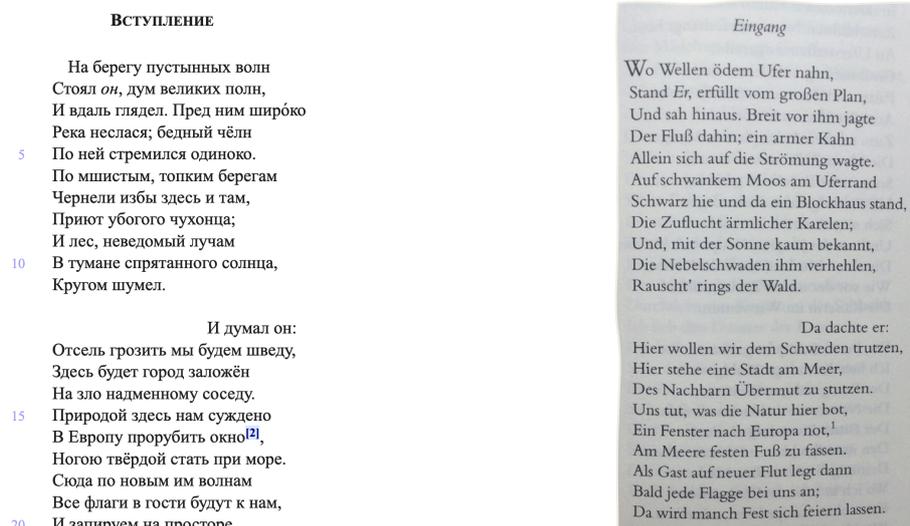


Abbildung 1: Die Eingangsverse aus A. S. Puškins Poem *Mednyj vsadnik* (*Der eherne Reiter*).
Auszug links: [https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_\(Пушкин\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_(Пушкин));
rechts: Übersetzung von Rolf-Dietrich Keil (Puschkin, 2018, S. 103)

Den „ehernen Reiter“, das titelgebende Denkmal Peters des Großen am Senatsplatz in Sankt Petersburg, fokussiert die dritte Sequenz der kulturökologischen Lektüre des Poems *Mednyj vsadnik* im Russischunterricht. Diese Lernaktivitäten werden dafür vorgeschlagen:

- **Kulturgeschichtlich/Geografisch/Mündlich:** Das Denkmal, ein Wahrzeichen der russischen Stadt an der Newa, touristisch (z.B. in einer Internet-Recherche, in Reiseführern) erschließen: in seiner heutigen Lage auf dem Stadtplan, mitsamt den umgebenden Räumen und Gebäuden; die Geschichte seiner Entstehung, im Auftrag Katharinas II. geschaffen von Étienne-Maurice Falconet, Marie-Anne Collot und Fedor Gordeev; die lateinische Aufschrift; die Einstufung als Weltkulturerbe durch die UNESCO. Die Ergebnisse werden als Bildcollage auf dem Hintergrund eines Stadtplans festgehalten und mündlich präsentiert.
- **Materiell-semiotisch/Ikonografisch/Performativ:** Das Material des Denkmals und die Art der Darstellung in einer Internet-Recherche erforschen: die Bronze des sich aufbäumen-

den Pferdes und seines Reiters sowie der Schlange unter den Hufen; der Stein des Fundaments und seine Herkunft; die Ausstattung des Reiters mit Toga, Lorbeerkranz und Schwert, ohne Sattel. Die Ergebnisse werden wiederum in einem Standbild dargestellt.

- *Literaturgeschichtlich/Intermedial*: Die Illustrationen von Alexander Benois (A. N. Benua) zu Puškins *Mednyj vsadnik*, die zwischen 1903 und 1921 entstanden sind, in der Internetgalerie²⁶ oder einer antiquarischen Ausgabe der Übersetzung durch Johannes von Guenther (Puschkin, 1922) erschließen und mit einer eigenen Bildunterschrift versehen.

Нева всю ночь
Рвалася к морю против бури,
Не одолев их буйной дури...
175 И спорить стало ей невмочь...
Поутру над её берегами
Теснился кучами народ,
Любуясь брызгами, горами
И пеной разъярённых вод.
180 Но силой ветров от залива
Переграждённая Нева
Обратно шла, гневна, бурлива,
И затопляла острова,
Погода пуще свирепела,
185 Нева вздувалась и ревела,
Котлом клокоча и клубясь,
И вдруг, как зверь остервенясь,
На город кинулась. Пред нею^[5]
Всё побежало, всё вокруг
190 Вдруг опустело — воды вдруг
Втекли в подземные подвалы,
К решёткам хлынули каналы,
И всплыл Петрополь как тритон,
По пояс в воду погружён.

Der Newa Lauf
Drängte zum Meer, dem Sturm entgegen...
Der aber wollte sich nicht legen...
So gab sie denn am Ende auf...
Am Morgen kam zum Strom gezogen
Das Volk zuhauf, um zuzusehn,
Wie wutentbrannt die hohen Wogen
In Gischt zersprühen und wehnen.
Die Newa, von der Wucht der Böen
Auf ihrem Weg zum Meer gehemmt,
Begann, erzürnt, sich umzudrehen,
Hat schon die Inseln überschwemmt;
Das Wetter tobte unaufhörlich,
Die Flut schwoh tosend und gefährlich,
Brodete wie ein Kessel schier
Und stürzte wie ein wildes Tier
Sich plötzlich auf die Stadt. Da stoben
Alle davon, und leer lag bald
Alles ringsum; das Wasser wallt,
Bricht in die Keller ein mit Toben,
Aus den Kanälen drängt's nach oben;
Petropol einem Triton gleich,
Dem's Wasser bis zur Hüfte reicht.

Abbildung 2: Aus dem ersten Teil von A. S. Puškins Poem *Mednyj vsadnik* (*Der eherne Reiter*).

Auszug links: [https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_\(Пушкин\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_(Пушкин));

rechts: Übersetzung von Rolf-Dietrich Keil (Puschkin, 2018, S. 109)

Евгений вздрогнул. Прояснились
410 В нём страшно мысли. Он узнал
И место, где потоп играл,
Где волны хищные толпились,
Бунтуя злобно вокруг него,
И львов, и площадь, и того,
415 Кто неподвижно возвышался
Во мраке медною главой,
Того, чьей волей роковой
Под морем город основался...
Ужасен он в окрестной мгле!
420 Какая дума на челе!
Какая сила в нём сокрыта!
А в сём коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?
425 О мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной
На высоте, уздой железной
Россию поднял на дыбы?^[7]

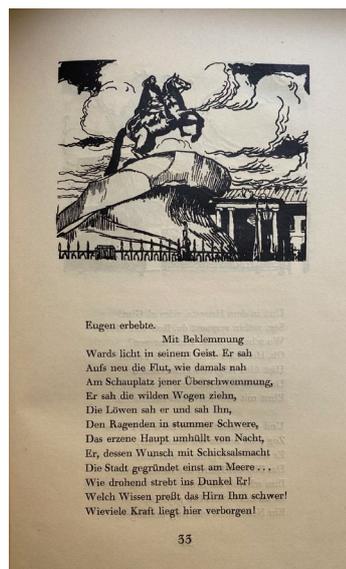


Abbildung 3: Aus dem zweiten Teil von A. S. Puškins Poem *Mednyj vsadnik* (*Der eherne Reiter*).

Auszug links: [https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_\(Пушкин\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_(Пушкин));

rechts: Übersetzung von Johannes von Guenther (Puschkin, 1922, S. 33 f.)

Die kulturökologisch informierte Lektüre führt auf diese Weise sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen zusammen, unter Berücksichtigung der Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und unter Nutzung medien- und dramapädagogischer Elemente. Die beispielhaft vorgestellten Aufgaben können ausgewählt oder erweitert und in die Erschließung des Originaltextes im Kontext des Gesamtwerks und der Biografie seines Autors in literarhistorischer Einordnung eingebettet werden. Eine Erweiterung kann die Lektüre weiterer Texte aus der russischsprachigen Literatur bieten, die ebenfalls Sankt Petersburg thematisieren und den sogenannten „Petersburger Text“ darstellen (vgl. Toporov, 1984), bzw. von literarischen Werken, die ebenso den Eingriff des Menschen in die Natur als Umweltzerstörung mit katastrophalen Folgen thematisieren (z.B. Valentin Rasputin, *Proščanie s Matëroj*, 1976, als Beispiel aus sowjetischer Zeit; Roman Senčın, *Zona zatopenija*, 2015, als zeitgenössisches Beispiel).

Den Abschluss des Leseprojektes bildet die Reflexion der Stadtgründung Sankt Petersburgs aus ökologischer Sicht und die Neugestaltung der Stadt in einer imaginierten Zukunft als „Ecopolis“ (Matthewman, 2011, S. 116). Dafür bearbeiten die Schüler*innen bzw. Studierenden in Gruppen auf der Grundlage ihrer bisherigen Recherchen jeweils ein Ökosystem, das bei einer nachhaltigen, zukunftsorientierten Stadtplanung im Kontext des Klimawandels Berücksichtigung finden muss (z.B. Wasser, Landschaft, Pflanzen, Tiere, Menschen, Energie, Wohnraum, Bildung, Kultur, Wirtschaft, Ernährung, Abfall). Als Referenzwerk dienen dabei die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs)²⁷. Ihre „Ecopolis“ präsentieren die Schüler*innen bzw. Studierenden als gemeinsam gestaltetes 3D-Modell, Planungsskizze oder Rollenspiel.

4 Fazit

Als *Transformative Literacy* wird „die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse hier einzubringen“ (Schneidewind, 2013, S. 82) bezeichnet. „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ als übergreifendes Thema des Lehrplans bietet für solches transformatives Lernen einen impulsgebenden Rahmen. Das trifft auch und insbesondere für den Fremdsprachenunterricht zu, wofür sich die in diesem Beitrag vorgestellte didaktische Umsetzung eines ökologischen Leseprojektes empfiehlt. Anhand eines kanonischen Textes aus der russischsprachigen Literatur, des Poems *Mednyj vsadnik* von A. S. Puškin, wurde aufgezeigt, wie der auf die literarische Kodierung der Interaktion von Mensch und Natur gelenkte Blick *Literature Awareness* mit *Language Awareness* in ökologischer Perspektive verbindet (vgl. Melin, 2019, S. 6–12). Handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen, wie sie hier beispielhaft vorgestellt wurden, unterstützen die für transformative Lernprozesse wesentliche Handlungsorientierung: „Kognitive, affektive und konative Aspekte werden in einem Lernprozess zusammengeführt.“ (Wanning, 2022, S. 54)

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Zukunftsperspektive: Ökologisch lesen trainiert Vorstellungsbildung und vorausschauendes Denken und fördert auf diesem Wege *Futures Literacy*. Die „Transformation unserer Welt“ als gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Gegenwart braucht die Trias von Sprache, Literatur, Kultur, wie sie im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht. Denn diese Trias ist zentral für ökologische Bewusstseinsbildung und die Sensibilisierung für eine Kultur der Nachhaltigkeit im globalen Maßstab, die daher in der Pädagog*innenbildung verankert werden sollte, um im Fremdsprachenunterricht gelebt zu werden. Ökologisch lesen, z.B. im vorgestellten Leseprojekt, bietet dafür einen didaktischen Zugang, der im Lehramtsstudium vorgestellt und methodisch trainiert werden kann. Kulturelle Nachhaltigkeit – und das ist für den Fremdsprachenunterricht mit seiner zentralen Bildungs- und Lehraufgabe des Interkulturellen Verstehens allgemein und für den Russischunterricht in der Folge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine (vgl. Bergmann, 2023) von besonderer Relevanz – rückt so in das „Zentrum einer Kultur des Friedens“ (Wulf, 2020, S. 232).

Literatur

Primärliteratur

- Puschkin, Alexander (1922). *Der Reiter aus Erz. Eine Petersburger Erzählung*. Deutsch von Johannes von Guenther. Illustrationen von Alexander Benois. Orchis.
- Puschkin, Alexander (⁶2018). *Der eherne Reiter. Petersburger Erzählungen*. Ausgewählt und mit einem Nachwort versehen von Rolf-Dietrich Keil. 6. Aufl. Insel. (insel taschenbuch 2872)
- Puškin, Aleksandr Sergeevič ([1833/1834]). *Mednyj vsadnik. Peterburgskaja povest'*. Elektronnaia publikacija, RVB, 2000–2023. (Der Text folgt der Ausgabe: *Sobranie socinenij v 10 tomach*, T. 3, Moskva: GICHL, 1959–1962.) Online verfügbar unter: [https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_\(Пушкин\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Медный_всадник_(Пушкин))
- Rasputin, Valentin (1976). *Proščanie s Matëroj*. Online verfügbar unter: <http://lib.ru/PROZA/RASPUTIN/matera.txt>
- Senčín, Roman (2015). *Zona zatopenija*. AST. – Leseprobe online verfügbar unter: <https://www.litres.ru/book/roman-senchin/zona-zatopeniya-40945295/chitat-onlayn/>

Sekundärliteratur

- Anders, Petra (2013). *Lyrische Text im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Kallmeyer, Klett. (Praxis Deutsch)
- Bergmann, Anka (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Jahrbuch Die Neueren Sprachen* 11/12 für 2020/2021, 15–30.
- Bühler, Benjamin (2016). *Ecocriticism*. Metzler.
- Bundeskanzleramt (2023). Umsetzung der Agenda 2030 in und durch Österreich 2020–2022. Wien. Online verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html> [Zugriff am 29.5.2023]

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Online verfügbar unter www.coe.int/lang-cefr [Zugriff am 14.07.2023]
- Dürbeck Gabriele & Stobbe, Urte (Hrsg.) (2015). *Ecocriticism. Eine Einführung*. Böhlau.
- Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (Hrsg.) (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. V&R unipress.
- Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (2016a). Einführung. In dies. (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 9–26). V&R unipress.
- Heise, Ursula (2013). Ecocriticism/Ökokritik. In Ansgar Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (S. 155–157). 5. aktual. u. erw. Aufl. Metzler.
- Horn, Eva & Bergthaller, Hannes (2019). *Anthropozän zur Einführung*. Junius.
- Hubbell, J. Andrew & Ryan, John C. (2022). *Introduction to the Environmental Humanities*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351200356>
- IPCC (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. A Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC. Online verfügbar unter <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/> [Zugriff am 14.07.2023]
- Matthewman, Sasha (2011). *Teaching Secondary English as if the Planet Matters*. Routledge.
- Melin, Charlotte (2019). Introduction: Environmental Thinking through Language. In Charlotte Melin (ed.), *Foreign Language Teaching and the Environment: Theory, Curricula, Institutional Structures* (pp. 6–12). Modern Language Association. (Teaching Languages, Literatures, and Cultures, 6)
- Rauch, Franz & Dulle, Mira (2023). Seiner Zeit voraus? Das ÖKOLOG-Netzwerk und schulische Beispiele zur Förderung von Zukunftskompetenz. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy: Zukunft lernen und lehren* (S. 123–129). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13)
- Schneidewind, Uwe (2013). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. *GAIA* 22,2, 82–86.
- Sippl, Carmen (2022a). Kulturelle Nachhaltigkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *R&E-Source* 18, DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1099>
- Sippl, Carmen (2022b). Literarische Wasserwelten im Anthropozän. Leitfragen für eine kulturökologische Lektüre von Christoph Ransmayrs *Der Fallmeister*. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 665–673). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Sippl, Carmen (2023). Anthropozän – zwischen Antizipation und Apokalypse. Zukünftebildung in der Primarstufe mit dem Bilderbuch. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy: Zukunft lernen und lehren* (S. 207–223). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>

- Sippl Carmen & Rauscher Erwin (2022) (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Sippl, Carmen; Rauscher, Erwin & Scheuch, Martin (Hrsg.) (2020). *Das Anthropozän lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 9) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>
- Toporov, V. N. (1984). Peterburg i peterburgskij tekst russkoj literatury: Vvedenie v temu. *Učenyje zapiski Tartuskogo universiteta* 664, 4–29.
- UNESCO (2021). *Futures Literacy*. Online verfügbar unter <https://en.unesco.org/futuresliteracy> [Zugriff am 14.07.2023]
- UNESCO/IEP (2022). *We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion*. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874> [Zugriff am 14.07.2023]
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Übersetzt ins Deutsche von Th. Stukenberg im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Engagement Global. Online verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf – Engl. Originalfassung (2017): https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_UNESCO_MGIEP_TBforSD.pdf [Zugriff am 14.07.2023]
- Wanning, Berbeli (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In Christiane Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 430–453). De Gruyter.
- Wanning, Berbeli (2020). Der ökologische Umbruch. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 53–63). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)
- Wulf, Christoph (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz Juventa.

¹ Vgl. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>

² Ebd.

³ Vgl. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>. Die Lehrpläne wurden am 2.1.2023 kundgemacht, also unmittelbar nach dem im Bericht erfassten Zeitraum.

⁴ Vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>

⁵ <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

⁶ Zitat aus: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

⁷ Zitat aus: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>

⁸ Vgl. die Webseite des von Loes Damhof geleiteten UNESCO Chair on Futures Literacy at Hanze University of Applied Sciences, <https://futuresliteracy.net/>

⁹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>

¹⁰ Zitat aus: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

¹¹ Ebd.

- ¹² Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, 3. Leitvorstellungen, S. 2/30, zitiert von https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf
- ¹³ Ebd., S. 2/30–31.
- ¹⁴ Ebd., S. 17/30.
- ¹⁵ Ebd., Tabelle S. 10/30.
- ¹⁶ https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_MS.pdf, Tabelle S. 9/31.
- ¹⁷ https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_AHS.pdf, Tabelle S. 12/49.
- ¹⁸ Ebd., S. 11/49.
- ¹⁹ Vgl. Lehrplan für die Zweite lebende Fremdsprache (Gymnasium und Mittelschule Schwerpunkt Sprachen), unter dem Link „Material zu den Unterrichtsgegenständen“ abrufbar von <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>, S. 4/5 und 5/5.
- ²⁰ Ebd., Bildungs- und Lehraufgabe, S. 1/5.
- ²¹ Vgl. Lehrplan Lebende Fremdsprache (Volksschule), o.J., S. 1/5; abrufbar von <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>
- ²² Kommentar zum Fachlehrplan für die Lebende Fremdsprache (Volksschule), o.J., S. 8 von 12, abrufbar von <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>
- ²³ Im *Handbuch* wird es Ökokritisches Lesen genannt, in Anlehnung an das zugrunde liegende kulturwissenschaftliche Konzept des Ecocriticism, das Literatur und Ökologie verbindet (vgl. die ausführlichere Darstellung bei Sippl, 2022a, S. 2).
- ²⁴ Dieser Beitrag bietet weder den Raum, um Puškins Poem ausführlich literaturwissenschaftlich zu würdigen (wofür eine umfangreiche Sekundärliteratur zur Verfügung steht), noch um eine Lehrwerkanalyse mit dem Fokus auf kanonische Texte der russischen Literatur vorzustellen.
- ²⁵ Vgl. die Ausgaben von Dmitrij Osipenko (<https://www.labirint.ru/books/593881/>) und von dem Pseudonym Erdbeere (<https://acomics.ru/~the-bronze-horseman/1>).
- ²⁶ Vgl. <http://www.benua-memory.ru/gallery-medniy-vsadnik>
- ²⁷ Vgl. <https://unric.org/de/17ziele/>

Resilient in der Schulpraxis

*Über den Blick von Studierenden und Mentor*innen auf stärkende Momente in der pädagogisch-praktischen Ausbildung*

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1215>

Zusammenfassung

Lernen ist Veränderung. Das Leben ist Veränderung. Schule begleitet Veränderungsprozesse und muss daher mit Unsicherheit umgehen. In zwei Praxen, an der Pädagogischen Hochschule und in Praxis- bzw. Partnerschulen, setzen sich Studierende wie Mentor*innen mit Resilienz förderlichen Momenten auseinander, die stark machen können, mit Unsicherheit und Veränderung umzugehen. Aus wissenschaftlich-theoretischer (Resilienz-Theorie nach Werner und Smith, 1976, Konzept der Salutogenese nach Antonovsky, 1997) und schulpraktischer Perspektive werden Rahmenbedingungen und Situationen des Selbstwirksamkeits-Erlebens während der pädagogisch-praktischen Ausbildung thematisiert. Die Perspektiven der Studierenden und die Einschätzung von Mentor*innen werden dargestellt und der Blick auf die Schüler*innen und deren Entwicklung von Resilienz gerichtet.

Stichwörter: Resilienz, Selbstwirksamkeit, Pädagogisch-praktische Studien

1 Einleitung

Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit scheint ein vielversprechendes Konstrukt zu sein, das auf Ressourcen blickt und unter anderem am Selbstwirksamkeitserleben und bei sozialer Unterstützung (Bengel & Lyssenko 2012; Lösel & Bender, 2008) ansetzt. Sie bildet die Grundlage für Kompetenzen, die in Zeiten der Veränderung notwendig sind, um gesund und stark agieren und auch andere stärken zu können.

Diesem Thema gilt es in Theorie in der Lehrer*innenbildung an der Hochschule und in der Berufspraxis an den Schulen sowie während der pädagogisch-praktischen Studien zu begegnen. Der Frage folgend „Was stärkt in der Schulpraxis?“ reflektieren Lehramts-Studierende und Mentor*innen – darunter werden Lehrpersonen verstanden, bei denen Student*innen

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

ihre pädagogisch-praktischen Ausbildung absolvieren – im hochschulischen wie im berufspraktischen Umfeld. Resilienz förderliche Momente, Selbstwirksamkeitserleben, stärkende Elemente und Rahmenbedingungen im schulischen Feld sowie Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der psychischen Widerstandsfähigkeit von Schüler*innen werden dabei näher betrachtet.

Um Theorie und Praxis zu verbinden und nicht das eine durch das andere vereinnahmen zu lassen, bedarf es der Reflexivität, unter anderem auch des Bewusstseins des herrschenden Verwertungsdrucks von Inhalten. Diesem Druck, kurzfristig brauchbare Lösungen für konkrete Probleme (Carrier, 2004) zu bieten, sind im Dienst stehende Personen ausgesetzt. In Zeiten der Veränderung ist durch angespannte Personallage und mannigfacher Krisen Handlungsfähigkeit in unsicheren Zeiten gefordert. Erworbenes Wissen bzw. erlernte Fähigkeiten sollen gleich umgesetzt werden.

Auf stärkende und Selbstwirksamkeit fördernde Bereiche bewusst zu achten und zu berücksichtigen, kann für die Studierenden wie für die Praxisschulen interessante Perspektiven eröffnen. Das Ziel, Studierenden deren Ressourcen bewusst zu machen und sie in ihrer Handlungskompetenz zu stärken, soll die Entwicklung zu resilienten Lehrpersönlichkeiten fördern. Weiters kann sich die Praxisschule durch die Rückmeldung der Ergebnisse ihrer Stärken zum resilienzförderlichen Ort entwickeln.

2 Thematische Annäherung

Wissenschaft wie Schule leben eine eigene Praxis, die jeweils eine Eigenlogik mit Stärken wie auch Limitationen besitzt (Asbrand & Martens, 2021). Diese wahrzunehmen, nachzuvollziehen und einer kritischen Würdigung zu unterziehen, dient der Weiterentwicklung und der besseren Kooperationen der Institutionen.

In der Aus- und Weiterbildung folgt die theoretische Grundlegung über Begrifflichkeiten und Forschungsstand zum Thema Resilienz. Diese wird Studierenden wie auch den (künftigen) Mentor*innen, die während der Befragung den Hochschullehrgang Mentoring absolvieren, an der Pädagogischen Hochschule nähergebracht.

Dann folgt der Blick auf die konkrete pädagogisch-praktische Umsetzung und die Reflexion des Erlebten bzw. Wahrgenommenen während des Tätigseins in der Schule. Dabei sollen Studierende die Möglichkeit erhalten, ohne Verwertungsdruck Zeit und Muße zu haben, sich theoretisch mit dem Thema und mit den reflektierten Erfahrungen aus dem Praktikum in Diskussion über Einschätzung der Selbstwirksamkeit stärkender Momente und Einflussmöglichkeiten auf die Kinder auseinanderzusetzen.

Die Lehrpersonen, die Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien begleiten bzw. begleiten werden, haben mindestens fünf aktive Dienstjahre im Schuldienst absolviert. Nach Theorieinput über Mentoring und Resilienz diskutieren sie im hochschulischen Setting mit ihren Kolleg*innen.

2.1 Resilienz und Salutogenese

Resilienz als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht“ (Thun-Hohenstein, Lampert & Altendorfer-Kling, 2020, S. 13), wird als „Widerstandskraft und als Fähigkeit verstanden, internale und externale Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu nutzen“ (Wagnild & Young, 1993, zitiert nach Schumacher et al., 2005, S. 5).

Antonovsky (1997) widmet sich der Fragestellung einer gesunden Entwicklung und blickt dabei auf kognitive, motivationale und emotionale Perspektiven, die im Zusammenspiel ein Gefühl der Kohärenz, der Stimmigkeit, ergeben. Situationen zu verstehen, einen Sinn zu entdecken und die Anstrengung zur Erreichung von Zielen und Lösung von Problemen als sinnvoll zu erachten sowie die Anforderung als handhabbar bewerten und Ressourcen zur Umsetzung aktivieren zu können, führt zu Vertrauen in erfolgreiches Handeln.

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022), Welter-Enderlin und Hildenbrand (2012) sowie Fooker (2016) nennen Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstwert, Selbststeuerung, soziale Kohärenz und Kohärenzgefühl als die psychischen Ressourcen für Resilienz. Auch das positive Selbstkonzept, die Selbstbewertung der schulischen, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und die Selbstwirksamkeit, die Überzeugung, aus eigener Kraft Situationen bewältigen zu können (Bandura, 1997) fallen in diesen Bereich. Laut Dross (2001) bedarf es persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Optimismus und internale Kontrollüberzeugungen sowie auch sozialer Unterstützung, Zuwendung und Gruppenzugehörigkeit, um Krisen bewältigen zu können. Fischer und Riedesser (2003) verweisen ebenfalls auf ein gutes soziales Netzwerk und stabile Beziehungspersonen als bedeutsame protektive Faktoren.

Durch Zugriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen bzw. durch personale, familiäre und soziale Unterstützung können im Entwicklungsverlauf erreichte soziale und emotionale Kompetenzen stabilisiert werden (Lyssenko, Rottmann & Bengel, 2010). Ermutigende protektive Faktoren bestärken darin, sich mit Herausforderungen und Stressmomenten aktiv auseinanderzusetzen und dadurch die eigene Kompetenz der Problemlösefähigkeit zu entwickeln. Laut Luthar et al. (2000, S. 457, zitiert nach Zander 2009) können Schutzfaktoren entwicklungsfördernde, protektive bzw. risikomildernde Wirkung entfalten. Sie stärken eine Person, bevor eine belastende Situation eintritt. Tritt ein risikoerhöhendes Ereignis ein, können Schutzfaktoren einen Puffereffekt zeigen, der zwischen objektiver Belastung und subjektivem Stressempfindung wirkt. Herausforderungen belasten nicht die Befindlichkeit. Negative Einflüsse können kompensiert werden bzw. es gelingt, sich anzupassen und die Situation kann bewältigt werden (Thun-Hohenstein et al., 2020). Als eine erfolgreich wahrgenommene Bewältigung kann auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten (Anders et al., 2022). Dazu braucht es neben Flexibilität auch das Gefühl, autonom und selbstbestimmt handeln zu können, Vertrauen in die eigene Kompetenz zu haben sowie dieses Zutrauen auch von einem Umfeld zu bekommen, in welches man sozial eingebunden ist (Deci & Ryan, 1993).

Als Lehrer*innenberufsspezifische Schutzfaktoren identifizierte Sieberer-Nagler (2019) Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung, Ausgleichsaktivitäten, positive Emotionen und Lösungsorientierung als zentrale Resilienz förderliche Ressourcen.

2.2 Reflexion

Die Umsetzung berufsrelevanter Kompetenzen geschieht in Praxisschulen, wo im konkreten Hospitieren, Planen, Durchführen von Unterricht, Rückmelden und Reflektieren der Erfahrungen Kenntnisse über das Feld vertieft werden.

An diesen wird die schulpraktische Perspektive der Umsetzung von Konzepten zur Stärkung von Lernenden und die reflektierte Erfahrung diskutiert. Kooperation soll im möglichst offenen und hierarchiearmen Diskurs im *Third Space* (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016) gefördert und unterstützt werden. An diesem von Hochschule und Praxisschule geschaffenen realen oder symbolischen Ort werden berufsspezifische Herausforderungen durch Verständigung auf geteilte Vorstellungen und Finden von konkreten Problemlösungen bewältigt (Fraefel, 2018). Die Reflexion über konkrete Vorkommnisse in der Klasse findet mit den Mentor*innen und Studienkolleg*innen im Anschluss an die von den Studierenden hospitierten bzw. gestalteten Unterrichtseinheiten an der Praxisschule statt. Begleitet wird dies von der Praxisberatung, die sich der Hochschule zugehörig fühlt, die teilweise in der Klasse ist und am Nachmittag im Anschluss an den Praxistag am Schulstandort das Begleitseminar zu den Pädagogisch-praktischen Studien abhält (Koschmieder, Höflich, Wistermayer & Prieler, 2019).

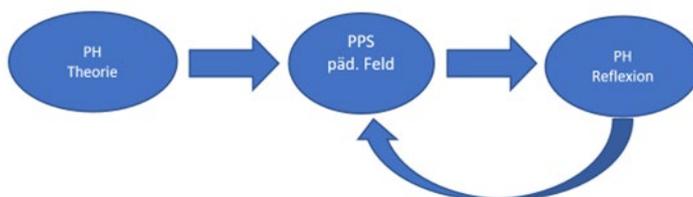


Abbildung 1: Zusammenspiel theoretischer und praktischer Erkenntnisse (Eigendarstellung)

Gelingensbedingungen aus Sicht der Studierenden und Mentor*innen werden dabei erfasst und die Möglichkeiten der Stärkung von Schüler*innen thematisiert, um anschließend Ergebnisse ins Feld zurückzuspielen, um Praxisphasen Selbstwirksamkeits- und Resilienz-förderlich zu gestalten.

3 Resilienz in der Schulpraxis

Auf die Ausbildungspraxis von Studierenden des Bachelor-Lehramtsstudiums sowie auf die Weiterbildungspraxis von im Feld stehenden Lehrpersonen, welche einen Hochschullehrgang im Themenbereich Mentoring besuchen, wird bei dieser qualitativen Studie geblickt.

3.1 Design

Zwölf Studierende, die sich im Rahmen ihres Studiums auch mit Heterogenität auseinandersetzen, und neun Mentor*innen, die den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik gewählt haben, setzen sich mit Selbstwirksamkeit und Resilienz auseinander. Die beiden Gruppen unterscheiden sich durch Vorerfahrungen in der Klassenführung und bei Routinen der Klassenführung sowie durch ihre Rolle als Mentees und Mentor*innen.

Die Studierenden im dritten Studienjahr absolvieren an einem Partnerschulstandort ihre Pädagogisch-praktischen Studien, sind in Teams unterschiedlichen Klassen zugeteilt und unterrichten allein bzw. auch in Teamarbeit mit dem*der Studienkolleg*in oder auch dem*der Mentor*in. Im Anschluss reflektieren sie im Klassenteam und nachmittags im Begleitseminar an der Schule mit der Gruppe aller Studierenden des Standortes. Die befragten Studierenden sind nicht im Schuldienst tätig.

Die Gruppe der Mentor*innen, die an unterschiedlichen Schulstandorten arbeiten, kommen im Rahmen des Hochschullehrgangs Mentoring an die Pädagogischen Hochschule und reflektieren gemeinsam mit anderen im Dienst stehenden und den Hochschullehrgang absolvierenden Lehrpersonen im Seminar, welches das Konstrukt der Resilienz sowie Studien, die sich diesem Thema widmen, thematisiert.

Auf Basis folgender Fragen verschriftlichen die Studierenden zunächst in Einzelarbeit ihre Gedanken in Bezug auf die Pädagogisch-praktischen Studien: In welchen Momenten erleben Sie Selbstwirksamkeit? Was stärkt Sie? Wie können Schüler*innen während der Pädagogisch-praktischen Studien gestärkt werden?

Die Mentor*innen setzen sich mit ähnlichen Fragestellungen auseinander: Was stärkt Studierende und wann können diese Selbstwirksamkeit erleben? Wie können Schüler*innen während der Pädagogisch-praktischen Studien gestärkt werden?

Anschließend tragen die Befragten ihre subjektiven Einschätzungen der jeweiligen rollengleichen Gruppe vor und ergänzen gegebenenfalls ihre erstellten Dokumente, die im Anschluss mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse induktiv (Mayring, 2019) unter Einsatz computergestützter Textanalyse mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) ausgewertet werden. Dies geschieht auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau, wobei Wortsequenzen als Kodiersequenz und die einzelnen Dokumente als Kontexteinheit fungieren. Auswertungseinheit ist das gesamte Datenmaterial.

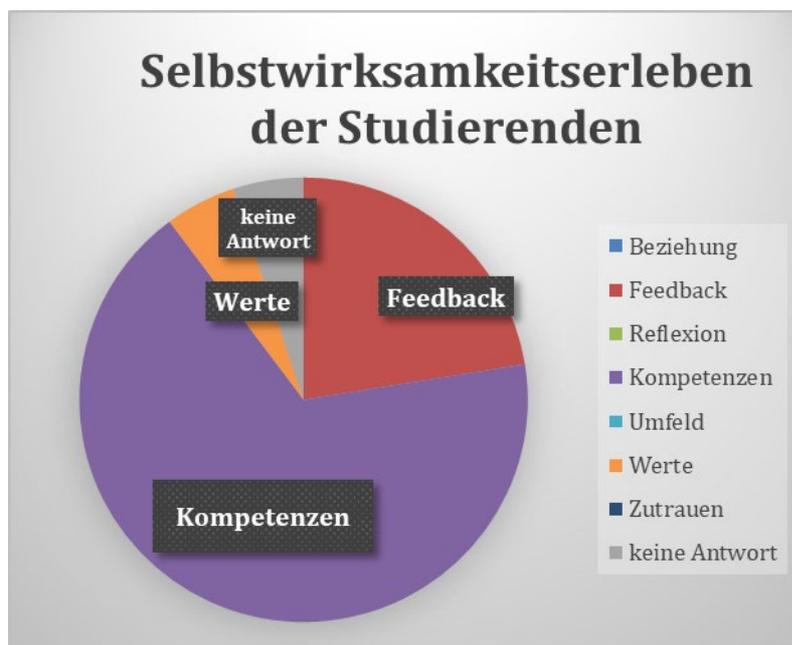
3.2 Selbstwirksamkeit und Stärkung während der Pädagogisch-praktischen Studien

Selbstwirksamkeit als die Überzeugung, aus eigener Kraft Situationen bewältigen zu können (Bandura, 1997), stärkt die Person und gibt das Gefühl von Handlungsfähigkeit, Kompetenz und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Die Frage nach den Momenten, in denen sich Studierende während der Pädagogisch-praktischen Studien als selbstwirksam erleben bzw. wie und

durch wen sie sich gestärkt fühlen, geht dem subjektiven Erleben der Student*innen nach. Die Einschätzung der Mentor*innen zur Stärkung von Studierenden kann Aspekte der eigenen Erfahrungen während der Ausbildung oder der Begleitung von Studierenden, der Erlebnisse in der Klasse sowie der Erkenntnisse aus der Weiterbildung einbringen.

3.2.1 Perspektive der Studierenden

Fragt man die Studierenden nach ihrem Selbstwirksamkeitserleben während der Pädagogisch-praktischen Studien, so stellen sie die Kompetenzen in den Vordergrund, gefolgt von Feedback und Werten.



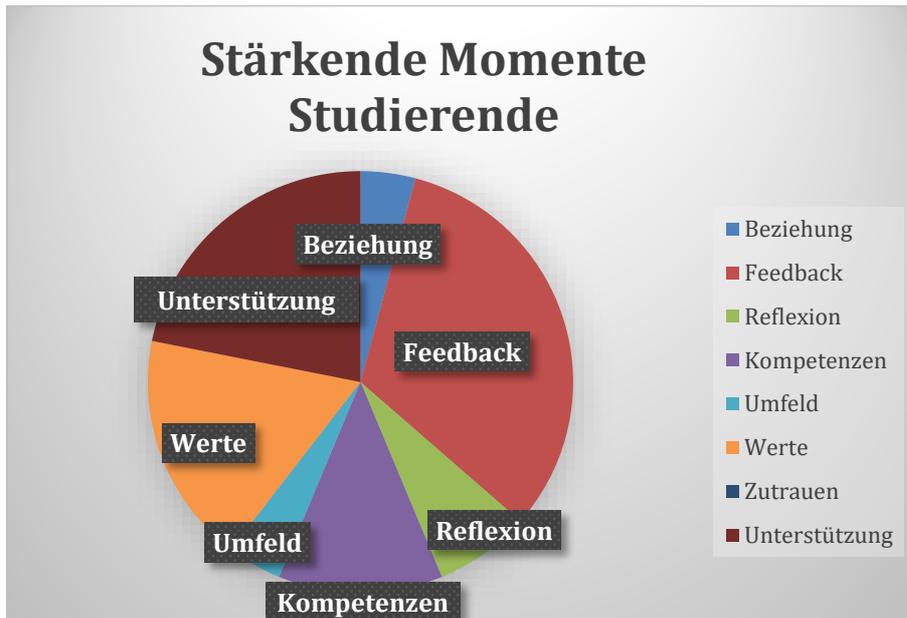
Kategorie	Nennungen	
Feedback	4	22 %
Kompetenzen	12	66 %
Werte	1	5 %
Keine Antwort	1	5 %

Tabelle 1: Nennungen Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung)

Abbildung 2: Erleben von Selbstwirksamkeit der Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

Unter fachlichem Kompetenzerleben, das 66 % der Nennungen ausmacht, verstehen Studierende Planung und Umsetzung von Unterricht, Fachwissen anwenden zu können, sowie Handlungsfähigkeit bei erzieherischen Herausforderungen wie bei der Lösung von Konflikten. Auch die Erfahrung, andere unterstützen zu können, löst das Gefühl von Selbstwirksamkeit aus. Neben Kompetenz spielt auch die Rückmeldung, die sie erhalten, eine Rolle. 22 % der Nennungen beziehen sich auf diesen Bereich, der sich gleich häufig auf indirektes Feedback aufgrund von Reaktionen der Schüler*innen und auf verbale Rückmeldung der Mentor*innen bezieht.

Gelingt es im Unterrichtsgeschehen für Werte einzustehen, zeigt dies ebenfalls stärkende Wirkung.



Kategorie	Nennungen	
Beziehung	2	4 %
Feedback	13	31 %
Reflexion	3	7 %
Kompetenzen	5	12 %
Umfeld	2	4 %
Zutrauen	0	0 %
Werte	7	17 %
Unterstützung	9	21 %

Tabelle 2: Nennungen der stärkenden Momente Studierende (eigene Darstellung)

Abbildung 3: Stärkende Momente der Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

In der Reflexion von stärkenden Momenten zeigt sich ein differenzierteres Bild. Feedback wird am häufigsten genannt, die Unterstützung im schulischen und außerschulischen Bereich nimmt einen großen Stellenwert ein und Werte sowie Kompetenzen bleiben bedeutsam. Reflexion, Beziehungsaufbau und eine förderliche Umwelt werden nun in die Betrachtung einbezogen.

Am häufigsten werden Rückmeldungen (31 % der Nennungen) thematisiert. Darunter werden Bestärkung und Ermutigung, positive Fehlerkultur sowie Lob und materielle Belohnung verstanden.

Soziale Unterstützung (21 %) stärkt die Studierenden ebenfalls. Dabei nimmt der Beistand von Studienkolleg*innen den größten Raum ein. Fünf Nennungen beziehen sich auf die kollegiale Unterstützung, zwei auf Kooperation und zwei auf familiäre Unterstützung, wobei hier Eltern bzw. Mütter, die bereits im Lehrberuf tätig sind, emotionale wie fachliche Hilfe geben können. Auf die Bedeutung von Werten (17 %) wird bei dieser Frage konkreter eingegangen. Vertrauen, Freude, Wertschätzung im Sinne von Respekt bzw. Anerkennung und Mut werden hier genannt.

Der Bedeutung von Lehrer*innenkompetenzen (12 %) in Bezug auf Unterrichtsgestaltung wird ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt. Hier wird wieder auf gelungene Unterrichtsdurchführung, Fachkompetenz und Vermittlung von Wissen geachtet. Die Passung der Aufgabenstellung auf Basis von Beobachtungen und Analyse des Lernstandes steht im Fokus. Das Zeigen von Präsenz, die Transparenz der Aufgaben- und Zielerwartung und eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung leisten nach Einschätzung der Studierenden einen wichtigen Beitrag, um gestärkt agieren zu können. Neben diesen Elementen guten Unterrichts (z.B. Meyer, 2004) wird der Aspekt des Selbstbewusstseins beim Unterrichten genannt.

Reflexion (7 %) wird als stärkend empfunden. Dabei wird die Selbstreflexion ebenso wie gemeinsame Reflexion zum Thema gemacht.

Eine gute Beziehung (4 %) bzw. positive Interaktion mit Schüler*innen kann stärken, ebenso eine förderliche Umwelt (4 %) im Sinne einer positiven Arbeitsatmosphäre.

3.2.2 Perspektive der Mentor*innen



Kategorie	Nennungen	
Beziehung	8	12 %
Feedback	7	10 %
Reflexion	4	6 %
Kompetenzen	17	26 %
Umfeld	2	3 %
Zutrauen	15	23 %
Werte	11	17 %

Tabelle 3: Nennungen der stärkenden Momente Mentor*innen (eigene Darstellung)

Abbildung 4: Mentor*innen-Sicht auf stärkende Momente während der Pädagogisch-praktischen Studien (eigene Darstellung)

Am bedeutsamsten in Bezug auf das Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden finden die Mentor*innen die Kompetenzen (26 % der Nennungen), gefolgt von Vertrauen in die Kompetenz der Studierenden und daraus resultierendem Zutrauen der eigenständigen Umsetzung von Unterricht (23 %).

Der Kompetenzbegriff bezieht sich auch aus Sicht der Lehrpersonen auf die fachlichen Fähigkeiten, welche die Studierenden beschreiben und umfasst zusätzlich noch Dialog- und Kommunikationsfähigkeiten, auch den Bereich der Selbstfürsorge sowie den verantwortungsvollen Umgang mit eigenen Emotionen.

Weiters sehen die Lehrpersonen ihr Zutrauen in die eigenständige Verwirklichung von Ideen im Unterricht bei gleichzeitiger sozialer Unterstützung als bedeutsamen Gelingensfaktoren resilienzförderlicher Pädagogisch-praktischer Studien. Studierende, denen angemessene Aufgabenstellungen zukommen, sollen Ideen einbringen und realisieren können. Das Angebot, fachlich zu unterstützen, machen die Lehrpersonen auch. Bei Schwierigkeiten gilt es, Balance zu finden zwischen Vertrauen und Unterstützung. Problemlösestrategien erproben zu lassen erscheint den Klassenlehrer*innen wichtig. Im Bereich Verhalten deeskalierend als klassenführende Person einzugreifen, die eine intensivere Beziehung zu den Schüler*innen hat und ritualisierte Krisenabläufe kennt, erachten die Mentor*innen als sinnvoll.

Die Beziehung (12 %) zu den Schüler*innen sehen die Mentor*innen auch als Gelingensfaktor während der Pädagogisch-praktischen Studien. Einen positiven Zugang zur Klasse zu finden, Kontakt aufzunehmen und auf Schüler*innen einzugehen sowie im Arbeitsprozess gut miteinander zu kooperieren, sei die Grundlage, um erfolgreich eine Klasse zu führen.

Gelebte Werte (17 %) und ein anregendes, positives Umfeld (3 %) schaffen eine gelingende Arbeitsumgebung. Es bedarf einer Atmosphäre der Wertschätzung, der Freude und des Vertrauens, in der sich die Studierenden sicher sein können, verlässlich von dem*der Mentor*in unterstützt zu werden, damit sie sich gestärkt den Herausforderungen in der Klasse stellen können.

Gemeinsame Reflexion und Selbstreflexion (6 %) sollen Weiterentwicklung anstoßen und Kompetenzen bewusst machen. Feedback (10 %) in Form von Rückmeldung durch Mentor*innen und durch Schüler*innen, Bestärkung, Lob und auch eine positive Fehlerkultur sind ebenfalls bedeutsam, um Gelungenes zu verdeutlichen.

3.3 Blick auf die Schüler*innen

In den Fokus rücken die Schüler*innen, deren Entwicklung, Bildung und Erziehung im Zentrum des schulischen Geschehens stehen. Die Möglichkeiten, während der Pädagogisch-praktischen Studien Einfluss auf deren Entwicklung von Resilienz zu nehmen, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei blicken die Studierenden, welche die Kinder nur in der begrenzten Zeit des Tagespraktikums kennenlernen, und die Lehrpersonen, die in der kontinuierlichen Arbeit in der Schule Einfluss auf die Klasse haben, aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Fragestellung, wie Studierende Schüler*innen stärken können.

3.3.1 Perspektive der Studierenden

Studierende sind davon überzeugt, dass sie und ihr Wirken Einfluss auf die Schüler*innen und deren Resilienz-Entwicklung haben können.



Abbildung 5: Stärkung der Schüler*innen aus Studierendensicht (eigene Darstellung)

Kategorie	Nennungen	Prozent
Beziehung	1	2 %
Feedback	13	30 %
Unterrichtsgestaltung L-Kompetenzen	8	18 %
Umfeld	2	4 %
Zutrauen	3	6 %
Werte	5	11 %
Individuum	6	13 %
Emotionen	1	2 %
Soziales Miteinander	0	0 %
Autonomie der Kinder	4	9 %

Tabelle 4: Nennung der Stärkung der Schüler*innen Studierende (eigene Darstellung)

Ihre Rückmeldungen (30 % der Nennungen) an die Schüler*innen in Form von Lob, Bestärkung und Ermutigung sowie Belohnung soll die Schüler*innen selbstwirksam machen und ihnen

Zuversicht in ihre eigene Kraft vermitteln. Auch eine positive Fehlerkultur, bei welcher Schwierigkeiten und Noch-Mangelhaftes als Teil des Lernprozesses betrachtet werden, fallen in diesen Bereich. Dazu bedarf es der Bereitschaft der unterrichtenden Person, sich mit dem Problemlöseprozess der Schüler*innen auseinanderzusetzen und darauf zu vertrauen, dass diese Schwierigkeiten bewältigen können und mit der passenden Unterstützung aus eigener Kraft das Ziel erreichen können (Spychinger, Kuster & Oser, 2006)

Stärkenden Einfluss sehen die Student*innen in der kompetenten Unterrichtsgestaltung (18 %) wenn diese durch Präsenz der Lehrperson und abwechslungsreichen Unterricht gekennzeichnet ist. Die Formen der Unterrichtsgestaltung sollen das Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder befriedigen. Offene Lernsettings, in denen ausprobiert werden darf, sollen sich an Stärken und Interessen orientieren. Die Passung der Aufgabenstellung, Transparenz der Erwartungen und Bereitstellung ansprechenden Materials sind bedeutsame Elemente.

Die Verantwortung für die Gestaltung von Lernsettings und Unterricht obliegt der Lehrperson; im Fokus steht das Individuum (33 %), dem Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglicht werden soll. Es bedarf individuelle Unterstützung und Zeit, die in Persönlichkeitsbildung investiert werden soll. Das Verständnis für das jeweilige Kind bildet Grundlage für eine gute Beziehung.

Stärkend wirken Werte (11 %) wie Respekt und Anerkennung. Durch die Haltung der Lehrperson werden diese verkörpert und in wertschätzender Begegnung entfalten diese ihre Wirkung. Ein positives Klassenklima (4 %) und eine Gemeinschaft, der sich die Schüler*innen zugehörig fühlen, bieten hierfür einen wichtigen Rahmen.

3.3.2 Perspektive der Mentor*innen



Kategorie	Nennungen	Prozent
Beziehung	1	1 %
Feedback	1	1 %
Reflexion	4	6 %
Kompetenzen	5	7 %
Umfeld	16	16 %
Zutrauen	3	4 %
Werte	10	15 %
Individuum	5	7 %
Emotionen	5	7 %
Kommunikation	2	3 %
Soziales Miteinander	10	15 %
Vielfalt	8	12 %

Tabelle 5 (eigene Darstellung): Nennung der Stärkung der Schüler*innen Mentor*innen (eigene Darstellung) (eigene Darstellung)

Abbildung 6: Stärkung der Schüler*innen aus Mentor*innen-Sicht (eigene Darstellung)

Die Einbettung in das soziale Umfeld, das Klassenklima und Arbeitsatmosphäre beeinflusst, wird am häufigsten genannt (16%). Dieses soll Sicherheit bieten und in der Auseinandersetzung mit externen Einflüssen einen vertrauensvollen Ort darstellen, in dem Sorgen und Ängste geteilt werden können. Schule soll Wohlbefinden sowie Freude und Spaß als Ziele verfolgen und ein Platz sein, an dem alle Gefühle (7 %) ihre Berechtigung haben und die Schüler*innen in ihrer Emotion wahrgenommen und begleitet werden. Auch Strategien, mit Emotionen umzugehen, können hier erworben, erprobt und gefestigt werden.

Fast ebenso oft werden soziales Miteinander (15 %) und gelebte Werte (15 %) genannt. Das Leben in der Gemeinschaft und das Gefühl von Zugehörigkeit sind bedeutsam. In der Schule gibt es die Gelegenheit, Freundschaftsbeziehungen zu knüpfen und aufrecht zu erhalten sowie durch soziales Lernen intrapersonelle Kompetenzen weiterzuentwickeln. Werden Werte in der Schule gelebt und bekommen die Schüler*innen rückgemeldet, dass sie als Individuen wahrgenommen und geschätzt werden, werden sie gestärkt. Sie haben das Gefühl, dass es wichtig ist, dass sie da sind und es Sinn macht, in die Schule zu gehen und dort bedeutsame Dinge zu erfahren und zu lernen.

Der Umgang mit Vielfalt bzw. Heterogenität (12 %) ist für die Mentor*innen ein wichtiger Aspekt. Durch kompetentes, vorurteilsbewusstes Handeln und eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Schüler*innen können die Stärken und Potentiale der Kinder und Jugendlichen entdeckt und gefördert werden.

Kompetenzen und der Blick auf das Individuum (jeweils 7 %) spielen für die Mentor*innen eine Rolle. Ressourcenorientiert reflektieren diese die Aufgabe, Schüler*innen in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und anzuerkennen, sie in ihren Kompetenzen zu stärken, Potentiale zu entdecken und Erfolgserlebnisse möglich zu machen.

Reflexion (6 %) und Feedback (1 %) spielen auch bei der Stärkung von Schüler*innen eine Rolle. Gemeinsam werden Verhalten und Lernen reflektiert. Gelungenes wird positiv verstärkt. Die Schüler*innen geben einander Feedback und lernen, kriterienorientiert Rückmeldung zu geben. In einer Atmosphäre von positiver Fehlerkultur, in der partizipativ bzw. dialogisch-formativ vorgegangen wird, erlangen sie Kritikfähigkeit und Rückmeldekompetenz.

Selbstwirksamkeitsstärkung und Resilienzerleben kann auf Basis einer tragfähigen Beziehung (1 %) mit verlässlichen Beziehungsangeboten gelingen.

3.4 Limitationen

Die vorliegende Studie liefert erste in die Tiefe gehende Erkenntnisse bezüglich des reflektierten Selbstwirksamkeitserlebens von Studierenden während der Pädagogisch-praktischen Studien. Es werden unterschiedliche Perspektiven trianguliert, die erste konkrete Empfehlungen für die Praxis geben können. Die Ergebnisse beruhen auf subjektiven Erfahrungen der befragten Personen, was deren Reproduzierbarkeit und Validierung erschwert, da sie nicht quantifizierbar sind und sich nur bedingt wiederholen lassen.

Getätigte Aussagen sind bezogen auf die beiden Ad Hoc-Stichproben. Aufgrund der Größe und der Zusammensetzung der Stichproben wurde keine theoretische Sättigung erreicht. Es besteht kein Anspruch auf Generalisierbarkeit bzw. Repräsentativität.

Die Studie kann Anlass für weitere Untersuchungen sein, in welchen alle Studierenden in unterschiedlichen Semestern und an unterschiedlichen Standorten befragt und längsschnittlich begleitet werden, um Verläufe der Entwicklung des Selbstwirksamkeitserlebens verfolgen zu können.

4 Resilienz während der Praxisphase

In der Praxisphase erleben sich die Studierenden dieser Kohorte als selbstwirksam. Die Unterrichtstätigkeit wie auch das erzieherische Handeln stehen im Vordergrund, wobei auch die Rückmeldung von Mentor*innen und Kolleg*innen sowie Selbstreflexion bedeutsam sind. Sie sehen trotz der Begrenztheit der Praxisphasen die Möglichkeit, auf die Resilienz-Entwicklung der Schüler*innen Einfluss nehmen zu können. Der Fokus bei der Stärkung der Kinder liegt auf den Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie auf dem einzelnen Kind und dessen Kompetenzen, was Rückschlüsse auf lehrerspezifische Tätigkeit erlaubt, und auf die Bedeutsamkeit der Autonomieentwicklung der Schüler*innen.

Dass der Fokus auf Performanz der Studierenden und der Individualität des Kindes liegt, entspricht dem Praxiskonzept der Hochschule (Koschmieder et al., 2019). Ausprobieren und Ideen einbringen zu können und Austausch über Unterrichtsprozesse sowie das Lernen bzw. die Entwicklung der Kinder der Klasse wirkt positiv auf die Qualität des unterrichtlichen Geschehens wie auf das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Studierenden.

Dass Studierenden in dieser Phase der Ausbildung ideenreiche und selbstverantwortliche Unterrichtsgestaltung zugetraut wird, behandeln die Studierenden dieser Kohorte nicht explizit. Bei den Lehrpersonen ist dies aufgrund eigener Erfahrungen sowie aufgrund der derzeit absolvierten Weiterbildung ein wichtiges Thema. Die Mentor*innen sehen sich als Expert*innen für ihre Klasse, stärken die Studierenden mit ihrem Zutrauen in deren Kompetenz und gleichzeitig mit dem Versprechen, bei Krisen und beim Aufbau von Konfliktlösungsstrategien unterstützend tätig zu werden. Sie betrachten ein positives Klassenklima und anregende Arbeitsatmosphäre, gelingende soziale Interaktion und kompetenten Umgang mit Vielfalt als weitere stärkende Faktoren.

Kompetenz und Kompetenzerleben sind für beide befragten Gruppen wichtig, wobei aus Studierendensicht gelingende Unterrichtsgestaltung und erzieherisches Handeln im Vordergrund stehen, während bei Mentor*innen diese Aspekte mit Kommunikationsfähigkeiten, Beziehungsgestaltung und Emotionsmanagement sowie Selbstfürsorge erweitert werden.

Der Werteaspekt spielt in allen Bereichen eine Rolle. Wertschätzender Umgang miteinander und gelebte Werte wie Mut, Freude oder Respekt bilden einen bedeutsamen Rahmen, um resiliente Schulkultur zu ermöglichen.

Auf Erwachsenenenebene, auf welcher sich Studierende untereinander bzw. mit den Mentor*innen austauschen, ist Reflexion bedeutsam. Der Aspekt der Rückmeldung zeigt sich in allen Bereichen. Die Studierenden schätzen auf der Erwachsenenenebene beim Mentoring undefiniertes Lob wenig und erleben auf konkrete Situationen bezogene positive Rückmeldung als stärkend, weil sie ihre Bemühungen wahrgenommen sehen und sich gelingender Momente bewusst werden. Auf Basis der gehaltenen Unterrichtseinheiten Input und Ideen zu erhalten, wie weitergearbeitet werden kann, bzw. wie Situationen, die Irritation hervorgerufen haben, bearbeitet werden können, wird als unterstützend wahrgenommen.

Auf die Kinder bezogen, ist für einzelne Studierende Belohnung und undifferenziertes Lob eine angemessene Rückmeldung. Hinter Lob als positive Bewertung, welche die Schüler*innen erfreuen soll, steht auch ein Leistungsprinzip, bei dem eine machtvollere Personen eine Bewertung ausspricht. Durchaus kontrovers diskutieren die Studierenden diesen Aspekt, da sie selbst gerne Lob erhalten, sich andererseits aber kritisch gegenüber absolvierten Praktika äußern, in denen undifferenziert Lob ausgesprochen wurde.

Um hinter die Begründung „Jeder freut sich über ein *‘Gut gemacht‘* oder *‘Du bist super‘*.“ zu blicken, bedarf es weiters der näheren Betrachtung der Situation des wöchentlichen Tagespraktikums. Wenn an insgesamt sieben Tagen Unterricht gehalten werden soll, bedarf es einer positiven Stimmung und der Bereitschaft der Kinder, sich auf die Situation, dass Studierende unterrichten, einzulassen. Hier bedarf es positiver Begegnung, die durch Lob hergestellt werden soll. Weiters braucht es Zeit, um durch Beobachtung und Analyse von Leistungen bzw. Arbeitsprozessen zur Feststellung des Lern- und Leistungsstandes zu gelangen und auf Basis dieser Lernstandsanalyse passende Rückmeldung zu geben und nächste Schritte aufzuzeigen. Erst dann ist formatives Feedback möglich.

Es ist ein interessanter Aspekt, dass der Fokus weniger auf der Beziehung lag, sondern vermehrt den Kompetenzbegriff fokussiert. Auch das kann in der Kürze des Tagespraktikums begründet sein.

Verwertungsdruck kam in den Aussagen nicht zur Sprache. Die Bedeutung von individueller und kollektiver Stärkung und von Selbstwirksamkeitserleben war allen Befragten nach der theoretischen Auseinandersetzung, dem Versuch der Herstellung eines Bezugs zur schulischen Realität und der Reflexion der pädagogisch-praktischen Erfahrungen nachvollziehbar. Das Zusammenspiel von Handeln, Überzeugungen und orientierenden Werten bzw. selbstreflexiv Theorie- und Berufspraxis zusammenbringen und nicht das eine durch das andere vereinnahmen lassen, erscheint in Bezug auf das Thema Resilienz nicht herausfordernd zu sein.

5 Fazit

Lernen ist Veränderung und Erweiterung von Handlungskompetenzen. Schule begleitet Veränderungsprozesse und kann ermächtigen, mit Unsicherheit umgehen.

Bei der Frage, was in der Schulpraxis stärkt, nehmen persönliche Beziehungen der Studierenden außerhalb des Studien- bzw. Schulumfeldes in ihrer subjektiven Wahrnehmung eine nachgeordnete Rolle ein. Viel wichtiger erscheinen die Prozesse, die im Rahmen der Ausbildung in beiden Praxen ablaufen. Das Wissen über Resilienz zu verinnerlichen und dieses anwenden zu können, spezifische Rückmeldung, erlebte Kompetenz und gelebte Werte erscheinen bedeutsam. Reflexivität und Unterstützung von Kolleg*innen und Mentor*innen spielen eine wichtige Rolle im Prozess der Bewusstmachung von Ressourcen und Stärken. Die Mentor*innen nehmen weitere Aspekte wahr und nennen auch die Selbstfürsorge als relevanten Aspekt, um Kraft für den schulischen Alltag schöpfen und handlungsfähig bleiben zu können.

Geteilte Werte, soziale Unterstützung (Bengel & Lyssenko 2012) sowie Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie (Deci & Ryan, 1993) sind bedeutsam für Resilienz-Entwicklung, um durch Reflexion, Rückmeldung und Lösungsorientierung Herausforderungen in Zeiten der Veränderung zu bewältigen. Erwachsenen- und Lehrer*innenbezogene Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit und Lösungsorientierung (Bengel und Lyssenko, 2012; Sieberer-Nagler, 2019) spielen während der Pädagogisch-praktischen Studien eine wichtige Rolle, um sich resilient in der Schulpraxis wahrzunehmen.

Diese Ergebnisse sollen in beide Praxen zurückgespielt werden, um bewusster in der Begleitung von Studierenden Selbstwirksamkeit und Resilienz zu fördern. Weitere Erhebungen mit größeren Stichproben könnten ein umfassenderes Bild ergeben.

Die Bewusstmachung, dass am Schulstandort wahrgenommenen Ressourcen diesen zum resilienzförderlichen Ort machen kann, mag für die gesamte Schule selbst bedeutsam sein. Den Einfluss der Thematisierung von Resilienz auf das gesamte Schulteam der Praxisschulen, das sich aus Mentor*innen und Lehrpersonen, die keine Studierenden begleiten, zusammensetzt, zu betrachten, könnte spannende Erkenntnisse mit sich bringen. Eine stärkenorientierte, zuzversichtliche Einstellung und das bewusste Wahrnehmen von Möglichkeiten könnte dem Wohlbefinden des Lehrkörpers, der Schüler*innen und allen am Standort Beteiligten dienen. Ein psychisch widerstandsfähiges Team agiert auch in Krisenzeiten bzw. in Zeiten der Veränderung kompetent und zum Wohle aller im System Befindlichen, was sich auch im Zusammenhalt, in der Gesundheit und der Bereitschaft der Lehrer*innen, an dieser Schule zu arbeiten, zeigen könnte.

Literatur

- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten*. Waxmann. doi.org/10.31244/9783830995500
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potential der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.). *Dokumentarische Methoden in der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann. S. 217–235.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter: Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Köln: BZgA, Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Carrier, M. (2004). Interessen als Erkenntnisgrenzen? Die Wissenschaft unter Verwertungsdruck. In W. Högrefe (Hrsg.), *Grenzen und Grenzüberschreitungen*. Berlin, Boston: Akademie Verlag. S. 168–180. doi.org/10.1515/9783050081939.168
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). *QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information). doi.org/10.23668/psycharchives.11259
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: "Third Space" als offenes Kooperations- und Diskursfeld. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2016, S. 99–114.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė, & H.S. Siller, HS (Hrsg.). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. S. 13-43. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2022) (6. Auflage). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Koschmieder, C., Höflich, S., Wistermayer, L. & Prieler, T. (2019). Focus Praxis: Ein längsschnittliches Konzept zur Erforschung der Schulpraxis. *R&E-SOURCE*, (12). Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/696>
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). *Was Kinder stärkt*. München: Ernst Reinhard Verlag, S. 57–78.
- Lyssenko, L., Rottmann, N. & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung. Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsbl* 53. S. 1067–1072. DOI 10.1007/s00103-010-1127-7
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20 (3). doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343

- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauss, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53 (1), S. 16–39. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskala2.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), S. 407–441. doi.org/10.2307/1170010
- Sieberer-Nagler, K. (2019). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Lehrerberuf/Lehrerinnenberuf: Verhaltensweisen und innere Einstellungen zur Förderung der Resilienz von Primarpädagogen/Primarpädagoginnen: eine qualitative und quantitative Untersuchung*. Dissertation. Universität Innsbruck.
- Spychiger, M., Kuster, R., & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe - *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1), S. 87–110. DOI: 10.25656/01:4140
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, S. 7–20. doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6
- Werner, E. & Smith, R. (1979). An epidemiologic perspective on some antecedents and consequences of childhood mental health problems and learning disabilities: a report from the Kauai Longitudinal Study. *Am Acad Child Psychiatry*. 18 (2). S. 292–306
- Zander, M. (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: Springer VS. doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-91833-4

Teilnehmer*innenorientierung in der Fortbildung von pädagogischen Fachkräften

Ein theoretisches Konstrukt im Spiegel der Praxis

Daniela Krienzer¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1223>

Zusammenfassung

Personen, die die Jüngsten bilden, benötigen selbst kontinuierliche Fort- und Weiterbildung. Teilnehmer*innenorientierung¹ als didaktisches Konzept in der Fort- und Weiterbildung stellt ein vielversprechendes Instrumentarium in der Erweiterung von Bildungsangeboten dar. Der Fokus geht weg von der klassischen Orientierung am Inhalt (dem zu vermittelnden Objekt) hin zur Orientierung an den teilnehmenden Akteur*innen (den lernenden und lehrenden Subjekten), um den Lerngewinn qualitativ als auch quantitativ möglichst hoch zu halten. Im folgenden Forschungsbericht werden die Ergebnisse einer Studie (2018–2021) mit dem Fokus auf Fort- und Weiterbildung im (elementar) pädagogischen Kontext präsentiert. Das theoretische Konstrukt der Teilnehmer*innenorientierung erfährt darin eine direkte Spiegelung durch die Anwender*innen in der Praxis. Potential und Grenzen der TO werden aufgezeigt.

Stichwörter: Teilnehmer*innenorientierung, TO, Subjektorientierung, TO im Spiegel der Praxis

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat die Fort- und Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung stark expandiert. Dieser Bildungsbereich erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne von Menschen, findet in den verschiedensten Lernwelten und durch unterschiedliche Lernarten statt und ist geprägt von einer Vielfalt der Motive der Teilnehmer*innen (vgl. Schneebeli, 2020). Während Weiterbildung und Erwachsenenbildung oft synonym verwendet werden, ist der Begriff der Andragogik, der sich in Abgrenzung zu einer am Kind orientierten Pädagogik, für eine Wissenschaft der Aus-, Fort- und Weiterbildung über die Lebensspanne ausspricht, schärfer definiert (vgl. Gruber, 2009). Im Bereich der Bildung für Erwachsene ist es unerlässlich, durch Forschung zu analysieren wie in der Praxis gelehrt wird. Die Teilnehmer*innen sind

¹ Daniela Krienzer, PPH Augustinum
daniela.krienzer@pph-augustinum.at

zunehmend anspruchsvoll und in ihren demografischen Daten heterogen. Die Aus- und Weiterbildung muss sich diesen und anderen Parametern stellen und diese innovativ in der konkreten Umsetzung aufgreifen.

Bildung für Erwachsene stellt didaktisch somit eine große Herausforderung dar. In einer Studie durch die WiFF (2014) werden Adressat*innen-, Teilnehmer*innen- bzw. Zielgruppenorientierung als wesentliche didaktische Prinzipien genannt, die das Anschlusslernen in den Fokus stellen. Kriterien für nachhaltiges Erwachsenenlernen sind aktive Beteiligung und Selbststeuerung der Lernenden, konstruktives Lernen, Berücksichtigung der Vorerfahrungen und eigenen Interpretationen sowie der soziale Prozess des Lernvorganges, die soziokulturellen Einflüsse und das interaktive Geschehen im Lernprozess (vgl. Diller, 2014).

Der Fokus des folgenden Beitrages liegt auf der Fort- und Weiterbildung (elementar)pädagogischer Fachkräfte, greift das Konzept der Teilnehmer*innenorientierung theoretisch auf und spiegelt es praktisch durch die Akteur*innen im Feld wider. Diese Form einer Analyse und Evaluation von Lehre durch Forschung stellt einen wichtigen Baustein im Kontext pädagogischer Professionalisierung dar. Konkret werden Ergebnisse dargestellt, die aus einer Mixed-Methods-Studie (Krienzer, 2021) stammen. In dieser wurden Wichtigkeit und Wünsche von und nach Fort- und Weiterbildungsformaten mittels Fragebogenerhebung (n=310) quantitativ erhoben und in Folge durch eine Fokusgruppendifkussion mit Expert*innen aus dem konkreten pädagogischen Feld vertieft. Die diskutierenden Stakeholder gehör(t)en dem Feld der Erwachsenenbildung, des Qualitätsmanagements der Kinderbildung- und -betreuung sowie dem direkten betreuenden, bildenden und leitenden Feld der Elementarpädagogik an. Nach der qualitativ inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2022) mit Fokus auf TO wurde die Resonanz der Zielgruppe in der konkreten Umsetzung transparent² (vgl. Krienzer, 2021).

2 Bildung für Erwachsene – Bildung für die Jüngsten

Die adressierte Berufsgruppe sieht sich seit langem mit steigenden An- und Herausforderungen sowie mit Personalmangel konfrontiert. In Folge zeigt sich ein verstärkter Ruf nach Fort- und Weiterbildung, als auch nach sog. Quereinstiegs-Formaten (vgl. Hochschullehrgang Elementarpädagogik seit 2021, Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik seit 2023, Masterstudium Elementarpädagogik seit 2023, Quereinstieg Primarpädagogik seit 2022, Induktionsphase NEU seit 2023 u. ä.). Die Qualifikation der (elementar)pädagogischen Fachkräfte ist ein wichtiges als auch politisch regulierbares und dadurch abhängiges Strukturmerkmal mit maßgeblichem Einfluss auf die pädagogische Qualität in Bildungseinrichtungen.

Pädagogische Fachkräfte nehmen in der Gestaltung von Lernarrangements für Kinder eine Schlüsselposition ein [...]. Eine höhere Qualifikation des Personals führt zu höherer Gesamtqualität und besserer Entwicklung der Kinder. [...] (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 60)

Gerade im pädagogischen Bereich müssen Fachkräfte über eine hohe Selbstreflexionskompetenz verfügen und in der Fort- und Weiterbildung ist es wichtig, insbesondere die eigene Bildung und Lernbiografie bewusst zu reflektieren. Eine wertschätzende Orientierung an den Bedürfnissen und vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden sowie eine einhergehende Stärkung dieser kann in Fort- und Weiterbildungen im (elementar)pädagogischen Kontext genauso wichtig sein wie die Förderung von selbstgesteuertem Lernen, von aktiver Teilhabe und Kommunikation sowie einer Anbahnung eines Praxistransfers bereits innerhalb des Fort- und Weiterbildungssettings.

„Also ich für mich jetzt persönlich möchte schauen, dass ich noch weitere Fortbildungsangebote nutzen kann, weil ich mir denke, der Horizont muss immer nach vorne gerichtet sein und es gibt immer wieder viele Dinge, die man nicht weiß, die man nicht kennt, wo man sich zusätzlich einfach, ja, wieder Wissen aneignen kann, also für mich selber. Das möchte ich gerne in Anspruch nehmen.“ (XG, 2018)

3 Teilnehmer*innenorientierung in der Bildung

3.1 Fort- und Weiterbildung von (elementar)pädagogischen Fachkräften

Die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich sehr fort- und weiterbildungsaffin. In rezipierter Fragebogenerhebung (n=310) gaben 84% der befragten (elementar)pädagogischen Fachkräfte an, dass der Stellenwert von Fort- und Weiterbildungen hoch bzw. sehr hoch ist, wobei 310 konkrete Fort- und Weiterbildungswünsche von über 100 pädagogischen Fachkräften in einer offen gestellten Frage geäußert wurden. Fort- und Weiterbildungen im (elementar)pädagogischen Kontext sehen sich jedoch mit der beinahe unlösbaren Aufgabe konfrontiert, Wissen und Theorie zu vermitteln, Ausbildungsdefizite auszugleichen bzw. in sehr kurzer Zeit für Berufsfelder zu qualifizieren. „Also es ist ein so breites Feld und es ist soviel vorher da schon zu tun [...]. Ich meine bevor man dann mit den Kindern arbeitet.“ (AsK, 2018) Es ist unerlässlich, einen Transfer in die Praxis und somit eine Qualitätssicherung zu fokussieren und bestenfalls zu garantieren. Leu (2013) verweist auf die enge Verknüpfung von pädagogischer Theorie mit der Praxis. Theorie erschließt sich einerseits aus der Praxis und muss in Folge wieder die Grundlage für diese bilden. Neben einem direkten Anwendungsbezug ist aber auch die Orientierung an den Vorerfahrungen abseits und im Berufsfeld wichtig. Die Aufgabe von Fort- und Weiterbildner*innen liegt in einem berufsbiografischen Bezug gepaart mit wissenschaftlich fundierter Fachexpertise (vgl. Zeuner, 2012):

„Kompetent in dem, was sie weitergeben wollen. Dass er Fragen wirklich! beantworten kann. Wissen, was er weiter gibt und das auch können!“ (MP, 2020)

„[...] und füge hinzu, am Puls der Zeit.“ (MT, 2020)

„Wissenschaftliche Vorträge von Fachkräften mit internationalem Arbeitsfeld, länderübergreifender Austausch-EU-weit.“ (FB, 2019)

Teilnehmende denken kurzfristig, ziel- und nutzenorientiert. Individuelle Zeitpunkte und ein direkter Bezug zur Praxis sind zentrale Merkmale, die für die Teilnehmenden wichtig sind (vgl. Engfer, 2020).

3.2 Lern- und Bildungsprozesse durch TO?!

In Bezug auf ein didaktisches Vorgehen wird auf das didaktische Dreieck und das Zusammenspiel von Lehrender*in als vermittelnde Person, vom Subjekt als lernende Person und vom Objekt als zu lernendem Wissensinhalt verwiesen. Im Kontext der Methodik wird dem Konzept der Teilnehmer*innenorientierung ein hoher Stellenwert zugeschrieben. In absichtsvollen, geplanten und organisierten Veranstaltungen des Lehrens und Lernens (vgl. Faulstich & Zeuner, 2010) müssen die Beteiligtegruppen der Lehrenden als auch der Lernenden berücksichtigt werden.

Für eine konkrete Planung von Fort- und Weiterbildungen stellen neben der Berücksichtigung der Dimensionen einer Veranstaltungsplanung (Themenauswahl, Lernziele, Lehrsequenzen, Material- und Methodeneinsatz), die Aspekte der Teilnehmer*innenorientierung, die Lernfähigkeit, Lernbereitschaft als auch der Lernwiderstand der Teilnehmenden einen wichtigen Bestandteil in diversen Überlegungen dar. Breloer, Dauber & Tietgens (1980) beschreiben Teilnehmer*innenorientierung in der Erwachsenenbildung vor allem in einer Abgrenzung zu didaktischen Ansätzen im hochformalisierten Schulwesen, die als „fremdbestimmt und einem demokratischen Gesellschaftsverständnis zuwiderlaufend“ kritisiert wurden (Zeuner, 2012, S. 69). Unter Teilnehmer*innenorientierung wird das Prinzip verstanden, die Perspektiven der Teilnehmenden in Lehr- und Lernprozessen in Bezug auf ihre Lerninteressen, Erfahrungen und Erwartungen bestmöglich – in einem kooperativen, funktionalistischen oder kritisch-konstruktiven Stil (vgl. Zeuner, 2012, S. 70) – miteinzubeziehen, unter der „Konzentration auf den Lernenden als Subjekt seines Lernprozesses“ (Breloer et al, 1980, S.21). Diese Notwendigkeit wird vom Feld unterstrichen:

„Und ich glaube wiederum, [...] dass das Eingehen das A und O ist.“ (MT, 2020)

Tietgens (1979) definierte in einem funktionalistischen Modell die Rolle und die Aufgaben der Lehrenden in einer „Führungs- und Steuerungsfunktion“. Sie wenden eine Teilnehmer*innenorientierte Gesprächsführung an und fungieren in einem Teilnehmer*innenorientierten Unterrichtsstil als sog. „Sachwalter*innen zwischen Teilnehmenden und Inhalten“ (vgl. Tietgens, 1979 zit. in Zeuner, 2012, S. 72). Akteur*innen im Feld bekräftigen:

„Das flexible Reagieren auf die Bedürfnisse und das dann umzusetzen ist ganz wichtig. Und das Begleiten durch das Feedback.“ (BP, 2020)

„Obwohl, es manchmal schwer ist dem einzelnen so Raum zu geben, ohne andere zu benachteiligen.“ [...] (SSt, 2020)

Je nach Setting und Zugangserfordernissen bzw. Beschränkungen können auch Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Lernwiderstände der teilnehmenden Personen unterschiedlich ausfallen.

„Da muss jemand aber auch wollen!“ (SST, 2020)

„Das kenne ich selber aus meinem Bereich. Ich muss mich bei einer bestimmten Einrichtung zu Fortbildungen anmelden, wo ich mit extremem Widerwillen hingehen, obwohl ich sehr! gerne lerne!“ (BP, 2020)

Durch eine gut durchdachte Planung, transparente Gestaltung des Ablaufes, Ermöglichung von Austausch und geleiteter Reflexion kann solchen Widerständen schon vorab entgegen gewirkt werden. Bereits in der methodischen Planung einer Fort- und Weiterbildung muss diese Teilnehmer*innenorientierung bedacht werden.

„Wenn die Ausschreibung gut gestaltet ist, dann kommen schon auch eher Leute, die sich dafür auch interessieren. Das ist sicher auch ein entscheidender Faktor.“ (MP, 2020)

„Es war allerdings so, [...] dass ich total falsch dort war, weil die Beschreibung der Fortbildung sehr anders war als das, was ich dann da vorgefunden habe.“ (MT, 2020)

Dabei spielen neben subjektiven Werthaltungen und soziodemografischen Aspekten oft Erwartungshaltungen, Erfahrungen, Lerninteressen, Verpflichtungsvorgaben sowie Verwertbarkeit der Inhalte eine wesentliche Rolle.

„[...] also es ist so diese Rückmeldung der Pädagoginnen, sie brauchen mehr Austausch, sie brauchen genau diese Fortbildungen oder diese Weiterbildungen.“ (CG, 2018)

„Die Pädagoginnen müssen diese Qualifikationen erhalten [...]. Eine Pädagogin in der heutigen Zeit hat nicht nur mehr den Auftrag Kinder zu bilden, sondern sie hat gleichzeitig den Auftrag, auch deren Eltern gut zu unterstützen, zu begleiten und gegebenenfalls auch eben Bereiche zu vernetzen und muss eigentlich vieles wissen und muss auch in der Erwachsenenbildung eigentlich beheimatet sein.“ (AsK, 2018)

Die Akteur*innen der rezipierten Studie kritisierten allerdings den Umgang mit den Teilnehmer*innen als erwachsene Personen:

„Und [trotzdem] zu unterscheiden, wir sind Erwachsene, die zu einer Fortbildung kommen und keine Kinder, nur weil wir in diesem Bereich arbeiten. Diese Verniedlichung, dieses extrem Kindliche, Infantile kommt mir schon sehr komisch vor bei Fortbildungen.“ (MP, 2020)

„Nicht auf Kinderebene herabgesetzt, sondern auf dem Niveau für Erwachsene.“ (MP, 2020)

„Ich bin mir in meiner Rolle als erwachsener Mensch einfach beschämt vorgekommen. Das ist für mich mangelnde Wertschätzung. Du arbeitest mit Kindern, also musst du dich selber verhalten wie ein Kind? Muss ich das wirklich?“ (BP, 2020)

Neben methodisch-didaktischen Überlegungen für die jeweilige fokussierte Adressat*innen-Gruppe sowie inhaltlich und strukturell ausgerichteten Angeboten spielen aber insbesondere die teilnehmenden Akteur*innen *selbst* eine wesentliche Rolle.

„[...] es sollte sich mehr und mehr auch an die Bedürfnisse der Zielgruppe richten. Dass man sich dafür interessiert [...].“ (MP, 2020)

„Wenn man signalisiert, dass man was lernen will.“ (MP, 2020)

„[...] das Bewusstsein, dass Lernen lebenslanges Lernen ist, das ist hoffentlich in den meisten Köpfen verankert, in den meisten (.) und die meisten sind sich schon der Verantwortung bewusst, dass sich da ganz ganz viel getan hat und die bilden sich auch weiter und die tun auch etwas dafür.“ (CF, 2018)

3.2.1 TO – zwischen Individuum und Gruppe

Das Bundesland Steiermark in Österreich versucht schon seit längerer Zeit in der Fort- und Weiterbildung (elementar)pädagogischer Fachkräfte ganz konkret auf Teilnehmer*innenorientierung zu setzen, in dem ein Format von sogenannten Inhouse-Fortbildungen angeboten wird, das jedoch von den Teilnehmer*innen teils sehr ambivalent aufgenommen wird (vgl. Krienzer, 2021). Dabei kann die jeweilige Zusammensetzung einer Gruppe im Hinblick auf die Interessen, das Vorwissen sowie die Lern- und Bildungserfahrungen der Teilnehmer*innen ein und denselben Bildungsinhalt erheblich beeinflussen und das Lernsetting in eine bestimmte Richtung im positiven wie auch negativen Sinn lenken. „Sobald eine Hierarchie ist, habe ich es noch nie erlebt, dass es gut funktioniert hat“ (SST, 2020).

Hierbei ist die Wahrnehmung der Gruppenstimmung und das Führen und Leiten der Gruppe durch die lehrende Person wichtig. Raapke (1985) bezeichnet dies als eine Didaktik „zwischen den Stühlen“. Er beschreibt Didaktik:

[...] entweder als Expertenkönnen oder ein Talent, über das Leute mit viel Erfahrung in der Lehre wie selbstverständlich verfügen. Didaktik scheint immer etwas <zwischen> zu sein, zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen dem lernenden Subjekt und dem verobjektivierten Inhalt. Unter diesem Anspruch spricht man von der Didaktik gern als einer Vermittlungswissenschaft (Raapke, 1985, zit. in: Faulstich & Zeuner, 2010, S. 18)

„Ich glaube es gibt nichts Anstrengenderes, als so eine Situation, wo man einen Vortragenden hat und er redet dann über den Fall und versucht diesen für alle beispielhaft aufzubrechen, aber die meisten interessiert es nicht.“
(MT, 2020)

Lernen als sozialer Prozess bedeutet demnach Erwerb von Wissen durch Interaktion. Lernen findet unter Berücksichtigung des biografischen und professionell beruflichen „Geworden-Seins“ aller Teilnehmenden statt (vgl. Fthenakis, 2009).

„Jetzt stoßen sie [die Pädagog*innen] aber an ganz große Grenzen, weil einfach das Wissen, das spezifische Wissen, das eigentlich in dieser Tätigkeit gefordert wäre, das fehlt [...]“ (AsK, 2018).

„Man muss offen lassen, wo, in welchen Bereichen kommen Rückmeldungen und wie.“ (MT, 2020)

3.2.2 TO – zwischen Rolle und Aufgabe

Lehrende brauchen ein professionelles Selbstverständnis. Sie sollen als Moderator*in, der*die „[...] auch Dinge zulassen kann und auch Widerstände aufgreift. Der die Vielfalt der Gruppe sieht und das auch so nehmen kann“ (SST, 2020) sein, aber auch Initiator*innen, „der dir den Löffel in die Hand gibt“, Begleiter*innen „[s]olche prozessbegleitete Angebote in der Umsetzung, konkret in der Praxis [...]“ (BP, 2020). Sie fungieren bestenfalls auch als Impulsgeber*innen „da gehst du so gestärkt raus und willst es umsetzen“ (MP, 2020), und dürfen dabei die Vermittlung von Wissen „ganz viel Wissen“ (FB, 2019) nicht vernachlässigen.

Nur wer verschiedene Strategien, Methoden und Werkzeuge des Lehrens kennt, kann auch in uneindeutigen Situationen eine geeignete Wahl treffen, Neues erproben sowie Aufwand und Ertrag, Passung und Wirkung didaktischer Maßnahmen kritisch beurteilen und die rechten Folgerungen für das künftige Handeln ziehen (Reinmann, 2015, S. 62).

Weiterbildner*innen müssen über eine sogenannte „doppelte Didaktik“ (vgl. Buschle & Gaigl, 2015, zit. in: Friederich & König, 2015, S. 107 ff.) verfügen. Dieser Begriff bedeutet einen „*doppelten Vermittlungsbezug*“. Im Sinne der frühpädagogischen „Doppeldidaktik“ haben die Weiterbildner*innen sowohl die Teilnehmenden als auch letztendlich die Kinder als Adressat*innen in den Fokus der Planung und Ausgestaltung ihrer Weiterbildungsinhalte zu nehmen.

„Mein Plan muss so flexibel sein und ein Switchen ermöglichen. [...] Und muss bei Bedarf adaptiert werden.“ (MT, 2020)

3.2.3 TO – zwischen Utopie und Optimum

Das Konzept der TO hat das Potential, spezifische Zielgruppen zu erreichen und die Erfahrungen und Wünsche der Lernenden einzubinden.

„Ich probiere so viele Sachen, wie nur möglich, mitzudenken. Es ist extrem viel Arbeit und erfordert viel Denken im Vorfeld. Ich bereite es auf und überlege, wo könnten Sachen sein, was man sich noch wünschen könnte. Man kann nicht alles abdecken, aber man muss es zumindest probieren.“ (MT, 2020)

Gleichzeitig spricht sich Tietgens (2009) ganz klar gegen eine einseitige Wunschbefriedigung in der Gestaltung von Lehr- und Lernsettings aus, sondern stellt insbesondere die Inhalte und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer*innen in den Fokus, wie es auch die Akteur*innen im Feld tun: „Dass es für alle passt. Ich halte nichts davon, wenn es eine Einzelstunde ist, wo es nur um ein Problem geht, das vielleicht gar nichts mit der Thematik zu tun hat.“ (MT, 2020)

Es braucht einen guten Balanceakt zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen aller beteiligten Akteur*innen und Institutionen.

3.3 Bedürfnisse der lehrenden und lernenden Subjekte

Rhein (2010) nennt drei Basisdimensionen als Grundlage professioneller Lehre, die sich in den Forderungen aus dem Feld widerspiegeln:

Erklären und Anregen von Lernprozessen

„Für mich ist das gekoppelt – eine Fortbildung kann ein Anstoß sein.“ (BP, 262)
„Als Weiterbildner und das ist auch eine Machtfrage auch [...] Aber welches Ziel habe ich? Als Weiterbildner? Empowerment? [...] Das finde ich eine Grundsatzfrage.“ (BP, 2020)

Empathie und Beziehung

„Für mich hat es auch noch sehr stark mit dem Vortragenden selbst zu tun. [...] Wie tritt der Vortragende den Menschen gegenüber auf? Der Ersteindruck spielt eine große Rolle. Ist das ein einladender Mensch? Oder jemand, der überheblich ist und sich über mich drüber stellt, wenn ich zu einer Fortbildung gehe.“ (BP, 2020)

„Ich glaube, dass es ehrlich wenig Fortbildende können. Wertschätzung vermitteln ist was Echtes. Das kann ich nicht so einfach erlernen. Echte Wertschätzung

Menschen gegenüber, gute Energie zu erzeugen, wo es möglich ist Dinge auszusprechen, das ist schwer. Das erlebe ich selber so, ich gehe dann dort weg und bin gestärkt, wenn ich hinein muss ins Kampffeld manchmal.“ (BP, 2020)

Enthusiasmus und Darstellung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands

„Ich will! auch beim Vortragenden mitkriegen, dass er das auch wirklich lebt und das spürt. Das ist wichtig. [...] Wenn der Vortragende das lebt, haben wir viel gewonnen [...]“ (SST, 2020).

„Wenn ich es lebe und weitergeben will, aber das ist nichts, was ich aus einem Lehrbuch lernen kann, wenn ich es nicht BIN. Das hängt sehr vom Vortragenden ab.“ (MP, 2020)

Erwachsenenpädagogisches Handeln erfordert „*didaktische Reduktion und Rekonstruktion*“ (Tietgens, 1980, S. 217); zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildner*innen ist es, zu kommunizieren und gegenzusteuern. Praktisch umgesetzt, beschreiben Akteur*innen:

„Es wird geschaut, was brauchen sie und wie kann ich darauf reagieren.“ (BP, 2020)

„Andererseits muss man sich auch abgrenzen als Trainerin. [...] eine [Person] wollte ein Coaching haben, ein Einzelcoaching. [...] Und das hat so nicht gepasst. [...]. In diesem Setting.“ (SST, 2020)

„Vortragende sollen zum kritischen Denken anregen. Es sollen verschiedene Blickweisen ermöglicht und auch aufgezeigt werden.“ (BP, 2020)

3.3.1 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden nach Struktur und Inhalt

Teilnehmer*innenorientierung fokussiert auf die Zielgruppe abgestimmte strukturelle Bedingungen und Inhalte. „[...] mit anderen vernetzen und schauen, inwieweit ist es möglich diese Informationen dorthin zu transportieren, wo es dringend notwendig ist?“ (CG, 2018)

Die Lernbedürfnisse der Teilnehmer*innen zeigen sich in rezipierter Studie sehr klar auf einer Wissensebene, die sich allerdings sehr heterogen darstellt. Neben „Datenschutz, rechtlichen Grundlagen, neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen“ zur u.a. „Gehirnforschung oder Qualitätsentwicklung und den neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Resultate für das pädagogische Handeln“ (Krienzer, 2021, S. 122), konnte vor allem ein generelles inhaltliches Anspruchsniveau ersichtlich werden (vgl. ebd.) „Ich wünsche mir Angebote mit sehr hohem Niveau [...]“ (FB, 2019).

3.3.2 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden nach Methode und Interaktion

Eine Einbeziehung der jeweiligen Lernbedürfnisse stellt neben den eigentlichen Bildungsinhalten einen wichtigen Aspekt in der Methodenauswahl und der Interaktion dar. Die

teilnehmenden Akteur*innen nehmen die Welt nur von einer ganz bestimmten Perspektive aus wahr und erschließen sich die jeweils anderen durch Interaktionen, was schließlich zu einer „Auflockerung“ der Deutungsmuster zu führen und Bildungsprozesse zu initiieren vermag (vgl. Tietgens, 1980, ebd., S. 209).

„Ich glaube in Bildung, in Fortbildung steht auch ein kritisches Moment. Es muss Menschen auch befähigen, sich zu solidarisieren, und auch bei bestimmten Bereichen aufzustehen. Könnte das nicht auch die Chance einer Fortbildung sein, dass Menschen auch ermutigt werden, Rahmenbedingungen anzusprechen und sie nicht zu schlucken? Ob sie änderbar sind oder nicht?“ (BP, 2020)

Eine wertschätzende Haltung seitens der referierenden Personen wird in dargebrachter Studie als absolute Gelingensbedingung von Fort- und Weiterbildungen angeführt.

„[...] wo du als Person! was Wert bist. [...] Da kannst du selber persönlich viel daraus mitnehmen. Das macht dann schon was aus, weil ich als Person wieder so gestärkt bin, dass ich wieder viel aushalten kann im Beruf.“ (MP, 2020)

„Diese Haltung ist genau das, was wir brauchen, was jemanden stärkt. Eine wertschätzende Haltung.“ (BP, 2020)

„Wenn eine Fortbildung so aufgebaut ist, wo du als Person am Tag so viel Kraft tankst und natürlich dann auch für die Kinder viel mitnimmst, dann ist das gelungen.“ (MP, 2020)

3.3.3 Lernbedürfnisse von Lehrenden und Lernenden als Wunsch oder Anspruch

Teilnehmer*innenorientierung kann „keine bedingungslose Anpassung an geäußerte Wünsche zum Inhalt oder zu einer Verfahrensweise“ (Tietgens, 1980, S. 208) sein.

„Mein Traum wäre es, dass man auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eingeht von der Tageszeit her und überhaupt, allem drumherum.“ <schmunzelt> (MT, 2020)

„Wenn es da zum Beispiel Kekse und so gibt <schmunzelt>, bin ich schon glücklich.“ (SST, 2020)

TO kann aber eine Anpassung an die Ansprüche der teilnehmenden Akteur*innen in Bezug auf aktuelle Lernbedürfnisse kombiniert mit vorangegangenen Erfahrungen leisten.

„Einen inhaltlich kompetenten Vortragenden. Inhaltlich kompetent! [...] Der an den Erfahrungen der Menschen anknüpft [...] Und das auch verbindet mit dem Inhalt.“ (BP, 2020)

4 Fazit und Ausblick

Kein Arbeitsfeld, insbesondere jenes mit Adressat*innenkontakt, kann auf Berufslebensdauer ohne Fort- und Weiterbildung auskommen. Ziel von Fort- und Weiterbildungsangeboten muss ein Up-Skilling von bereits erworbenen Qualifikationen analog zum sich verändernden Arbeitsumfeld und den Anforderungen sein, um dem pädagogischen Alltag kompetent zu begegnen und „sich einfach durchwurschtln“ zu minimieren. Pädagogische Fachkräfte zeigen sich sehr weiterbildungsaffin und motiviert. Diesen Aspekt gilt es als wichtige Ressource zu nutzen und Fort- und Weiterbildungsformate qualitativ hochwertig zu halten, um einen bestmöglichen Ertrag für die Teilnehmenden zu ermöglichen.

Hierbei gilt es im Kontext der Teilnehmer*innenorientierung sowohl strukturelle als auch inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen, sowie sich des Einflusses aller teilnehmenden Akteur*innen bewusst zu sein und damit umzugehen. Neben den organisatorisch und inhaltlich bedingten Aspekten sind es vor allem Modi der Umsetzung, Transfersicherung und des Umganges miteinander, die TO zu einem didaktischen Optimum oder einer Utopie werden lassen kann. Folgende konkrete, aus dem Feld kommunizierte Wünsche müssten erfüllt sein:

- * Berücksichtigung der Vielfalt der pädagogischen Fachkräfte in ihren demografischen Aspekten als auch ihren Erfahrungen
- * Anerkennung und Aufgreifen des Outcomes aus Reflexions- und Lernprozessen sowie Forcieren von institutionellem Lernen
- * Referent*innen mit Fachexpertise und Feldwissen sowie länderübergreifendem Know how, die Bezug zu aktuellen professionsspezifischen Diskursen herstellen können
- * Hochwertige, erwachsenendidaktische Kompetenzen der Lehrenden, die Teilnehmende in deren Erfahrungshorizont abholen, auf diesem aufbauen und sich das Fach- und Erfahrungsrepertoire der Lernendengruppe zu Nutze machen
- * Professionelle, erwachsenengerechte und wertschätzende Haltung von Lehrenden gegenüber Lernenden
- * Einholen von Fortbildungswünschen aus dem Feld sowie Bereitstellung von regional flächendeckenden, zeitlich möglichen sowie kostengünstigen oder kostenfreien Fort- und Weiterbildungsangeboten

Wird TO im Spiegel der Praxis betrachtet, scheint es sich als Konzept auf einer Gratwanderung zwischen Optimum und Utopie zu bewegen. Neben der Vielfalt der *lehrenden* Akteur*innen als Praktiker*innen mit wissenschaftlicher Expertise oder Wissenschaftler*innen mit praktischen Erfahrungen (manchmal leider auch keines von beidem), die Inhalte auf ausgezeichnetem Niveau didaktisch-methodisch und unter Berücksichtigung von Teilnehmer*innenorientierten, austauschermöglichenden, reflexionsanregenden Fort- bzw. Weiterbildungssettings aufzubereiten fähig sind, braucht es auch eine entsprechende Grundhaltung der *lernenden* Subjekte:

- * Wahrnehmen von qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildungsangeboten aufbauend auf dem individuellen fach- und professionsspezifischen Wissenstand und ein dementsprechendes Selbststudium
- * Verständnis für die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen sowie die Bereitschaft dazu
- * Anerkennung von Rollenkompetenz und Rollenperformanz als Eigenleistung
- * Regelmäßige und bewusste Reflexionsprozesse sowie regelmäßiger und fokussierter Austausch im Kollegium unter entgegengebrachter Unterstützung und Wertschätzung

Die Selbstbildungspotentiale, die nicht nur lernenden Kindern, sondern auch Erwachsenen einverleibt sind und die Bereitschaft, diese zu nutzen sowie ein Verständnis für die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen verhelfen, das theoretische Konzept der TO praktisch zu leben und Fort- und Weiterbildungsangebote zufriedenstellend und produktiv zu gestalten. Dies ist in jedem Berufsfeld nötig, da eine Basisausbildung niemals das sättigen kann, was im Laufe einer Berufstätigkeit gefordert wird. *Students can't be prepared for a job, that does no longer or still not exist.*

Literatur

- Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Westermann.
- Diller, A. (2014). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative (WiFF)*.
- Engfer, D. (2020). *Weiterbildung in der Arbeitswelt von 2030*. Lifelong Learning Blog-Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung. Pädagogische Hochschule Zürich.
<https://blog.phzh.ch/zhe/?s=Weiterbildung+in+der+Arbeitswelt+von+2030>
- Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Friederich, T. & König, A. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Band 3. Beltz Juventa. S. 9–18.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2011). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?! Schriftenreihe des Netzwerk-Bildung*. Friedrich Ebert Stiftung. S. 23–29.
- Fthenakis, W.- E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. In *Betrifft Kinder*, 03/09.
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In *Magazin Erwachsenenbildung*. Ausgabe 7/8, 2009.

- Iller, C. (2009). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In Gieseke, W., Ludwig, J. (Hrsg.) *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung*. S. 239–244.
- Iller, C. (2015). Lebenslanges Lernen. Weiterbildung in der Frühpädagogik im Spiegel aktueller Debatten. In König, A., Friederich, T. (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Eine Reihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Band 3. Beltz Juventa. S. 165–179.
- Krienzer, D. (2021). *Weiterbildung - die Lösung für alles?! Stärkung der Handlungskompetenz elementarpädagogische Fachkräfte durch passgenaue Ausgestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten – eine empirische Erhebung in der Steiermark*. Dissertation an der KFU Graz – Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften.
- Leu, H.- R. (2013). Frühpädagogische Fachkräfte und ihre Qualifizierung. In Erdsiek-Rave, U., John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – das reinste Kinderspiel?!*. Schriftenreihe des Netzwerk- Bildung. Friedrich Ebert Stiftung. S. 17–29.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Ausgabe. Beltz.
- Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern. Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In Egger, R., Karber, A., Wustmann, C. (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Lernweltforschung 13*. Springer. S. 55–75.
- Rhein, R. (2010). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. In *Erwachsenengerechte Didaktik. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 36. Jahrgang. 4/2013. wbv. S. 11–21.
- Schneebeli, R. (2020). *Erwachsenenbildung auf Expansionskurs*. Lifelong Learning Blog –Anregungen für Lehrende an Hochschulen und in der Berufsbildung. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://blog.phzh.ch/zhe/erwachsenenbildung/>
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In Breloer, G., Dauber, H., Tietgens, H. (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig. S. 177–235.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Klinkhardt.
- Zeuner, Ch. (2012). Kritische Erwachsenenbildung. Grundlagen und Perspektiven. In Erler, I., Holzer, D., Kloyber, Ch., Ribolits, E. (Hrsg.). *Kritisch denken: Für eine andere Erwachsenenbildung*. Studienverlag, Innsbruck/Wien/Bozen. S. 56–68.

¹ Im weiteren Beitrag auch mit TO abgekürzt.

² Die direkten Zitate werden in Folge kodiert angeführt. Die Erstnennung dieser ist in Krienzer, 2021 nachzulesen. Alle Originale liegen ebenfalls dort auf.

Selbstwirksame Erfahrungsmomente als Entwicklungsaufgabe in der Professionalisierung Lehramtsstudierender

Kludia Zangerl

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1139>

Zusammenfassung

Um Studierende in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess zu unterstützen, werden im Rahmen der Lehramtsausbildung produktive Settings generiert, in welchen sie in ihrem persönlichen Erfahrungs- und Erlebnisraum aufgabenspezifisch herausgefordert und in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Selbstregulation als Entwicklungsaufgabe ressourcenorientiert unterstützt werden. Die Selbstwirksamkeit gilt hierbei als Schlüsselfaktor für Bildungs- und Entwicklungsprozesse, meint sie doch die subjektive Überzeugung, neue oder herausfordernde Aufgaben und Anforderungen aufgrund persönlicher Kompetenz bewältigen zu können.

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein am Ende ihres Bachelorstudiums, welches auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist, im Hinblick auf den baldigen Berufseinstieg diesen Anspruch diskutieren. Selbstwirksame Erfahrungsmomente aufgrund personaler Lernprozesse werden als berufliche Entwicklungsaufgaben dargestellt und diskutiert.

Stichwörter: Bildungsgang, Professionalisierung, Selbstwirksamkeit, Entwicklungsaufgaben

1 Einleitung

Im Rahmen einer grundlegenden Lehrer*innenausbildungsreform gestaltet sich in Österreich seit Pädagog*innenbildung Neu (2015/16) ein fundamentaler Paradigmenwechsel mit markanten strukturellen und institutionellen Veränderungen in den Ausbildungsinstitutionen Universität und Pädagogische Hochschule und in weiterer Folge im System Schule. Hierbei stehen Paradigmen, welche die Schaffung von förderlichen Lerngelegenheiten für Studierende bestärken. Dies sind beispielsweise eine forschende-reflexive Haltung, entwicklungsfördernde und entwicklungsfördernde Aspekte, problemlösende Strategien, theoriegeleitete Analyseprozesse, ausbauende Reflexionsfähigkeit, erklärungsorientierte Handlungskompetenz und

zudem eine dialogorientierte kritisch-reflexive Feedbackkultur im Kontext von Lehrer*innen-ausbildung sowie von Anteilen pädagogisch-praktischer Studien (Haas, 2021, S. 57, 78).

Reformen mit der Zielsetzung veränderter Lern- und Lebensverhältnisse an der Schule bedingen eine Transformation der einzelnen Institutionen in eine Lern- und Arbeitsgemeinschaft, damit Schule als Lebenswelt mit gemeinsamen, kommunikativ vereinbarten Zielen verwirklicht wird (Solomon et al., 1992; Edelstein, 2002, S. 18) und der Mensch seine Selbstentwicklung anstreben, Ideen bzw. Aufgaben in Beziehung zu seinem Strom aus Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen und geistigen Aktivitäten setzen kann (Whitehead, 2012, S. 41).

Mit Wandlungsprozessen bzw. Veränderungen umgehen zu können, gilt als Kernkompetenz von Lehrpersonen. Diese veränderten Aufgaben können aber auch als Herausforderung erlebt werden (Röbe et al., 2021, S. 49), da eine hohe Erwartungshaltung und gesellschaftliche Ansprüche mit dem Lehrberuf in Verbindung gesetzt werden (Rothland, 2013, S. 27).

Zu komplexen Aufgabenstellungen, die es vonseiten der Lehrpersonen professionell zu bearbeiten gilt, zählen beispielsweise das Entwickeln von Lernangeboten, das Anregen von Aufgabenbearbeitungen, das Arrangieren methodischer Settings, in welchen Neues auf Basis eines Praktizierens eines ausdifferenzierten diagnostischen Blicks transformierbar wird, eine lernförderliche Haltung, das Unterstützen eines Klimas für eine produktive Auseinandersetzung mit Aufgaben und das Dokumentieren und Reflektieren für weitere Schritte im pädagogischen Wirken (Girmes, 2004, S. 46 f.).

Ziel des Beitrags ist es daher, im Hinblick auf die lebenslange Professionalisierung und den hohen Anforderungskatalog an Lehrpersonen, sich im reflexiven Bezug selbstwirksamer Erfahrungsmomente bewusst zu werden. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen der persönlichen Leistungsfähigkeit gilt als eine wichtige personale Ressource und protektive Persönlichkeitseigenschaft. Es hat unter den personalen Faktoren den größten Effekt im Belastungserleben (Candová, 2005; Caprara et al., 2003; Krause et al., 2013, S. 69). Genau diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten gilt als zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662), welche definiert wird als „people’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura, 1986, S. 391).

Je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto höher ist die Bereitschaft eines Menschen, sich auch in herausfordernden Situationen einer Aufgabe zu stellen (Brohm & Endres, 2017, S. 94): „It is concerned not with the skills one has but with judgments of what one can do with whatever skills one possesses“ (Bandura, 1986, S. 391).

Das Zutrauen in die eigene professionelle Kompetenz, also die Überzeugung persönlicher Wirksamkeit, ist ein bedeutender Schritt zur Verbesserung von Leistungsfähigkeit (Jerusalem & Mittag 1999; Edelstein, 2002, S. 19), von Gesundheit, Berufszufriedenheit, Organisationsklima, Aktivität und Verantwortungsbereitschaft (Schunk, 1995; Schunk & Meece, 1992; Edelstein, 2002, S. 19).

Für den Erwerb von Kompetenzerwartungen gibt es nach Albert Bandura vier wesentliche Quellen, welche nach Stärke ihres Einflusses in eine Rangfolge gebracht werden können. Hierbei handelt es sich um Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen und die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002; S. 42 ff.).

Banduras Untersuchungen zeigen auf, dass mit der Erfahrung selbst etwas bewirken zu können, das intrinsische Interesse steigt. Entscheidend ist die Erfahrung der sich im Prozess ergebenden Wechselwirkung (Bandura, 1982, S. 133; Rosa, 2020, S. 274). Kontingenzerfahrungen sind hierbei eine Chance der produktiven Öffnung bzw. der Nutzung von „Möglichkeitsräumen des Denkens“ (Combe et al., 2018, S. 61).

Im Kontext der formalen Bildung kann das generative Prinzip der individuellen Habitualisierung des Subjekts (Studierende*r, Lehrende*r) mittels wissenschaftlich reflexiver Kompetenzen (Helsper 2018, Hericks et al., 2018; Kraler 2008) auf ein professionelles Niveau hin zum professionellen Lehrer*innenhabitus weiterentwickelt werden (Schneider, 2021, S. 41).

Die Bewusstwerdung selbstwirksamer Erfahrungsmomente in der Zeit des Studiums verhilft dazu, die aus dem persönlichen Erfahrungsstrom entnommenen verschriftlichten erinnerten Erfahrungsmomente und die daraus gewonnenen Bedeutungen und Sichtweisen neu zu positionieren, eine positive Perspektive zu bekommen und eine berufliche Identität zu konstruieren (Goldstein, 2003, S. 158). Erinnerungen, Gewohnheiten und Überzeugungen werden im Erfahrungsprozess nicht nur reaktualisiert, sondern es werden auch Ambivalenzen zwischen Reflexivität und Habitualität erfahren und mit neuem Index versehen. Es eröffnen sich in Folge produktive Potentiale (Brinkmann, 2012, 28 f.).

Hier liegt eine große Verantwortung auf Seiten der Dozierenden, Praxislehrpersonen, Mentor*innen und Schulleiter*innen. Mithilfe von Reflexion, Feedback und unterstützenden Maßnahmen können sie den Blick auf konkrete, überschau- und realisierbare Kompetenz- und letztlich Professionalitätszuwächse lenken (Schneider, 2021, S. 196).

2 Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, in welchen Erfahrungsmomenten Studierende in der Zeit des Bachelorstudiums Selbstwirksamkeit erleben konnten, wie sie im Hinblick auf den baldigen Berufseinstieg diesen Anspruch diskutieren und damit in weiterer Folge eine ressourcenorientierte Stärkung im personalen Bildungsgang, ein „In-die-Welt-Kommen des authentischen Selbst“ (Scharmer, 2015, S. 193) zugelassen und eine Entwicklung individueller beruflicher Identität unterstützt wird.

Der Ansatz, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen und sie „als Gestalter ihrer eigenen subjektiven Bildungsgänge“ (Hericks et al., 2001, S. 9) zu betrachten, wird von der Bildungsgangforschung fokussiert (Ostermann, 2015, S. 37 f.). Diese greift rekonstruierend biographische Entwicklungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse auf und geht der Frage nach, wie sich

biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen (Habitus) in der Bewältigung konkreter Handlungssituationen auswirken (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391). Dabei beschreiben Herzog et al. (2007, S. 39, zit. nach Herzog, 2014) die Lehrperson als aktiven „Konstrukteur seines Wissens und Könnens“, der „flexibel zu handeln vermag und durch Reflexion seiner Erfahrungen seine professionelle Entwicklung vorantreibt“ (S. 428).

Die Person ist hier nicht Opfer ihrer Lebensumstände, sondern vielmehr Architekt und Konstrukteur ihrer Biographie. Dieses Bild steigert die Bedeutsamkeit der Generierung handlungswirksamen Wissens (Herzog, 2014, S. 428). Wissenschaft als eine Form der Kommunikation über Lebenswelt trägt einen wichtigen Beitrag zur Reflexion und (Weiter-) Entwicklung praktischen Handelns. Bedingungen sollen optimiert werden, um die freie Entfaltung der Persönlichkeit anzuregen (Schlömerkemper, 2010, S. 25). Die Bildung des Menschen ist ein zentrales Anliegen; ebenso ist es die Stärkung seiner Beziehung zur Welt (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26), verwirklicht durch eine kompetenzorientierte Lehrer*innenbildung, welche auf ein Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen baut, nämlich: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Personal Mastery (Schratz et al., 2008, S. 127 ff.).

Professionelle Kompetenzen entwickeln sich aufgrund der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben weiter. Diese gehen aus dem Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten hervor (Baumert & Kuntner, 2006; Weinert, 2001; Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 392).

Nach dem Entwickler des Konzepts Robert J. Havighurst (1948, 1972) handelt es sich hierbei um Aufgaben (tasks), welchen sich Menschen im Laufe der Entwicklung stellen müssen, deren Lösung zu Zufriedenheit führt und Basis für die Bewältigung späterer Aufgaben ist (Trautmann, 2004, S. 23). Hericks (2004, S. 117) definiert Entwicklungsaufgaben als

„gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll“.

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2009, 2010) rekonstruierten vier Entwicklungsaufgaben als individuell zu gestaltende Professionalisierungsprozesse: die Aufgabe der *Rollenfindung* als Berufsperson, die *Vermittlung* von Sach- und Fachinhalten, die *Anerkennung* der Schüler*innen als der entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähigen Anderen, die *Kooperation* in der Institution Schule.

Diese kristallisierten sich auch in der vorliegenden Untersuchung, in welcher Studierende im reflexiven Bezug selbstwirksame Erfahrungsmomente in der Zeit des Bachelorstudiums verschriftlichten, mittels induktiver Kategorienbildung heraus.

Selbstreflexion als „Schlüsselkomponente für erfolgreiches Lernen“ (Bines & Watson 1992; Schön, 1991; Ispaylar 2016, S. 179) stellt einen bedeutenden Faktor für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und die konstruktive Vorgehensweise bei kritischen Ereignissen für professionelles Handeln dar (Röbe et al., 2019, S. 281). Sie kann somit eine transformative Entwicklung des Denkrahmens der Studierenden befördern.

Berufsphasenspezifische Anforderungen bestehen als zu lösende Entwicklungsaufgaben, welche in Abhängigkeit von individuellen Dispositionen zu unterschiedlichem Beanspruchungsleben führen und individuell unterschiedliche Entwicklungsprozesse verlangen (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 397 f.). Ein aktives Einlassen und Auseinandersetzen mit der eigenen Person sowie mit den beruflichen Anforderungen als Entwicklungsaufgabe und ein Bewussterwerden selbstwirksamer Erfahrungsmomente in der Zeit des Studiums unterstützen Studierende auf ihrem individuellen Professionalisierungsweg, aus dieser Basisressource schöpfen zu können.

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

„Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungen im Berufsleben aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).“ (Böhnert et al., 2018, S. 85)

Die Bestandsaufnahme der Wahrnehmung selbstwirksamer Erfahrungsmomente durch Studierende in der Zeit des Bachelorstudiums sollte mithilfe der Fragestellung „Wie diskutieren Sie persönlich das vorangestellte Zitat im Hinblick darauf, dass Sie das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe, das ausgerichtet auf Kompetenzentwicklung ist/war, beenden und in den Schuldienst eintreten?“ eruiert werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde auf ein qualitatives Forschungsdesign zurückgegriffen, um „eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring, 2015, S. 86) zu gewährleisten. Die Datenerhebung der im Schreibprozess gewonnenen Texte 55 Studierender (51 w/4m) am Ende des 8. Semesters erfolgte in den Sommersemestern 2021 (24 Studierende: 22 w/2m) und 2022 (31 Studierende: 29 w/2m).

Im Schreibprozess öffnet sich ein Potential für eine generative Aktion, in welcher eine Vielfalt an Erfahrungen, eine Kraft an Ideen und Energien, neue Erkenntnisse und Einsichten, Zugang zur subjektiven Weltsicht der Studierenden frei werden (Huber & Gürtler, 2012, S. 22) und sich Spuren des Denkens und Handelns eröffnen (Schlömerkemper, 2010, S. 75). Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte auf Basis der induktiven Vorgehensweise mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und anschließender Abstraktion, um das Gesamtmaterial en miniature (Hug & Poscheschnik, 2015, S. 153) wie folgt abzubilden.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich als vier berufliche Entwicklungsaufgaben (EA) darstellen; heuristischer Ausgangspunkt ist das didaktische Dreieck (*Lehrer*innen – Schüler*innen – Stoff*) mit dem Rahmen *Institution (Hoch)Schule* (vgl. Hericks, 2004, S. 120), in welchem selbstwirksame Erfahrungsmomente erlebt wurden: *Kompetenzen einer Lehrperson, Vermittlung, Adressaten, Institution (Hoch)Schule*.

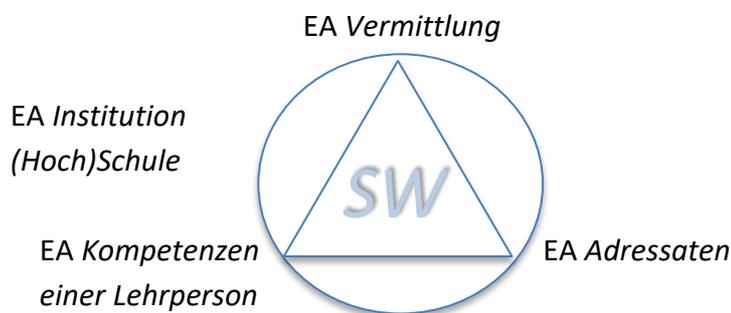


Abbildung 1 (eigene Darstellung): Selbstwirksame Erfahrungsmomente Lehramtsstudierender als berufliche Entwicklungsaufgaben

1) Entwicklungsaufgabe *Kompetenzen einer Lehrperson*

Die Kompetenzen einer Lehrperson werden von denjenigen Studierenden als sehr vielfältig beschrieben, die im Berufsalltag eine Festigung erfahren. Das theoretische Fundament wurde in der Ausbildung gesetzt. Selbstwirksamkeit wird durch fachliche Kompetenzen für eine berufsbezogene Expertise gestärkt. Von Bedeutung ist die subjektive Einstellung eines Menschen, um Anforderungen zu begegnen und ihnen gerecht zu werden:

„In den letzten vier Jahren habe ich gemeinsam mit meinen Studienkolleg*innen immer wieder neue Herausforderungen bewältigen können und dabei immer wieder neue Kompetenzen erreicht. Durch das Erreichen von persönlich gesteckten Zielen bekam ich das Gefühl, selbstwirksam und fähig zu sein, in einer Volksschulklasse zu stehen und zu unterrichten“ (St. 55; ZN: 7 –12).

Aus Sicht der Studierenden ist die Kompetenz gefragt, Gelerntes, Erfahrenes, Erprobtes, Besprochenes in den Berufsalltag einfließen zu lassen. So werden beispielsweise kognitive, soziale, kommunikative, soziokulturelle Kompetenzen genannt. Zudem sollte die Lehrperson über Organisationskompetenz verfügen und situationsadäquat reagieren können. Lehrpersonen leisten einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. Sie vermitteln Wissen, haben erzieherische Aufgaben, beurteilen Leistungen und bringen in ihrer Sach- und Methodenkompetenz

neue innovative Ideen in die Schule. Sie möchten jedem Kind gerecht werden, was jedoch auch als große Herausforderung gesehen wird. Wichtig ist zudem, dass Kinder den Lehrpersonen vertrauen können und sich angenommen und wertgeschätzt fühlen, damit sie lernen können.

„Ich werde mein Bestes geben, um mit meinen unter anderem im Studium erworbenen Kompetenzen, einen für die Kinder förderlichen Unterricht zu gestalten“ (St. 38, ZN: 18–20).

Das erworbene Wissen soll, so das große Bestreben, im Berufsalltag umgesetzt und mit weiteren Kompetenzen angereichert und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Dies fordert jede*n Einzelne*n persönlich auf, an seiner Professionalität zu arbeiten, Stärken und Schwächen einschätzen zu können.

2) Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*

Wissen verhilft laut Studierenden zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins und führt in Folge zu einer gewissen Gelassenheit, die sich positiv auf die Tätigkeit und die Schüler*innen auswirkt. Aus diesem Grund wird die Bedeutung einer personalen bzw. inneren Kompetenz betont, um Herausforderungen bewältigen, Inhalte adressatengerecht vermitteln zu können. In diesem Zusammenhang wird ein optimistischer Blick in die Zukunft als bedeutend genannt, ebenso das Setzen von Zielen und der Versuch diese zu erreichen. Die Lehrperson muss die Bereitschaft mitbringen, sich Inhalte und Kompetenzen anzueignen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Fortschritte in der Vermittlung aufzugreifen. Gelerntes soll im Berufsalltag verwirklicht und es soll auf Wissen und eigene Stärken zurückgegriffen werden. Hierzu bedarf es des Glaubens an sich selbst, um herausfordernde Situationen zu bewältigen und den Mut, Neues zu wagen.

„Mir ist bewusst, dass eine Weiterentwicklung meiner Persönlichkeit und meines Unterrichts nur geschehen kann, wenn ich mich auf neue Herausforderungen einlasse und bereit bin, mein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen. Es ist unerlässlich, dass ich mir ständig neue jedoch erreichbare Ziele setze“ (St. 48; ZN: 19–22).

Die Studierenden möchten sich mit Leidenschaft, Einsatz und Ausdauer den Anforderungen stellen. Junge Lehrpersonen bringen in den Lehrberuf „neue und innovative Ideen mit“ (St. 32; ZN: 15). Dies benötigt Hilfe seitens des Kollegiums bzw. der Schulleitung, um diese Ideen zu verwirklichen.

Hier muss besonders die berufsbezogene Selbstwirksamkeit ins Bewusstsein rücken, da die Lehrperson den Kindern in ihrer Haltung ein Vorbild ist. Sie unterstützt Schüler*innen in deren Entwicklung von Zuversicht und Selbstsicherheit.

Der Beruf bringt ein hohes Anforderungsprofil mit sich, jedoch kann die Lehrperson bei auftretenden Herausforderungen auf ein Unterstützungssystem zurückgreifen.

„Immer wieder werden Schwierigkeiten auftreten, die auf den ersten Blick unüberwindbar scheinen, aber es liegt an uns, sie zu bewältigen und an uns zu glauben. Ich verwende hier bewusst ‚uns‘, da ich gelernt habe, dass man an einer Schule nie alleine ist – es gibt ein Kollegium und auch außerschulische Organisationen, an die man sich wenden kann, um bei Ratlosigkeit Ideen und Mittel einzuholen“ (St. 24; ZN: 14–22).

Eine Lehrperson vermittelt Werte und Kompetenzen. Sie übt sich auch in einer reflexiven lösungsorientierten Haltung, also einer positiven Fehlerkultur. Es gilt, auf die Resonanz des Gegenübers zu achten, sich in Empathie zu üben und Fortbildungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu besuchen, womit auch ein persönliches Wachsen einhergeht.

3) Entwicklungsaufgabe *Adressaten*

In der Gesellschaft gibt es eine hohe Erwartungshaltung an Lehrpersonen, da diese eine vier- (Bachelorstudium) bis fünfjährige Ausbildung (Masterstudium) absolviert haben. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse müssen seitens der Universität, der Hochschule und der Schule aufgegriffen werden. Diese führen kontinuierlich zu Veränderungsprozessen.

Die Studierenden beschreiben ihre (Vor)Freude auf den Beruf. Unterricht soll sich am Leben, an den Bedürfnissen, den Interessen und den Problemen der Schüler*innen orientieren und die Kinder zu selbstständigen und aufgeklärten Menschen erziehen. Eine positive Beziehungsebene und eine angenehme Arbeitsatmosphäre unterstützen das Lernen; es wird die intrinsische Motivation aktiviert. Es gibt aber auch immer wieder Situationen, die nicht planbar sind und somit vielfältige neue Anforderungen:

„Neue und schwierige Anforderungen können neue Chancen und Möglichkeiten bieten. Wenn man etwas möchte, kann man alle Anforderungen und Herausforderungen bewältigen“ (St. 21; ZN: 7–9).

Geschätzt wird hier die Möglichkeit, vielseitige Praxiserfahrungen sammeln zu können und sich bereits hier in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mittels E-Portfolio in Reflexion zu üben.

„Die Entwicklungsaufgaben am Ende eines Praktikums geben noch einmal die Chance, sich intensiv mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Mit etwas Abstand zur Praxis sieht man die Dinge doch noch einmal deutlicher und kann sie in Worte fassen“ (St. 15; ZN: 12–15).

Anforderungen werden leichter aus eigenem Antrieb gelöst und eigene Ideen entwickelt. Voraussetzungen, um den Beruf zu ergreifen, sind ein wertschätzender, acht- und respektvoller Umgang mit den anvertrauten Schüler*innen und eine Liebe zum Beruf und zu den Kindern. „Die Grundlage allen Lernens beruht aber auf der soliden Basis der Beziehungsebene. Nur wenn die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden stimmt und eine angenehme

Arbeitsatmosphäre geschaffen ist, kann gut und sicher gelernt und die intrinsische Motivation aktiviert werden“ (St. 20, ZN: 22–25).

Dies verlangt eine positive Fehlerkultur sowohl im Hinblick auf das eigene Wirken als auch in Bezug auf das Agieren im pädagogischen Handlungsfeld.

4) Entwicklungsaufgabe *Institution (Hoch)Schule*

Der Aufbau des Curriculums des Bachelorstudiums, das auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist, wurde von den Studierenden hinsichtlich des Kompetenzzuwachses in der Generierung von Selbstwirksamkeit als positiv erlebt. Es wird als bedeutsam beschrieben, einen Perspektivenwechsel in für die Studierenden existenziell bedeutsamen Momenten zu schaffen, der durch vertrauensvollen Austausch und dem Teilen von Erfahrungen verwirklicht wird. Hierbei erfährt das Selbst eine Stärkung, genährt durch Zuversicht und einen optimistischen Blick, auch auf herausfordernde Situationen zuzugehen und sich auf diese einzulassen. Selbstreflexion hilft, Misserfolge vorzubeugen: „In dem Studium haben wir einige Selbstreflexionen, speziell nach den Praktika, eigenständig durchgeführt. Diese haben mich persönlich bei meiner Weiterentwicklung geprägt. Ich konnte meine Stärken besser wahrnehmen und fördern sowie meine Schwächen anerkennen und besser ausgleichen“ (St. 40; ZN: 7–10).

Es wird als bedeutend beschrieben, sich neue, realistische bzw. erreichbare Ziele zu setzen. Genannt wird auch der große persönliche Wandlungsprozess, den die Studierenden bei sich selbst erleben konnten. Auch wurden neue Hobbies und Interessen entdeckt.

Die starke Auseinandersetzung mit sich selbst, auch mit den eigenen Selbstzweifeln und das Kennenlernen der personalen Kompetenzen führten zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Lehrveranstaltungen, Praktika und Reflexion führten zu einem Wachsen im privaten Bereich und zur Förderung des persönlichen Entwicklungsprozesses.

„Wenn jemand eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat, so glaubt diese Person an sich selbst. Bei mir war am Anfang dieses Studiums die Selbstwirksamkeitserwartung nicht sehr hoch. Ich habe alles an meinem Tun und Können gezweifelt. Aber durch die kleinen Erfolge und Anerkennungen (konstruktives Feedback, Lob etc.) baute sich dies von Semester zu Semester auf“ (St. 37; ZN: 7–12).

Die Ausbildung gab den Studierenden ein gutes Fundament für ihre Arbeit in der Primarstufe. Sie fühlen sich größtenteils gut vorbereitet, auch herausfordernde Situationen im Berufsleben meistern zu können. Einige Bereiche und Themenfelder sollten jedoch ihres Erachtens stärker behandelt bzw. noch vertieft werden. Es werden beispielsweise bestimmte Lehrveranstaltungen nur in den jeweiligen Schwerpunkten angeboten, die jedoch für alle Studierenden interessant und von Bedeutung wären:

„So hätte ich mir vor allem mehr Lehrveranstaltungen zu den Themen Classroom-Management oder Mediation bzw. Coaching gewünscht. Vor allem bei letzterem finde ich es schade, dass diese Lehrveranstaltungen nur dem Schwerpunkt LebensART vorbehalten sind, obwohl diese ein wichtiges Thema für die gesamte Gruppe darstellen würden“ (St. 30; ZN 30–33).

Außerdem wird zum Ausdruck gebracht, dass noch mehr Praktikumserfahrungen sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken würden. Es ist den Studierenden ein Anliegen, sich weiter zu verbessern, an sich zu arbeiten und eventuelle Wissenslücken zu füllen. Es wird auch der Wunsch zum Ausdruck gebracht, das Gelernte im Schulalltag gut umzusetzen, da nicht alles plan- und vorhersehbar ist: „Ich weiß, dass noch einiges auf mich zukommen wird, worauf mich das Studium nicht vorbereiten konnte. Es liegt in unserer eigenen Verantwortung, aus diesen kommenden Herausforderungen zu lernen und an ihnen zu wachsen“ (St. 7; ZN: 10–12).

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung wird von den Studierenden als Idealfall gesehen. Das Vertrauen in sich und in die eigenen Kompetenzen steigert die Selbstwirksamkeitserwartung in Form von Entwicklungsaufgaben. Mit den Ingredienzien Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstliebe werden Selbstwirksamkeit und ein Einlassen auf etwaige Herausforderungen gestärkt. Martin Bubers Übersetzung des Weisheitssatzes des Tschuang Tse verdeutlicht: „Viele suchen nach dem, was sie nicht haben – nur wenige suchen nach dem, was sie haben“ (zit. nach Renn, 2013, S. 86).

Es wird seitens der Studierenden als wichtig beschrieben, sich für selbstwirksame Erfahrungsmomente ein Bewusstsein zu schaffen und auf Vorerfahrungen zurückzugreifen. Selbstwirksamkeit bietet Schutz vor Stress und baut auf einem Vertrauen und auf den Glauben an sich selbst. Neue und herausfordernde Aufgaben, so die Studierenden, bieten die Chance und Möglichkeit, an sich zu arbeiten und sich somit weiterzuentwickeln:

„Generell bin ich der Meinung, dass man nie auslernt. Beziehungsweise finde ich es wichtig, dass man sich weiterentwickelt und weiterbildet, um immer die beste Version von sich selbst zu sein“ (St. 40; ZN: 32–34).

Im Kontext der formalen Bildung ist nach Schneider (2021) der Habitualisierungsprozess ein bestimmender Faktor der Professionalisierung als Lehrperson. Die Habitualisierung des Subjekts (Studierende, Lehrende) findet durch Inkorporierung sozialer Erfahrungen (Lenger et al., 2013) aufgrund der Interaktion und Resonanz mit dem Objekt (System, Kollegium...) statt (Schneider, 2021, S. 36). Selbstwirksamkeitserwartungen können hierbei gleichsam als Resonanzwartungen verstanden werden, nämlich die Welt durch eigenes Handeln zu erreichen und zum Sprechen zu bringen. Sie gelten als bedeutender Indikator für die Beurteilung und Kritik der Qualität von Weltbeziehung. Menschen unterscheiden sich im Ausmaß des Sich-

Zutrauens, Aufgaben zu erfüllen, Herausforderungen zu meistern, Ziele zu verwirklichen (Rosa, 2020, S. 271 ff.). Eine Studierende verdeutlicht:

„Um selbstwirksam tätig sein zu können, braucht es unterschiedliche Bereiche. Zum einen müssen fachliche Kompetenzen entwickelt werden und so eine berufsbezogene Expertise aufgebaut werden und zum anderen muss man sich persönlich weiterentwickeln, um mit Herausforderungen umgehen zu können, die oft das fachliche Wissen übersteigen. Nur so können berufliche Anforderungen gemeistert und positiv bewältigt werden“ (St 1; ZN: 7–11).

Selbstwirksamkeit stellt eine bedeutende Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation dar (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben positiven Einfluss auf Sozialverhalten, Lernerfolge, Gesundheitszustand und Lebenszufriedenheit (Rosa, 2020, S. 271).

Der Mensch steckt sich Ziele und es kann auch sein, dass er hierbei von sich selbst zu viel verlangt. Es wird seitens der Studierenden als wichtig beschrieben, sich hierfür ein Bewusstsein zu schaffen und auf Vorerfahrungen zurückzugreifen. Gleichzeitig ist das spezifische Charakteristikum von Selbstwirksamkeitserwartungen zu beachten; diese wirken in beide Richtungen selbstverstärkend (Rosa, 2020, S. 272).

Von Bedeutung ist daher, in der Lehrer*innenausbildung Studierende in ihrem Selbstkonzept, in ihrem Bewusstsein für sich selbst in verschiedenen Bereichen ihres Lebens zu stärken (Brohm & Endres, 2017, S. 92); so gelten doch Selbstverständnis und Selbstregulation als lebenslange Entwicklungsaufgaben (Mummendey, 2006, S. 87). Wichtig ist zudem, die Studierenden auch auf Ungewissheit und auf den Umgang mit dieser sowie mit auftretenden Irritationen vorzubereiten. Nicht jede Situation ist plan- bzw. vorhersehbar. Kontingenzentfaltungen und Kontingenzbejahungen sollen in diesem Zusammenhang als Chance gesehen werden. Hierbei sind Neugier, Erkenntnisinteresse und Offenheit bedeutende und anzustrebende Zugänge (Schneider, 2021, S. 24 ff.), welche Studierende in der Entwicklung eines professionellen Lehrer*innenhabitus im Sinne einer berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe unterstützen.

Literatur

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist. Journal of the American Psychological Association*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bines, H. & Watson, D. (1992). *Developing Professional Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen – Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. 11 (1), (S. 85–108). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brohm, M. & Endres, W. (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die »Glücksrevolution« im Schulalltag* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Candová, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie*. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Combe, A., Pasek, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 13–27. Weinheim und Basel: Beltz.
- Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyer.
- Goldstein, L. S. (2003). The Pedagogical Power of Myth in Teacher Education. *The Journal of Educational Thought (JET)*. 2, 157–176. Faculty of Education. University of Calgary. Abgerufen von <http://about.jstor.org/terms>
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Havighurst, J. (1972) [1948]. *Developmental Tasks and Education*. New York u.a.: Longman.

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., Keuffler, J., Kräft, H. C. & Kunze, I. (2001). Einleitung. In U. Hericks, J. Keuffler, H. C. Kräft, & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 9–16). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Huber, G. L. & Gürtler, L. (2012). *Manual zur Software AQUAD 7 (Erstveröffentlichung 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag)*. Tübingen: Softwarevertrieb Günter Huber. Online verfügbar: www.aquad.de
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (2. Aufl.). Konstanz: UVK mbH.
- Ispaylar, A. (2016). Selbstreflexion. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 177–186). Berlin Heidelberg: Springer.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407) (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Kraler, C. (2008). *Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten*. Schulverwaltung spezial 2008 (1), 4–7.
https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61–80) (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.) (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Renn, K. (2013). *Dein Körper sagt dir, wer du werden kannst. Focusing – Weg der inneren Achtsamkeit* (8. Aufl.). Feiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Röbe, E., Aichner-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Stuttgart: UTB.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39) (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer.
- Scharmer, C. O. (2015). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*: San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseke, A. & Seel, A. (2008). *Domänen von Lehrer/innen/professionalität – Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung*. In: C Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- Schatz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 1/10, 18–31.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy in education and instruction. In J.E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment. Theory, research and application* (S. 281–303). New York: Plenum Press.

- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (Hrsg.) (1992). *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28–53. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678), (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. & Delucci, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching* (S. 383–396). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 19–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 71–76). Weinheim: Beltz.
- Whitehead, A. N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Herausgegeben, übersetzt und eingeleitet von C. Kann & D. Sölch. Berlin: Suhrkamp.

Akzeptanz von digitalen Informations-Tools bei Digital Non-Natives

Anwendung von Technologieakzeptanz-Modellen bei der Entwicklung von digitalen Informationsplattformen für Digital Non-Natives – ein Fallbeispiel

Elisabeth Franc¹, Rita Stampfl², Fabian Futscher¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1166>

Zusammenfassung

Digitale Informations-Tools werden in allen Bereichen der Wissensübertragung und Informationsbeschaffung eingesetzt. Beginnend bei Ausbildungsinstituten bis hin zu privaten Unternehmen sind Mitarbeitende dieser Organisationen damit konfrontiert, derartige Tools für die jeweiligen Zielgruppen attraktiv zu gestalten. Bei dieser Gestaltung gilt es zwischen der Zielgruppe der Digital Natives und der Digital Non-Natives zu unterscheiden. Die Akzeptanz digitaler Tools ist seitens der Digital Non-Natives oft geringer als die von Digital Natives. Im Rahmen dieser Studie wurde aus diesem Grund der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Akzeptanz digitaler Informations-Tools durch Digital Non-Natives beeinflussen. Verschiedene Technologieakzeptanzmodelle, welche derartige Faktoren beinhalten, werden in dieser Studie diskutiert und in einem konkreten Fallbeispiel bei der Schaffung einer Informations-Plattform in Form eines Online Help Centers angewendet. Diese Studie hat gezeigt, dass es wichtig ist, Akzeptanzfaktoren bei der Entwicklung von digitalen Informationsangeboten zu berücksichtigen und dass dadurch eine gesteigerte Akzeptanz des Angebots bei der Zielgruppe der Digital Non-Natives zu erwarten ist.

Stichwörter: Technologieakzeptanz, Digital Non-Natives, Informations-Tools, Informations-Plattformen, Akzeptanzfaktoren, Technologieakzeptanz-Modelle

¹ Fachhochschule Burgenland

² Fachhochschule Burgenland

E-Mail: rita.stampfl@fh-burgenland.at

1 Einleitung

Im Jahr 2023 ist die Nutzung digitaler Werkzeuge aus dem privaten und beruflichen Leben nicht mehr wegzudenken. Die jüngeren Generationen sind bereits mit der Nutzung digitaler Technologien aufgewachsen und haben den Umgang mit diesen weitgehend passiv durch Learning-by-Doing erlernt. Sie werden allgemein als Digital Natives bezeichnet. Ältere Generationen wurden im Erwachsenenalter erstmals mit digitalen Technologien konfrontiert und mussten sich den Umgang mit verschiedenen digitalen Werkzeugen unter teilweise hohem kognitivem und motivationalem Aufwand aktiv aneignen (Wang et al., 2013). Angehörige dieser Generationen werden häufig auch als Digital Non-Natives oder Digital Immigrants bezeichnet. Die unterschiedlichen Lebensrealitäten der verschiedenen Generationen müssen bei der Entwicklung neuer digitaler Werkzeuge wie Informations-Tools berücksichtigt werden, um eine breite Akzeptanz zu erreichen. Diese Studie geht der Frage nach, welche Faktoren die Akzeptanz digitaler Tools bei Digital Non-Natives fördern. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf digitale Tools gelegt, die der Informationsbeschaffung dienen, wie in diesem Fallbeispiel einem Online Help Center, welches ergänzend zu Softwareschulungen für Anwendende einer All-in-One Software-Lösung als erweiterte Informations-Plattform zur Verfügung gestellt wird.

2 Grundlagen

2.1 Digitale Informations-Tools

Der Begriff digitales Tool oder sein Synonym digitales Werkzeug wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitalen Technologien in keinem Werk gesondert definiert. Seine Verwendung ist sehr breit gefächert und je nach Kontext herrscht die Annahme, es sei eindeutig, was darunter verstanden werden soll. Narr (2016) beschreibt digitale Werkzeuge als „Anwendungen – auch Programme, und Services genannt – auf dem Rechner oder Laptop und Apps auf dem Smartphone oder Tablet ..., die helfen, eine bestimmte Tätigkeit auszuüben“ (S. 2). Im Handbuch E-Learning definieren Arnold et al. (2018) Tools als „(Software)-Werkzeug“ (S. 546). Der Begriff digitale Tools kann demnach auf jegliche Art von Software angewendet werden. In dieser Studie wurden digitale Tools als Oberbegriff für Software- und Webanwendungen verwendet, welche Nutzenden neben Online- und Präsenzschulungen als zusätzliche Informations-Plattform angeboten werden. Der Begriff umfasst in den nachfolgenden Ausführungen sowohl Programme als auch Websites, die als digitales Werkzeug genutzt werden können und den Nutzenden Informationen zur Verfügung stellen. Ein Informationssystem oder auch Informations-Tool hat für die Beantwortung von Anfragen entsprechend aufbereitete Daten, eine Reihe von Methoden und meist auch die Möglichkeit des Zugriffs auf externe Informationsquellen zur Verfügung (Zehnder, 1998).

2.2 Technologieakzeptanzmodelle

Es gibt unterschiedliche Modelle, um die Akzeptanz neuer Technologien beziehungsweise digitaler Tools zu messen. Eines der für diese Studie relevantesten war das UTAUT Modell. UTAUT steht für Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. Das UTAUT Modell ist eine Erweiterung des TAM Modells. Das Akronym TAM steht für Technology Acceptance Model. Dieses wurde im Jahr 1989 von Fred D. Davis entwickelt und fokussiert sich auf die zwei Faktoren *perceived usefulness*, also subjektiv wahrgenommene Nützlichkeit, sowie *perceived ease of use*, also die subjektive Einschätzung über den Grad der Einfachheit der Nutzung (Surrendran, 2012).

Bevor das UTAUT Modell entwickelt wurde, gab es noch eine Zwischenstufe: das TAM2 Modell. In dieser Version des Modells wurde weiter differenziert, was den Faktor *perceived usefulness* ausmacht. Folgende Variablen sind in diesem Faktor enthalten:

- subjective norm: the influence of others on the user's decision to use or not to use the technology;
 - image: the desire of the user to maintain a favorable standing among others;
 - job relevance: the degree to which the technology was applicable;
 - output quality: the extent to which the technology adequately performed the required tasks; and
 - result demonstrability: the production of tangible results"
- (Marangunić & Granić, 2015, S. 86).

Zudem wurde das Modell bei dieser Überarbeitung um zwei weitere Faktoren erweitert: *experience* und *voluntariness* (Marangunic & Granic, 2015).

Laut dem UTAUT Modell, der dritten Version des TAM Modells, gibt es vier Komponenten, welche ausschlaggebend für die Akzeptanz digitaler Technologien seitens der Verwendenden sind: "performance expectancy, effort expectancy, social influence, and facilitating conditions" (Venkatesh et al., 2003, S. 447). Venkatesh et al. (2003) erklären auch, welche Faktoren keine Rolle spielen sollen: "attitude toward using technology, selfefficacy [*sic*], and anxiety" (S. 447).

Youngnyo Joa & Magsamen-Conrad (2021) gehen auf die vier Komponenten des UTAUT Modells näher ein. Die *performance expectancy*, also die Leistungserwartung, beschreibt als wie hilfreich, gewinnbringend und zeitsparend ein digitales Tool erachtet wird. Bei diesem Punkt geht es primär um Effizienzsteigerung durch das Tool. Die *effort expectancy* misst, wie einfach oder umständlich der Umgang mit einem neuen Tool von Anwendenden eingeschätzt wird und wie viel Zeit und Mühe es sie kosten würde, sich in das neue Tool einzuarbeiten. Je höher die *effort expectancy*, desto mühsamer schätzen Anwendende die Verwendung eines neuen Tools ein. *Social influence* bezieht sich darauf, ob die Verwendung des Tools von der Peer-Group als positiv oder negativ wahrgenommen wird und somit zur Imagesteigerung beiträgt

oder nicht. *Facilitating conditions* beinhalten Umstände und Faktoren, welche die Nutzung eines neuen, digitalen Tools vereinfachen, z.B. die Integrierbarkeit in vorhandene Organisations- und IT-Systeme (Youngnyo Joa & Magsamen-Conrad, 2021).

Die bisher genannten Faktoren sind jedoch stets im Kontext zu betrachten. Ammenwerth (2019) weist darauf hin, dass das Geschlecht, das Alter sowie die Erfahrung einer Person und der Grad der Freiwilligkeit bei der Nutzung digitaler Tools den potenziellen Einfluss der vier Faktoren des UTAUT Modells verringern oder erhöhen kann und verdeutlicht dies in einer anschaulichen Grafik:

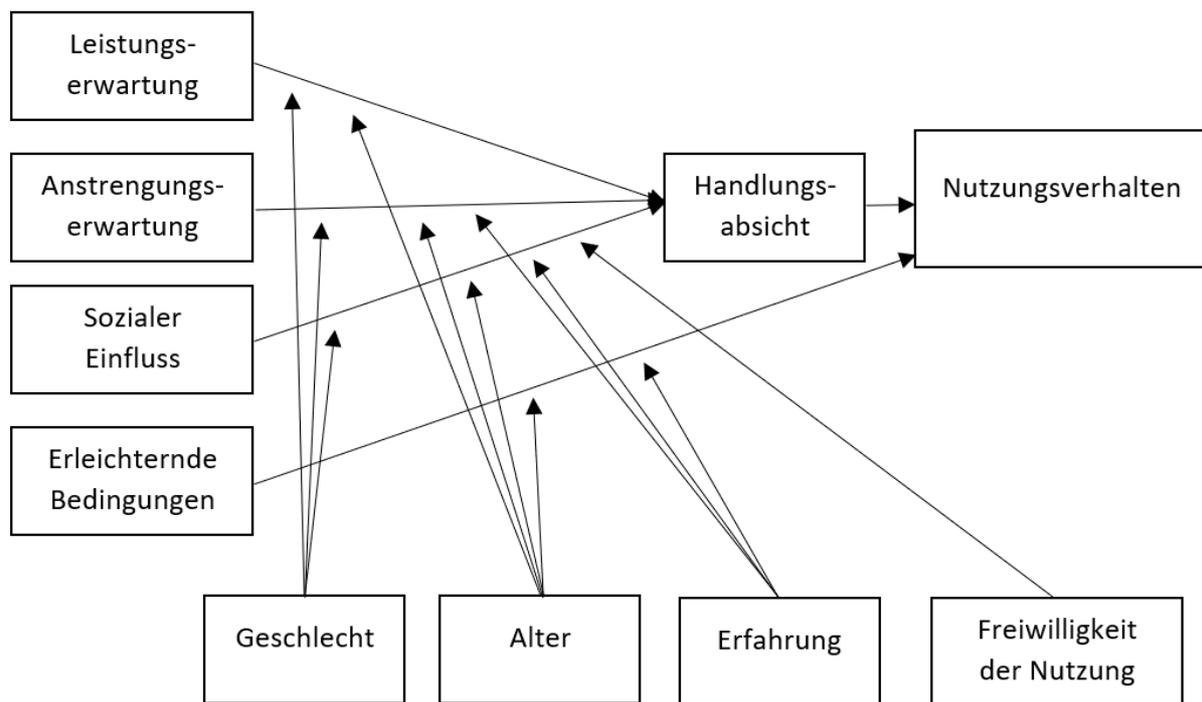


Abbildung 1: Eigene Darstellung des UTAUT Modells nach Ammenwerth (2019)

Van der Heijden (2001) hat das TAM Modell um zwei weitere relevante Faktoren erweitert: *enjoyment* und *perceived visual attractiveness*. Er testete, welche Faktoren einen Einfluss darauf haben, ob Anwender und Anwenderinnen eine Website besuchen und dort verweilen, beziehungsweise deren Angebot konsumieren oder nicht. Die Ergebnisse seiner Forschung lassen den Schluss zu, dass *enjoyment*, also die Freude, die eine Website bei deren Nutzung bereitet, und *perceived visual attractiveness*, also die subjektive Wahrnehmung der optischen Ansprechbarkeit der Website, sehr wohl dazu beitragen, dass die Website gerne besucht wird. Laut van der Heijden (2001) ist der Einfluss des *enjoyment* Faktors fast genauso hoch wie der Einfluss der wahrgenommenen *usefulness*. Der *enjoyment* Faktor wird wiederum verstärkt wenn eine Website als visuell ansprechend wahrgenommen wird.

Insgesamt lassen sich aus heutiger Sicht sechs generelle Einflussfaktoren für die Akzeptanz digitaler Werkzeuge identifizieren: erwarteter Aufwand, erwartete Leistung, soziales Umfeld, vereinfachende Bedingungen, Spaß bei der Nutzung sowie die visuelle Attraktivität des Tools. Der Grad des Einflusses dieser Faktoren hängt wiederum von kontextuellen Umständen wie

Technologieerfahrung und Grad der Freiwilligkeit der Nutzung sowie demografischen Faktoren wie Alter und Geschlecht der Anwendenden ab.

2.3 Digital Non-Natives

Digital Natives sind Personen, welche bereits in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden – während es für Digital Non-Natives in deren Kindheit und Jugend unüblich war, digitale Technologien im Alltag zu verwenden und diese beispielsweise den Umgang mit Computern erst in ihrem Erwachsenenalter erlernt haben (Wang et al., 2013). Kesharwani (2019) verweist darauf, dass die Grenze zwischen Digital Natives und Non-Natives oft mit der Geburt vor oder nach dem Jahr 1980 gezogen wird. Dementsprechend sind laut dieser Unterscheidung Menschen, die vor 1980 geboren wurden, Teil der Gruppe der Digital Non-Natives und jene, die nach 1980 geboren wurden, gehören den Digital Natives an.

Das Alter von Anwendenden spielt bei der Akzeptanz neuer Technologien eine wichtige Rolle. Je älter eine Personengruppe, desto wahrscheinlicher, dass sich unter ihnen Personen befinden, welche Computer wenig bis gar nicht nutzen. Dies gilt sowohl für den schulischen, privaten als auch für den beruflichen Kontext. In einer Studie mit über 6.000 Befragten zur digitalen Kompetenz von in Österreich lebenden Personen im Alter von über 50 Jahren (Halmdienst & Schmidt, 2018) wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Verwendung von Computern in den verschiedenen Altersgruppen der Digital Non-Natives verhält. Dabei stellte sich heraus: Je älter die Personen sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Computer an ihrem Arbeitsplatz nutzen. Die Nutzung digitaler Tools geht oft mit Internetnutzung einher. Vielen älteren Personen fehlt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit digitalen Tools und dem Internet umgehen zu können. Hoffmann et al. (2012) führten eine quantitative Studie mit ca. 1.500 Personen aus Deutschland durch, in welcher sie mittels Online-Fragebögen zu ihrem Nutzerverhalten im Internet und zu ihrem Vertrauen in Online-Dienste befragt wurden. Studienteilnehmende aller Altersgruppen verwendeten zum Zeitpunkt der Befragung das Internet täglich; es gab allerdings altersbedingte Unterschiede betreffend das Vertrauen in die eigene Internet-Kompetenz. Menschen unter 25 Jahren schätzten ihre Fähigkeiten, sich im Internet zu bewegen, deutlich besser ein als Menschen über 45 Jahren (Hoffmann et al., 2012). Das weist darauf hin, dass es wichtig ist, Digital Immigrants darin zu bestärken, das Internet zu nutzen und ihnen zuzutrauen, dass sie die dafür notwendigen Kompetenzen haben oder zumindest aufbauen können.

Die Akzeptanz digitaler Tools ist seitens der Digital Non-Natives oft geringer als die von Digital Natives. Noch immer sind für viele Digital Non-Natives der Computer und das Internet nicht die erste Wahl, um beispielsweise Arbeitsprozesse zu vereinfachen oder nach Informationen zu suchen. Darvishy et. al (2021) betonen, dass älteren Personen oft notwendige Technikkompetenzen fehlen oder ihnen der Vorteil der Nutzung neuer Technologien nicht klar ist. Zudem lernen ältere Menschen anders als jüngere:

„Wird die Lerndynamik bei älteren Menschen berücksichtigt, bedeuten die technologischen Veränderungen nicht nur ein ‚Neuerlernen‘ im Alter, sondern zudem ein ‚Erlernen‘ unter erschwerten kognitiven Bedingungen. Dies führt dazu, dass neue Verhaltensweisen zeitintensiv neu erlernt werden müssen, wobei zudem häufig die Motivation für eine Auseinandersetzung mit der neuen Technik fehlt“ (Darvishy et. al 2021, S. 2 f).

Auch was Informationsbeschaffung betrifft, greifen ältere Generationen nicht wie Digital Natives automatisch zum Computer oder Internet. Laut den Ausführungen von Prensky (2001) ist das Internet für Digital Immigrants in der Regel nicht die erste Wahl, um nach Informationen zu suchen:

„As Digital Immigrants learn ... to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their ‘accent’, that is, their foot in the past. The ‘digital immigrant accent’ can be seen in such things as turning to the Internet for information second rather than first, or in reading the manual for a program rather than assuming that the program itself will teach us to use it. Today’s older folk were ‘socialized’ differently from their kids, and are now in the process of learning a new language. And a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain“ (Prensky, 2001, S. 2).

Prensky (2001) vergleicht also den Lernprozess beim Umgang mit dem Internet mit dem Prozess beim Fremdsprachenlernen. Es scheint für Digital Non-Natives nicht natürlich zu sein, das Internet als Informationsquelle zu nutzen, da sie es im Gegensatz zu Digital Natives nicht von Kindestagen an gewohnt sind. Sie lernen den Umgang mit neuen Online Tools nicht wie jüngere Generationen intuitiv mit einem Learning-by-Doing-Ansatz, sondern verharren in alten Mustern und lesen laut Prensky (2001) lieber Anleitungen, um sich Wissen anzueignen. Das biologische Alter allein hat aber nicht immer Aussagekraft. Yang und Shih (2020) unterteilen in ihrer Studie zum Zusammenhang von kognitivem Alter und Technologieakzeptanz die Gruppe der Digital Immigrants, die in ihrer Studie die über 34-Jährigen umfasst, noch einmal in zwei Untergruppen: diejenigen, die sich jünger fühlen, als sie tatsächlich sind, und diejenigen, die sich genauso alt oder älter fühlen, als sie tatsächlich sind. Dabei stellten sie fest, dass das subjektiv empfundene, kognitive Alter der befragten Personen sich darauf auswirkte, welche Faktoren des UTAUT Modells einen signifikanten Einfluss auf deren Technologieakzeptanz hatten:

“[P]erceived usefulness, perceived ease of use, and flow are significant for digital immigrants who perceive themselves to be younger than their chronological age. For digital immigrants who perceive themselves to be as old as or older [sic] than

their chronological age (cognitive age \geq 34 years old), only perceived usefulness is significant" (Yang & Shih, 2020, S.1).

Der empfundene Nutzen eines digitalen Tools ist also in beiden Untergruppen ein relevanter Faktor, wohingegen die empfundene Einfachheit der Tool-Nutzung sowie das Erreichen eines Flow-Zustands während der Nutzung nur für diejenigen relevant scheinen, welche sich jünger als ihr biologisches Alter fühlen.

Um die Technologieakzeptanz bei Digital Non-Natives zu erhöhen, können altersbedingte Barrieren identifiziert und minimiert werden. Es kann Unterstützung im Umgang mit digitalen Werkzeugen angeboten werden. Kesharwani (2019) weist darauf hin, dass es für die Akzeptanz neuer Technologien hilfreich ist, die Nutzung derselben immer wieder zu demonstrieren und Anleitungen zum Umgang mit dem neuen Tool zu geben. Außerdem sollten die Nutzenden immer wieder aktiv dazu motiviert werden, das neue Angebot tatsächlich zu nutzen. Darvishy et al. (2021) weisen zudem darauf hin, dass ältere Menschen „[...] ausschließlich die Hilfestellungen nutzen, die das Betriebssystem, der Browser oder eine mobile Anwendung selbst bietet, sofern diese für sie zugänglich und einfach zu bedienen sind [...]“ (S.12). Die Unterstützung durch Dritte beziehungsweise werkzeuginhärente Hilfestellungen vor und während der Nutzung sind somit relevante Erfolgsfaktoren.

Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass das Tool selbst klar strukturiert und der Nutzen offensichtlich ist. Darvishy et al. (2021) gehen konkret darauf ein, wie beispielsweise eine Website aufgebaut sein muss, damit Digital Non-Natives bereit sind, diese zu nutzen. Zentral ist dabei eine logische Struktur der Inhalte sowie ein klar erkennbarer Zweck, der bereits auf den ersten Blick ersichtlich sein muss. Neben den Inhalten müssen auch die „[...] Such- und Navigationsbereiche gut strukturiert und ihr Nutzen bzw. ihre Funktion selbsterklärend sein [...]“ (Darvishy et al., 2021, S. 12). Außerdem sollten alle Seiten einer Website dem gleichen Aufbau und Layout folgen (Darvishy et al., 2021). Es ist wichtig, insbesondere älteren Menschen durch klare Struktur- und Navigationselemente eine schnelle Orientierung auf einer Informations-Plattform zu ermöglichen.

Abgesehen von den technischen oder inhaltlichen Voraussetzungen und der Unterstützung bei der Nutzung von Tools gibt es einen weiteren wesentlichen Faktor, der die Technologieakzeptanz von Digital Non-Natives beeinflusst: soziale Normen. Youngnyo Joa und Magsamen-Conrad fanden in einer Studie aus dem Jahr 2021 heraus, dass die Bereitschaft, neue Technologien zu nutzen, bei Digital Immigrants steigt, wenn die Gesellschaft und damit das Umfeld eine positive Einstellung gegenüber der Nutzung neuer Technologien durch ältere Generationen hat (Youngnyo Joa & Magsamen-Conrad, 2021). Auch Yang und Shih (2020) merken an, dass Menschen dazu neigen, Produkte zu nutzen, die sie für ihre Altersgruppe als angemessen empfinden und kommen zu dem Schluss, dass das Alter eine wesentliche Rolle bei der Akzeptanz und Nutzung neuer Technologien spielt:

“Each age bracket has its own fashion. If individuals differentiate themselves from the majority in their age bracket by not conforming, they risk being seen as freaks and may face social exclusion” (Yang & Shih, 2020, S. 10).

Ältere Menschen tendieren dazu, sich neue Technologien nicht von sich aus anzueignen oder sogar deren Nutzung zu verweigern (Yang & Shih, 2020), weil es einfach nicht zu ihrem Lebensstil passt. Aber auch wenn Digital Natives neue Technologien nutzen, kann es vorkommen, dass sie alte, gewohnte Herangehensweisen im Umgang mit neuen Werkzeugen anwenden (Yang & Shih, 2020), was bei deren Gestaltung berücksichtigt werden sollte.

Im Folgenden werden einige Schlussfolgerungen für das Design und die Einführung neuer digitaler Werkzeuge auf der Grundlage des Forschungsstands gezogen, denn ein häufiges Versäumnis bei der Entwicklung digitaler Werkzeuge ist die Berücksichtigung differenzierter, altersspezifischer Anforderungen. Sobald ältere Generationen zur Zielgruppe eines digitalen Tools gehören, sollten bestimmte Faktoren berücksichtigt werden, die es dieser Zielgruppe erleichtern, die Nutzung des Informations-Tools als einfach und gewinnbringend zu empfinden und dieses somit in ihren Alltag zu integrieren.

2.4 Technologieakzeptanz von Digital Non-Natives

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Faktoren, welche die Akzeptanz digitaler Technologien unter Digital Non-Natives beeinflussen. Unter diesen Faktoren gibt es solche, die der Technologie selbst inhärent sind und andere, welche mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Motivation, sowie mit äußerlichen Einflüssen wie sozialen Normen, in Verbindung stehen. Ältere Menschen schätzen oft aufgrund mangelnder Erfahrung ihre digitalen Kompetenzen in der Regel schlechter ein als jüngere, was dazu führen kann, dass die Nutzung digitaler Tools abgelehnt wird. Digital Immigrants sollten daher aktiv darin bestärkt werden, dass digitale Kompetenz auch in höherem Alter erlernbar ist. Prensky (2001) verweist darauf, dass das Erlernen des Umgangs mit neuen Online Tools bei Digital Non-Natives nicht intuitiv stattfindet, und dass diese Anleitungen bevorzugen, um sich in neue Tools einzuarbeiten. Dies muss beachtet werden, wenn man digitale Tools entwickelt und einführt. Idealerweise braucht es keine Erklärungen, um herauszufinden, wie und wofür man das Tool nutzt. Bei der Einführung eines neuen digitalen Tools sollte gerade bei älteren Zielgruppen trotzdem ein kurzes Erklärvideo oder eine schriftliche Anleitung zur Verwendung des Tools bereitgestellt werden. Dies erhöht potenziell die Chance, dass das Angebot angenommen wird. Kesharwani (2019) rät ebenfalls zu Demonstrationen und Anleitungen bezüglich des Umgangs mit neuen Technologien und zur aktiven Motivation der Nutzenden, diese zu verwenden. Darvishy et. al (2021) weisen darauf hin, dass ältere Menschen nur Hilfestellungen in Anspruch nehmen, welche im Tool selbst integriert sind. Daraus lässt sich ableiten, dass es vorteilhaft ist, kurze Erklärvideos oder textuelle Schritt-für-Schritt-Anleitungen zum Umgang mit einem digitalen Tool direkt in dieses

einzubetten. Es sollte im Einzelfall abgewogen werden, ob das neue Tool simpel oder komplex aufgebaut ist und separate Tool-Schulungen notwendig sind.

Extrinsische Anreize zur Motivationssteigerung bei der Nutzung neuer digitaler Werkzeuge sollten gerade bei älteren Menschen immer gegeben sein. Diese müssen erst positive Erfahrungen mit einem neuen Werkzeug machen, bevor sie es aus intrinsischer Motivation weiter nutzen. Kesharwani (2019) hebt ebenso die Wichtigkeit hervor, Verwendende älterer Generationen wiederholt dazu zu motivieren, Online Tools zu nutzen. Dies kann erfolgen, indem Verwendende in regelmäßigen Abständen mit dem Tool konfrontiert werden, sodass sie es schrittweise kennenlernen und sich die extrinsische Motivation durch wiederholte Erfolgserlebnisse zu einer Motivation intrinsischer Natur wandelt. Auch das ansprechende Design eines digitalen Tools kann die Motivation zur Nutzung steigern. Hier kommen zwei Faktoren ins Spiel, welche in dem erweiterten TAM Modell von van der Heijden (2001) beschrieben werden, nämlich *enjoyment* und *perceived visual attractiveness*. Es sollte nicht nur nützlich sein, sondern auch Freude bereiten, ein neues Tool zu nutzen. Daher wird neben den Inhalten auch der Aufbereitung der Inhalte und der Gestaltung des Tools eine zentrale Rolle beigemessen. So wichtig Motivation und Design auch sind, unter den Einflussfaktoren des UTAUT Modells ist *perceived usefulness* jenes, welches laut Yang & Shih (2020) die größte Auswirkung auf die Technologieakzeptanz von Digital Non-Natives hat. Aus diesem Grund ist es essentiell, dass Verwendende bei der Anwendung eines neuen digitalen Tools sofort den Nutzen dieses Tools erkennen. Unter jenen Digital Immigrants, welche ihr kognitives Alter als geringer einschätzen als ihr tatsächliches Alter, sind die Faktoren *perceived ease of use* sowie *flow* ebenfalls von Bedeutung. Digitale Tools sollten also so gestaltet sein, dass der Nutzen eindeutig erkennbar ist, sie möglichst einfach zu verwenden sind und Verwendende sich während der Nutzung in diesen verlieren und somit einen Flow-Zustand erreichen.

Alle genannten Faktoren sind stets in einem individuellen Kontext zu betrachten. Das Alter, das Geschlecht, die Technologieerfahrung sowie der Grad der Freiwilligkeit der Tool-Nutzung verändern den potenziellen Einfluss der einzelnen Faktoren (Ammenwerth, 2019). Eine genaue Zielgruppenanalyse sowie das Erstellen von Personas sind daher essenziell, um bei der Entwicklung sowie der anschließenden Einführung neuer digitaler Tools die jeweils relevantesten Faktoren für die eigene Zielgruppe berücksichtigen zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der Entwicklung von digitalen Tools viele Faktoren berücksichtigt werden müssen, um eine breite Akzeptanz des Tools zu garantieren. Das Alter der Zielgruppe ist ein wichtiger Hinweis darauf, welchen Technologieakzeptanz-Faktoren besonderes Gewicht beigemessen werden sollte. Die Frage, welche Faktoren die Akzeptanz digitaler Tools durch Digital Non-Natives beeinflussen, kann folgendermaßen beantwortet werden: Unter der Gruppe der Digital Non-Natives sind die wahrgenommene Nützlichkeit eines Tools sowie die subjektive Einschätzung über den Grad der Einfachheit der Nutzung von größter Bedeutung. Darüber hinaus gibt es jedoch noch einige andere einflussreiche Umstände: Digital Immigrants schätzen ihre Internetfähigkeiten tendenziell schlechter ein als Digital Natives, wodurch die Hürde, neue Technologien zu nutzen, größer ist. Diese

Hürde muss durch geschicktes Design sowie durch Unterstützung bei der Einführung neuer digitaler Tools wie beispielsweise durch Demonstrationen, schriftlichen Anleitungen oder Erklärvideos, verringert werden. Da soziale Einflüsse ebenfalls eine Rolle spielen, ist es wichtig, Menschen älterer Generationen generell das Gefühl zu geben, dass sie fähig sind, sich den Umgang mit digitalen Tools anzueignen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf deren Selbsteinschätzung aus. Um einer potentiell geringen intrinsischen Motivation unter Digital Non-Natives, digitale Technologien zu nutzen, entgegenzuwirken, braucht es extrinsische Anreize seitens der Tool-Anbietenden. Wenn die genannten Faktoren und Umstände berücksichtigt werden, werden Neueinführungen digitaler Tools eine erhöhte Erfolgschance aufweisen.

3 Anwendung der Faktoren bei Informationsplattform

Die beschriebenen Technologieakzeptanz-Faktoren konnten im Rahmen dieser Studie an einem konkreten Beispiel in der Praxis umgesetzt werden. Dazu wurde in einer Organisation, die zuvor vorrangig Online- und Präsenzs Schulungen sowie persönlichen Telefon- und Ticket-support angeboten hatte, ein Praxisprojekt gestartet und das bestehende Online Help Center zur digitalen und asynchronen Informationsbeschaffung neu aufgesetzt. Die Organisation bietet eine All-in-One Software-Lösung für die Ordinations- und Patientenverwaltung von Wahlärzt*innen in Österreich. Aufgrund der vielen Features und Nutzungsmöglichkeiten müssen Neukund*innen umfassend eingeschult und betreut werden. Eine wichtige Stütze ist hierbei der kostenlose Support. Da die Anzahl an Benutzenden und damit auch die Anzahl an Digital Non-Natives im Kundenstamm mittlerweile stark gestiegen ist, musste das Support-Team durch die Einrichtung eines klar strukturierten Online Help Centers unterstützt werden.

Dafür wurde das kostenpflichtige Wordpress Theme „KnowAll“ der Firma HeroThemes, welches explizit zur Erstellung von Online Help Centern oder Wissensdatenbanken entwickelt wurde, beschafft. Nach der Installation wurde das Theme an die firmenspezifischen Bedürfnisse wie Design und Struktur angepasst. Es folgte die Erarbeitung einer geeigneten Help Center Struktur mit Startseite, Kategorien und Unterkategorien sowie die Ausarbeitung eines inhaltlichen Grob- und Feinkonzepts. Um das Support-Team möglichst rasch zu entlasten, priorisierte das Projektteam bei der Auswahl der Inhalte die häufigsten Kundenanfragen zur Software sowie jene Themen, für die der Support in der Regel am meisten Zeit aufwendet.

Bei den Einflussfaktoren des UTAUT Modells ist wahrgenommene Nützlichkeit jenes, welches laut Yang & Shih (2020) den stärksten Einfluss auf Digital Non-Natives hat; daher wurde bei der Konzeption des neuen Online Help Centers darauf geachtet, dass bereits auf der Startseite optisch sofort erkennbar ist, um welche Art von Website es sich handelt: eine Website zur Informationsbeschaffung und Selbsthilfe im Umgang mit der Software. Dies wird dadurch erreicht, dass auf den ersten Blick erkennbar ist, wie nach Informationen gesucht werden kann und wo welche Informationen zu finden sind. Zum einen gibt es eine sehr prominente Suchleiste, die zentral direkt in den Header eingebettet ist und sofort ins Auge fällt. Mittels AJAX-

Live-Search führt die Suchleiste nach Eingabe eines Suchbegriffs schnell zur gesuchten Hilfe. Das Besondere an der AJAX-Live-Suche ist, dass bereits während der Eingabe des Suchbegriffs passende Artikel angezeigt werden. Die Suchfunktion des Online Help Centers zeigt darüber hinaus nicht nur die Titel der Hilfeartikel an, sondern auch kurze Ausschnitte aus diesen. Diese Textausschnitte sollen bei der Entscheidung helfen, ob ein Artikel die gesuchte Information enthält. Zum anderen werden auf der Startseite verschiedene thematische Kategorien mit einigen Stichworten zu jeder Kategorie angezeigt, um zu erläutern, welche Informationen in den einzelnen Kategorien zu finden sind. Zusätzlich wurde jede Kategorie durch ein entsprechendes Icon visuell dargestellt, was die Orientierung erleichtert. Generell wurde beim Design des Online Help Centers darauf geachtet, dass es dem Design der anderen Websites der Organisation ähnelt und somit den Nutzenden das Gefühl von Vertrautheit und Professionalität vermittelt. Mit diesen Maßnahmen wurden die von van der Heijden (2001) im erweiterten TAM Modell beschriebenen Faktoren Vergnügen und wahrgenommene visuelle Attraktivität eingehalten.

Bei der Erstellung der einzelnen Beiträge wurden die Faktoren zur Steigerung der Technologieakzeptanz berücksichtigt. Um den älteren Zielgruppen die von Prensky (2001) und Kesharwani (2019) empfohlenen kurzen Erklärvideos und schriftlichen Anleitungen zur Verfügung zu stellen, wurden Screencasts mit Ton sowie Textanleitungen mit Screenshots verfasst und im Online Help Center bereitgestellt, aus dem Informationen zur Orientierung, Navigation und effizienten Suche im Help Center entnommen werden können. Dies sollte potenziell die Chance erhöhen, dass das Angebot von den Nutzenden angenommen wird, welche es zum Teil seit Jahren gewohnt sind, bei Problemen mit der Software sofort die Support-Hotline anzurufen. Darüber hinaus wird das Help Center und die Navigation darin in Beratungsgesprächen und Schulungen mit Anwendern und Anwenderinnen demonstriert. So werden die Nutzenden durch extrinsische Anreize aktiv mit dem neuen Tool konfrontiert und haben die Möglichkeit, Fragen zur Handhabung des Help Centers zu stellen. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Teil der Anwendenden das neue Online-Help-Center nicht aus intrinsischer Motivation nutzen würde. Daher wurde das Support-Team angehalten, bei zukünftigen Anfragen auf das Online Help Center zu verweisen – mit dem Zusatz, dass bei Bedarf gerne persönlich weitergeholfen wird. Durch die regelmäßige, aber nicht überfordernde Konfrontation mit den Inhalten des Online Help Centers sollen die Anwendenden langsam an die eigenständige Nutzung des Help Centers herangeführt werden, was die von Kesharwani (2019) empfohlene schrittweise Heranführung an das digitale Tool abdeckt. Die Faktoren subjektive Einschätzung über den Grad der Einfachheit der Nutzung sowie *flow* wurden berücksichtigt, indem die Artikel des Help Centers untereinander verlinkt wurden. Dies soll dazu führen, dass die Nutzenden, welche das Online Help Center aufrufen, länger im Online Help Center verweilen und sich intensiver mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzen als dies ursprünglich von ihnen geplant war.

Die von Darvishy et. al (2021) empfohlenen Hilfestellungen direkt in der All-in-One Software-Lösung für die Ordinations- und Patientenverwaltung zu integrieren, war im Rahmen des

Praxisprojektes aus technischen Gründen nicht möglich und erfordert einen erheblichen Eingriff in die bestehende Software-Lösung. Daher war die Lösung einer externen Informationsplattform in Form des Online Help Desk die praktikabelste Lösung, welche den Nutzenden schnell zur Verfügung gestellt werden konnte und somit auch bei den Anwendenden eine schnelle Verbesserung des Supports darstellte. Als weitere Folge wurde zudem die Entwicklung für die Integration der Suchleiste innerhalb der All-in-One Software-Lösung für eine direkte Hilfestellung geplant.

4 Fazit

Die wissenschaftliche Betrachtung der Technologieakzeptanzmodelle und die Ableitung von Faktoren zur Steigerung der Technologieakzeptanz besonders seitens der Gruppe der Digital Non-Natives, hat eine klare Priorisierung bei der Umsetzung der Funktionalitäten im Online Help Center geliefert. Die in Kapitel 3 dargestellte Anwendung im Praxisprojekt zeigt, dass die Akzeptanzfaktoren gut in die Praxis übertragen werden konnten. Darüber hinaus konnte aus den theoretisch-wissenschaftlichen Vorgaben abgeleitet werden, welche Funktionalitäten in Wordpress ausgewählt werden müssen, um Digital Non-Natives ein attraktives Online Help Center zusätzlich zum bestehenden Schulungsangebot anbieten zu können und die Unsicherheiten bei der Verwendung der Informations-Plattform zu minimieren. Es kann damit festgehalten werden, dass die Berücksichtigung von Faktoren der Technologieakzeptanz bei der Schaffung von Informations-Plattformen eine wesentliche Rolle spielt.

Um die Projektziele des Praxisprojekts zu erreichen, waren technische, wissenschaftliche und didaktische Kompetenzen erforderlich. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, war ein gut strukturiertes Projektmanagement und ein ständiger Austausch zwischen den Projektmitgliedern notwendig. Da ein Projektmitglied Teil des Customer Success Teams in dem Unternehmen ist, in welchem das Praxisprojekt umgesetzt wurde, war eine direkte Verbindung zum Projektauftraggeber und ein ständiger Informationsfluss gewährleistet. So konnten am Ende des Projektes alle gesteckten Ziele gemeinsam erreicht werden.

5 Limitationen und Ausblick

Um die Ergebnisse sowie die aufgestellten Behauptungen dieser Studie und des Fallbeispiels zu validieren, wären nachfolgende quantitative Forschungsdesigns in einem ähnlich strukturierten Forschungsumfeld erforderlich.

Des Weiteren wurde in dieser Studie der Einfluss des Geschlechts nicht berücksichtigt, obwohl viele Studien die Behauptung stützen, dass die subjektiv wahrgenommene Nützlichkeit, die subjektive Einschätzung über den Grad der Einfachheit der Nutzung, Designempfinden und das Gefühl des *flows* mit dem Geschlecht verbunden sind. Nach früheren Forschungsstudien

spielen Männer beispielsweise lieber Spiele und sind mit der Technologie besser vertraut, was zu einer höheren Wahrscheinlichkeit führt, dass sie einen *flow* erleben (Yang & Shih, 2020). Weiterführende Studien sollten daher zusätzlich den Faktor des Geschlechts berücksichtigen. Abschließend ist anzumerken, dass in dieser Studie nur Faktoren zur Steigerung der Technologieakzeptanz bei Digital Non-Natives erhoben und im Praxisprojekt angewendet wurden. Es wurden keine Faktoren für Digital Natives ermittelt und eingesetzt, was dazu führen kann, dass die erstellte Informations-Plattform für Digital Natives dadurch weniger attraktiv ist und es zu einer geringeren Akzeptanz in dieser Zielgruppe kommt. Hier könnte in nachfolgenden Studien ermittelt werden, ob der Einsatz dieser Kriterien Auswirkungen auf Digital Natives und deren Nutzungsverhalten hat.

Literatur

- Ammenwerth, E. (2019). Technology Acceptance Models in Health Informatics: TAM and UTAUT. In Scott, P., Georgiou, A., De Keizer, N. (Hrsg.), *Applied Interdisciplinary Theory in Health Informatics*, 263, 64-71. <https://doi.org/10.3233/SHTI190111>
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838549651>
- Darvishy, A., Hutter, H.-P., & Seifert, A. (2021). *Altersgerechte digitale Kanäle: Webseiten und mobile Apps*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35501-2>
- Hoffmann, C. P., Von Kaenel, A. C., Lutz, C., & Meckel, M. (2012). Digital natives and digital immigrants: Differences in online trust formation. *Academy of Management Proceedings*, 2012(1). <https://doi.org/10.5465/ambpp.2012.258>
- Kesharwani, A. (2019). Do (how) digital natives adopt a new technology differently than digital immigrants? A longitudinal study. *Information & Management* 57(2). <https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103170>
- Marangunić, N., & Granić, A. (2015). Technology acceptance model: a literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society* 14(1), 81-95. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0348-1>
- Narr, K. (2016). *Digitale Werkzeuge. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. <https://www.die-bonn.de/wb/2016-digitale-werkzeuge-01.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Surendran, P. (2012). Technology Acceptance Model: A Survey of Literature. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)* 2(4), 175-178. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v2i4.161>
- Van der Heijden, H. (2001). *Factors Influencing the Usage of Websites: The Case of a Generic Portal in the Netherlands* [Konferenzbeitrag]. 14th Bled Electronic Commerce Conference, Bled, Slowenien.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, Q., Myers, M. D., & Sundaram, D. (2013). Digital Natives und Digital Immigrants: Entwicklung eines Modells digitaler Gewandtheit. *WIRTSCHAFTSINFORMATIK*, 55(6), 409–420. <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>
- Yang, K.-C., & Shih, P.-H. (2020). Cognitive age in technology acceptance: At what age are people ready to adopt and continuously use fashionable products? *Telematics and Informatics*, 51, Artikel 101400. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101400>
- Youngnyo Joa, C. & Magsamen-Conrad, K. (2021). Social influence and UTAUT in predicting digital immigrants' technology use. *Behaviour & Information Technology*, 41(8), 1620–1638. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1892192>
- Zehnder, C. A. (1998). *Informationssysteme und Datenbanken* (6., völlig Neubearb. und erw. Aufl.). Teubner.

Blended Learning und Planspiele in der Hochschullehre

Lehrveranstaltungen innerhalb der Blended Learning Skala transformieren und durch Planspiele den praktischen Wissenserwerb fördern – ein Fallbeispiel an einer Fachhochschule

Rita Stampfl¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1185>

Zusammenfassung

Blended Learning verbindet den klassischen Präsenzunterricht mit technologiegestütztem Lernen und ist damit eine effektive Unterrichtsform, welche an vielen Hochschulen bereits erfolgreich eingesetzt wird. Blended Learning bietet eine breite Skala an unterschiedlichen Kategorien welche darstellen, inwieweit die jeweiligen Elemente – klassischer Präsenzunterricht und Online-Lernen – ausgeprägt sind. Lehrende sind aufgrund der neuen Generation von Studierenden damit konfrontiert, die passende Kategorie für neue Lehrveranstaltungen auszuwählen und bestehende Kurse in Kategorien mit ausgeprägteren Online-Lernanteilen zu transformieren. Dieser Artikel zeigt anhand eines Fallbeispiels an einer Fachhochschule, wie diese Transformation vorgenommen werden kann und wie zudem bei den verbleibenden Präsenzeinheiten mit Planspielen der praktische Wissenserwerb gesteigert werden kann. Abschließend wird angeführt, wie Studierende den neu gestalteten transformierten Kurs beurteilen.

Stichwörter: Blended Learning, Planspiele, Hochschullehre, Fachhochschule

¹ Fachhochschule Burgenland

E-Mail: rita.stampfl@fh-burgenland.at

1 Einleitung

Durch die COVID-19-Pandemie wurden die Schulen und das Bildungswesen plötzlich und unerwartet zu einem digitalen Wandel gezwungen. Die Welt hat sich in den letzten Jahren verändert und die Lebensumstände und Weltbilder der neuen Generation von Studierenden, die im digitalen Zeitalter an die Hochschulen kommen, müssen besser verstanden werden. Die digitale Transformation der Bildung sollte ein Hauptanliegen der Lehrenden sein und Lehrende sollten sich Gedanken darüber machen, wie sie den Studierenden ein attraktives digitales Lernangebot zur Verfügung stellen können (Iivari et al., 2020). Die Studie von Mariam et al. (2023) zur Nachhaltigkeit von Blended Learning in Wirtschaftsschulen zeigt, dass die Implementierung von Blended Learning in der Ausbildung eine erfolgreiche Möglichkeit ist, um diesen digitalen Herausforderungen zu begegnen und in der entstehenden virtuellen Welt der Hochschulen wettbewerbsfähig zu bleiben. Zudem ist die strategische Planung durch das Management, die Verbesserung des Lehrplans und die Anhebung der Standards auf der Ebene der Lehrkräfte in Bezug auf verschiedene spezifische Aspekte wie Materialien und Aktivitäten im Bereich des digitalen Lernangebots notwendig (Ayu, 2020). Lehrende stehen vor der Herausforderung, das Beste der Technologie mit dem Besten der menschlichen Lehre zu verbinden (Salmon, 2019). Tran und Herzig (2023) merken zudem an, dass Innovationen in der Kursgestaltung bei den Studierenden ein positives Lerngefühl auslösen und deren Lernergebnisse verbessern. Studierende schätzen die Komplementarität und Interaktion der Lernaktivitäten – einschließlich asynchroner und synchroner Sitzungen.

1.1 Blended Learning

Blended Learning wird als die effektivste und beliebteste Unterrichtsform angesehen, die von Bildungseinrichtungen eingesetzt wird, da sie flexibles, zeitnahes und kontinuierliches Lernen ermöglicht. Beim Blended Learning werden Präsenzveranstaltungen mit technologiegestütztem Lernen kombiniert (Porter et al., 2014) und dadurch können das Lernverhalten der Studierenden, ihre Fähigkeiten zum Selbststudium und ihre akademischen Leistungen verbessert werden (Tong et al., 2022).

Watson (2008) beschreibt Blended Learning als ein wichtiges Segment auf einer Skala zwischen reinem Online-Lernen und traditionellem Face-to-Face-Lernen. Das Spektrum des Blended Learning beinhaltet folgende Kategorien: 1) Vollständig online durchgeführter Studiengang, bei dem das gesamte Lernen online und im Fernstudium erfolgt und es keine Präsenzkomponente gibt; 2) Vollständig online durchgeführter Studiengang mit Präsenzmöglichkeiten, die jedoch nicht obligatorisch sind; 3) Überwiegend oder vollständig online durchgeführter Studiengang mit ausgewählten Tagen, die in einem Klassenzimmer oder Computerlabor stattfinden müssen; 4) Überwiegend oder vollständig online durchgeführter Studiengang in

einem Computerlabor oder Klassenzimmer, bei dem sich die Studierenden jeden Tag treffen; 5) Unterricht im Klassenzimmer mit bedeutenden, obligatorischen Online-Komponenten, die das Lernen über das Klassenzimmer und den Schultag hinaus ausdehnen, 6) Unterricht im Klassenzimmer mit Integration von Online-Ressourcen, aber begrenzten oder keinen Anforderungen an die Online-Teilnahme der Studierenden, 7) traditioneller Unterricht im Klassenzimmer mit wenigen oder keinen Online-Ressourcen oder Online-Kommunikation (Watson, 2008).

Diese von Watson (2008) geschaffene Skala wird im Rahmen dieser Studie als Basis für die Transformation herangezogen, um anhand eines Fallbeispiels aufzuzeigen, wie mit einer Neukonzeption einer Lehrveranstaltung die Kategorisierung verändert werden kann und damit den digitalen Herausforderungen der virtuellen Welt begegnet werden kann. Nach Müller und Wulf (2022) sollen Lehrkräfte Blended Learning Umgebungen so gestalten, dass sie sowohl Flexibilität als auch Interaktion fördern. Eine gut konzipierte Blended Learning Umgebung muss ein Gleichgewicht zwischen Flexibilität und Interaktion herstellen, um die aktive Wissenskonstruktion durch die Lernenden zu fördern. Einerseits kann der übermäßige Einsatz von Technologie zur Gewährleistung von Flexibilität die Interaktion beeinträchtigen und somit das Lernen erschweren; andererseits sollte die Interaktion während der Fernlernphase erleichtert und gefördert werden.

1.2 Planspiele

Im Wintersemester 2022/23 waren laut Statistik Austria (*Studierende, belegte Studien*, 2022) 96,33% der Studierenden an den Fachhochschulen in Österreich unter vierzig Jahre alt. Diese Studierenden sind nach 1980 geboren und damit durch den Einzug des Computers in viele Lebensbereiche geprägt (Krüger, 2016). Sie sind in einer Medienumgebung mit Videos, Konsolen und Computerspielen aufgewachsen (Williams, 2003). Diese Spiele binden die Spielenden in unterhaltsame Aktivitäten ein. Das Lernen in Planspielen basiert auf Theorie und Anwendungen, die von den Studierenden angewendet werden müssen, um ihr Lernengagement und ihre Leistungen zu verbessern, indem sie in reale Situationen eingebunden werden (Matute Vallejo & Melero, 2016; Mawhirter & Garofalo, 2016). Ein Planspiel ist ein einzigartiges und kreatives Instrument, um das Lerninteresse der Studierenden zu steigern (Huang et al., 2022). Mit Hilfe von Spielen können Studierende die Fähigkeit entwickeln, Dinge zu verstehen und Fachwissen zu bewerten. Durch das Spiel entwickeln sie die Fähigkeit, gegebene Informationen zu analysieren, den eigenen Standpunkt auszudrücken, Gedanken klar zu formulieren, mögliche Konsequenzen verschiedener Lösungen vorausszusehen und das eigene Verständnis- und Wahrnehmungsniveau mit anderen zu vergleichen. Die Spielsimulation steigert das Interesse am Lernen und hilft den Lehrenden, die Studierenden zu motivieren (Ekaterina et al., 2015). Planspiele können sowohl Lernenden als auch Lehrenden ein Werkzeug an

die Hand geben, welches die aktive Problemlösung erleichtert. Sie gelten als praktischer Ansatz für den Wissenserwerb (Matute Vallejo & Melero, 2016).

2 Ausgangslage

Die dieser Studie zu Grunde liegende Fachhochschule bietet in den berufsbegleitenden Studiengängen den Unterricht im Blended Learning Format an. Das bedeutet, dass ein gewisser Anteil der Lehreinheiten in die Onlinephase ausgelagert ist. Dieser Anteil kann von Studiengang zu Studiengang und oft auch zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen variieren. In den Onlinephasen wird synchron oder asynchron mit anderen Studierenden beziehungsweise mit Lehrenden kommuniziert und an Inhalten gearbeitet. Lehrende gestalten und betreuen selbständig aktiv die Lernräume. Für dieses Fallbeispiel und die darin durchgeführte Neugestaltung einer Lehrveranstaltung wurde eine Lehrveranstaltung in einem Masterstudiengang ausgewählt, welche bisher in Form von traditionellem Unterricht im Klassenzimmer ohne ergänzenden Online-Ressourcen durchgeführt wurde und demnach nach Watson (2008) der siebten Kategorie des Blended Learning entsprach.

Inhalt dieser Lehrveranstaltung ist die Vorbereitung der Studierenden auf eine Zertifizierung zum Scrum Master und zum Product Owner, um die Studierenden mit agilen Methoden zur Produktentwicklung vertraut zu machen und ihnen die Möglichkeit zur Erlangung eines international anerkannten Zertifikats zu bieten. Diese Lehrveranstaltung wird in mehreren technischen Masterstudiengängen angeboten und die Teilnehmerzahl liegt je nach Studiengang zwischen zwanzig und fünfzig Studierenden. Die Teilnahme am Kurs ist für alle Studierenden obligatorisch, allerdings ist eine tatsächliche offizielle Zertifizierung am Ende der Lehrveranstaltung freiwillig und nicht mehr Teil des Kurses. Die Lehrveranstaltung umfasst laut Curriculum 1,5 ECTS, was 37,5 Arbeitsstunden bei den Studierenden entspricht. Die Kursgestaltung war bisher auf 15 Lehreinheiten in Präsenzlehre ausgelegt und es gab auf der von der Fachhochschule eingesetzten Lernplattform keine weiterführenden digitalen Lernangebote. Bei der im vergangenen Semester anonym durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluierung durch die Fachhochschule bewerteten die Studierenden den Gesamteindruck dieser Lehrveranstaltung mit 2,73 auf einer Skala von eins bis fünf, wobei eins sehr hoch bedeutet und fünf für sehr schlecht steht. Die Studierenden gaben beim schriftlichen Feedback der Evaluierung an, die Lehrveranstaltung sei „nicht sehr inspirierend, sich weiter damit auseinanderzusetzen“ und „ohne erkennbaren Nutzen“. Seitens Studierenden wurde der Wunsch geäußert „kleine Übungen oder Inhaltsausarbeitungen zu machen“ und einen „roten Faden durch die Vorlesungen zu legen“.

3 Neugestaltung der Lehrveranstaltung

3.1 Ziele

Ziel der Neugestaltung der Lehrveranstaltung war die Transformation in die dritte Kategorie nach Watson (2008), damit den Hauptanteil der zur Verfügung gestellten Lernangebote online abzubilden und nur eine obligatorische Präsenzveranstaltung einzuplanen. Zudem war es ein inhaltliches Ziel, den Studierenden innerhalb dieser Lehrveranstaltung eine klare Absicht und Ausrichtung von Anfang vorzugeben und damit den Nutzen der Lerninhalte aufzuzeigen, da Lernende besonders in Online- oder Blended Learning Umgebungen leicht ins Straucheln geraten, die Motivation verlieren und aufgeben, wenn der Nutzen nicht erkennbar ist (Xu et al., 2023). Des Weiteren war vorgesehen, die Hygienefaktoren für asynchrone E-Learning-Kurse nach Stampfl et al. (2023) bei der Kursgestaltung zu berücksichtigen, um keine vermeidbare Unzufriedenheit bei den Studierenden auszulösen und damit gleichzeitig den Gesamteindruck der Lehrveranstaltung bei den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluierung zu verbessern.

3.2 Konzeption

Die Vorbereitungs- und Planungsphasen von Blended Learning Kursangeboten sind wichtig für das Lernen und für die akademische Leistung der Studierenden und benötigen daher viel Aufmerksamkeit (Xu et al., 2023). Den Studierenden sollte während der gesamten Lehrveranstaltung eine asynchrone Betreuung und ein Online Coaching zur Verfügung gestellt werden. Mit praktischen Übungen sollte es den Studierenden ermöglicht werden, das erworbene Wissen einzusetzen und für die Zertifizierungsprüfung zu üben. Die Studierenden haben über das Lernmanagement-System (LMS) der Fachhochschule ständigen Zugang zu den Unterlagen und sollten sich die Lernzeiten selbständig einteilen können. Damit können die Studierenden den Lernprozess selbst steuern. Das Lernkonzept soll demnach einem horizontalen und lernerzentrierten Ansatz folgen und dabei kognitive Lernziele abdecken. Als Format für die Lerninhalte sollten strukturierte Präsentationen, fallbasiertes Problemlösen, Simulation in Form eines Planspiels und tutorielles Lernen eingesetzt werden. Lernerfolgskontrollen, Kontaktmöglichkeiten, Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Teilnehmenden sowie Unterstützung aus dem sozialen und beruflichen Umfeld gelten als Hygienefaktoren und wurden demnach bei der Konzeption des Lernangebotes berücksichtigt, um Unzufriedenheit bei den Teilnehmenden zu vermeiden (Stampfl et al., 2023). Für Gruppendiskussionen sollte ein Diskussionsforum, ein Blog oder ein Wiki zur Verfügung gestellt werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ein Thema zu präsentieren oder einen Beitrag zu leisten (Müller & Wulf,

2022). Den gesamten Lerninhalten sollte dabei eine deduktive Strukturierung zu Grunde liegen und ein eindeutiger Lernpfad erkennbar sein. Um die Gesamterscheinung des Kurses optisch ansprechend zu gestalten, sollte ein durchgängiges Farbschema und stilistisch einheitliche Bilder verwendet werden.

Die Konzeption erfolgt nach den Vorgaben des *Institute for Digital Learning & Leadership* (o. J.), wobei nach der Evaluierung der Ausgangssituation und der allgemeinen Zielsetzung die Zielgruppe definiert werden soll.

3.2.1 Learner Personas

Nach Yang (2023) ist das Erstellen von Learner-Personas ein wichtiges Instrument in der Lehre, um die Zielgruppe von Studierenden darzustellen. Personas sind nützlich, um Empathie für die Lernenden zu entwickeln, ein Verständnis der Nutzermerkmale zu erreichen, Designideen mit anderen zu teilen und fundierte Entscheidungen im Design- und Entwicklungsprozess zu treffen (Salminen et al., 2018). Demnach wurden für die Konzeption des neuen Blended Learning Kurses nachfolgende Learner-Personas erstellt:

Markus SCHNEIDER

"Ich mag Nullen und Einsen!"

31
Wien
Ledig
Softwareentwickler
Laptop und Smartphone
Bachelor-Abschluss in Informatik

PERSÖNLICHKEIT
Markus ist ein ehrgeiziger und motivierter Einzelgänger. Er ist diszipliniert und arbeitet hart, um seine beruflichen Ziele zu erreichen. Er ist analytisch denkend und hat eine schnelle Auffassungsgabe. Er ist jedoch auch etwas ungeduldig und möchte schnell Ergebnisse sehen.

LERNZIELE
Markus möchte seine Kenntnisse im Bereich agiler Projektmanagementmethoden erweitern und die Scrum-Zertifizierung erwerben, um seine Karrierechancen zu verbessern.

ZEITLICHE VERFÜGBARKEIT
Markus arbeitet Vollzeit als Softwareentwickler und hat begrenzte Zeit für das Lernen. Er kann etwa 10 Stunden pro Woche für das Studium aufwenden.

PRÄFERENZEN
Markus bevorzugt eine flexible Lernumgebung, in der er sowohl online als auch offline lernen kann. Er ist technisch versiert und findet es einfach, neue Tools und Plattformen zu verwenden.

BEDÜRFNISSE
Markus braucht eine Lernumgebung, die ihm klare Strukturen bietet und ihm ermöglicht, seine Zeit effizient zu nutzen. Er bevorzugt Lernmaterialien, die prägnant und gut strukturiert sind. Markus benötigt auch Möglichkeiten zur praktischen Anwendung des Gelernten, um sein Verständnis zu vertiefen.

BLOCKADEN
Markus hat möglicherweise Bedenken hinsichtlich seiner Fähigkeit, neben seinem Vollzeitjob genügend Zeit für das Studium aufzubringen. Er könnte auch unsicher sein, ob er sich die neuen Konzepte und Praktiken von Scrum schnell genug aneignen kann. Zudem könnte er möglicherweise Bedenken haben, dass er Schwierigkeiten haben könnte, den praktischen Nutzen von Scrum in seinem derzeitigen beruflichen Umfeld zu erkennen.

Abbildung 1: Persona Markus Schneider (eigene Darstellung)

Laura GRUBER

"Ich bin eine Teamplayerin!"

👤 27
📍 Oberdorf
👤 Verheiratet, 2 Kinder
👜 Projektleiterin
👉 Laptop und Tablet
Master-Abschluss in BWL

PERSÖNLICHKEIT
Laura ist kommunikativ und teamorientiert. Sie ist eine aufgeschlossene und empathische Person, die gerne mit anderen zusammenarbeitet. Sie ist neugierig und bereit, neue Fähigkeiten zu erlernen, um ihre beruflichen Möglichkeiten zu erweitern. Sie ist jedoch auch zeitlich eingeschränkt und muss ihre Ressourcen gut verwalten.

LERNZIELE
Laura möchte ihre Projektmanagement-Fähigkeiten erweitern und ihre Kenntnisse über agile Methoden vertiefen, insbesondere Scrum. Sie ist daran interessiert, die Scrum-Zertifizierung zu erhalten, um in ihrem Unternehmen agilere Projekte zu leiten.

ZEITLICHE VERFÜGBARKEIT
Laura arbeitet Vollzeit als Projektmanagerin und hat neben ihrer Arbeit und ihrer Familie begrenzte Zeit für das Studium. Sie kann etwa 8 Stunden pro Woche für das Lernen aufbringen.

PRÄFERENZEN
Laura bevorzugt eine Kombination aus Online- und Präsenzlernen. Sie schätzt den Austausch mit anderen Lernenden und möchte die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen und von den Erfahrungen anderer zu lernen. Sie bevorzugt eine strukturierte Lernumgebung mit klaren Lernzielen und einem klaren Zeitplan.

BEDÜRFNISSE
Laura legt Wert auf soziale Interaktion und den Austausch von Ideen und Erfahrungen mit anderen Lernenden. Sie benötigt eine unterstützende Lernumgebung, in der sie Fragen stellen und Feedback erhalten kann. Laura schätzt auch Lernmaterialien, die praxisorientiert sind und reale Anwendungen von Scrum aufzeigen. Sie möchte ihre neuen Kenntnisse schnell in ihrem beruflichen Umfeld umsetzen können.

BLOCKADEN
Laura könnte sich Sorgen um die Vereinbarkeit des Studiums mit ihrem Vollzeitjob und ihrem Privatleben machen. Sie könnte Bedenken haben, dass sie möglicherweise nicht genügend Zeit für das Lernen aufbringen kann und dadurch Stress oder Überlastung entsteht. Zudem könnte sie möglicherweise Unsicherheiten bezüglich ihrer Fähigkeit haben, sich in einer eher technischen Domäne wie der Softwareentwicklung zurechtzufinden.

Abbildung 2: Persona Laura Gruber (eigene Darstellung)

Die demografischen Daten der Learner-Personas basieren auf realen statistischen Daten der Fachhochschule für die Studiengänge des Departments Informationstechnologie. Die Zielgruppe des konkreten Lernangebots sind Masterstudierende im 4. Semester aller Geschlechter mit einem Durchschnittsalter von 31 Jahren. Die Studierenden besitzen demnach bereits Vorkenntnisse zur Benutzung des LMS aus den vorangegangenen drei Semestern.

3.2.2 Lernziele

Im Rahmen der neu gestalteten Blended Learning Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf eine Scrum-Zertifizierungsprüfung sollen kognitive Lernziele erreicht werden. Es wurden dazu folgende Grob-Lernziele nach der Lernziel-Taxonomie von Bloom (1956) festgelegt:

- 👉 Wissen: Die Studierenden können die Scrum Grundlagen benennen.
- 👉 Wissen: Die Studierenden können die Scrum Begriffe bestimmen.
- 👉 Verstehen: Die Studierenden können die Artefakte von Scrum in eigenen Worten beschreiben.
- 👉 Anwenden: Die Studierenden können ihre Scrum-Kenntnisse bei einem Spiel benutzen.
- 👉 Anwenden: Die Studierenden können ihr Wissen in Bezug zur Zertifizierungsprüfung beweisen.
- 👉 Analysieren: Die Studierenden können Studien zum Thema Scrum-Zertifizierung untersuchen.

-  Analysieren: Die Studierenden können ihre bisherigen Erfahrungen mit Scrum darlegen.
-  Bewerten: Die Studierenden können ihre eigene Meinung zu Scrum-Zertifizierungen begründen.
-  Entwickeln: Die Studierenden können ihre eigene Einstellung zu Scrum-Zertifizierungen reflektieren.

Dem Blended Learning Kurs sollen keine formalen Abschlussdokumente wie Zertifikate oder Batches hinzugefügt werden, da es sich um eine reguläre Lehrveranstaltung handelt, welche nach der vorgegebenen Prüfungsordnung der Fachhochschule bewertet werden muss.

3.2.3 Inhalte

In diesem Schritt der Konzeption wurden die Lerninhalte beschrieben und in Kernthemen und Randinformationen unterteilt. Zudem wurde das Basismaterial den Inhalten der Lerneinheiten zugeordnet:

Typ	Lerninhalt	Material
Kernthemen	Scrum Grundlagen (Begriffe, Ablauf, etc..)	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> LinkedIn Learning Kurs <i>Scrum – Grundlagen</i> <input checked="" type="checkbox"/> Scrum Guide <input checked="" type="checkbox"/> 9 Erklärvideos der mITSM GmbH <input checked="" type="checkbox"/> Planspiel Scrum <i>Goldlöckchen und die drei Bären (Comic-Buch erstellen)</i>
	Aufgabenbereich Scrum Master	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> LinkedIn Learning Kurs <i>Der Scrum Master</i> <input checked="" type="checkbox"/> Prüfungsvorbereitungsfragen der Scrum.org (Scrum Master Zertifizierung)
	Aufgabenbereich Product Owner	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> LinkedIn Learning Kurs <i>Der Product Owner</i> <input checked="" type="checkbox"/> Prüfungsvorbereitungsfragen der Scrum.org (Product Owner Zertifizierung)
	Zertifizierungs-Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Wissenschaftliches Paper zur Relevanz von Zertifizierungskursen
Randinformationen	Informationen zu Zertifizierungsprüfungen	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Informationen zur Zertifizierungsprüfung bei Scrum.org <input checked="" type="checkbox"/> Informationen zur Zertifizierungsprüfung bei Scrum Alliance

Tabelle 1: Typisierung der Lerninhalte und Materialien

3.2.4 Neue Lernformen

Die Fachhochschule bietet mit dem bestehenden LMS Moodle und den örtlichen Gegebenheiten am Campus alle Möglichkeiten, um Lehrveranstaltungen im Blended Learning Format abhalten zu können. Für virtuelle Klassenräume steht zudem auch Microsoft Teams zur Verfü-

gung, für welches alle Studierenden zugangsberechtigt sind. Für die Umsetzung von Präsenzlehre stehen neben den Hörsälen auch Klassenräume mit Beamern, Flipcharts und Whiteboards zur Verfügung. Die örtlichen und technischen Infrastrukturen sind bei den Studierenden der Zielgruppe bereits bekannt. Zusätzlich zu den klassischen Lerninhalten im Bereich von Zertifizierungsprüfungen wie Grundlagen und Prüfungsfragen soll im Rahmen der Neugestaltung dieser Lehrveranstaltung auch ein Planspiel eingesetzt werden.

Im Bereich der Kosten für die Neugestaltung der Lehrveranstaltung traten keine gesonderten Kosten auf, da die Fachhochschule bereits einen bestehenden kostenlosen Zugang zu LinkedIn Learning für die Studierenden hat. Zudem waren alle Lernmaterialien bereits vorhanden und mussten nicht neu erstellt werden. Die Materialien für das Planspiel können mit den Materialien aus dem Bürobedarf abgedeckt werden und müssen nicht gesondert beschafft werden.

3.2.5 Neue Struktur

Die Präsenzeinheit konnte im Konzept nicht fix in die Struktur integriert werden, da dieser Termin je nach Studiengang abhängig vom Stundenplan des Semesters eingeplant wird. Es war daher erforderlich, dass der Online-Kurs und die Präsenzeinheit voneinander unabhängig waren und keine aufbauenden oder verbindenden Elemente eingesetzt wurden. Optimalerweise findet die Präsenzeinheit am Ende des Semesters statt und der Online-Kurs wurde davor von allen Studierenden bereits abgeschlossen.

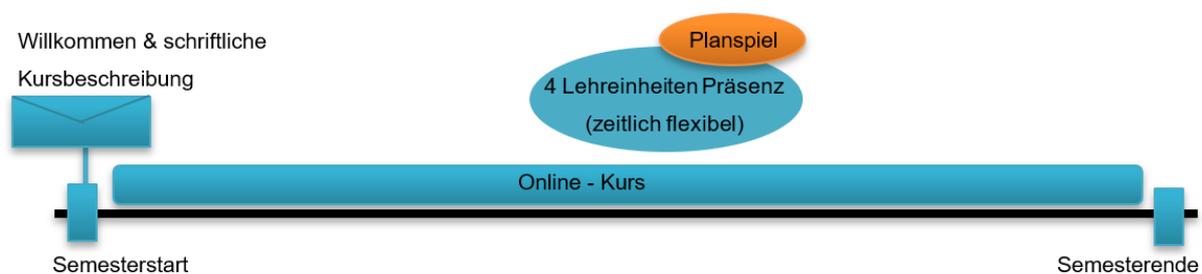


Abbildung 3: Struktur der neu gestalteten Lehrveranstaltung (eigene Darstellung)

Der Online-Kurs folgt einem klaren Lernpfad und die einzelnen Aufgaben können nur in einer vorgegebenen Reihenfolge absolviert werden. Aus diesem Grund wurden Module zu den Lerninhalten geschaffen. Die Ausarbeitung der detaillierten Struktur erfolgte im Learning Designer des University College London:

Workshop (4 LE)							
(180 minutes)							
Read Watch		45	30				0
Listen							
Scrum in Kürze							
Collaborate		110	30				0
Scrum-Spiel Lehrziel: Die Studierenden können ihre Scrum-Kenntnisse bei einem Spiel benutzen. (Anwenden)							
Discuss		25	30				0
Wrap-up							

Abbildung 4: Konzept des Moduls Workshop (eigenständig)

Online-Kurs Teil 1 - Grundlagen							
(300 minutes)							
Collaborate		60	30				0
Chat zu Online-Kurs (Fragestunde)							
Read Watch		60	1				1
Listen							
LinkedIn Learning Kurs "Scrum - Grundlagen" abschließen mit Zertifikat Lehrziel: Die Studierenden können die Scrum Grundlagen benennen. (Wissen)							
Read Watch		120	1				1
Listen							
Scrum Guide lesen und eventuell Notizen erstellen							
Read Watch		60	1				0
Listen							
Lektion - Grundlagen Durcharbeiten einer Lektion mit kurzen Videos mit Erklärungen und Inhalten des Scrum Guides. Lehrziel: Die Studierenden können die Scrum Begriffe bestimmen. (Verstehen)							
Online-Kurs Teil 2 - Scrum Master							
(300 minutes)							
Read Watch		120	1				1
Listen							
LinkedIn Learning Kurs "Der Scrum Master" abschließen mit Zertifikat Lehrziel: Die Studierenden können die Scrum Grundlagen benennen. (Wissen)							
Practice		180	1				0
Wissensüberprüfung - Scrum Master als Prüfungssimulation (beliebig oft wiederholbar) Lehrziel: Die Studierenden können ihr Wissen in Bezug zur Zertifizierungsprüfung beweisen. (Anwenden)							
Online-Kurs Teil 3 - Scrum Product Owner							
(270 minutes)							
Read Watch		90	1				1
Listen							
LinkedIn Learning Kurs "Der Product Owner" abschließen mit Zertifikat Lehrziel: Die Studierenden können die Scrum Grundlagen benennen. (Wissen)							
Practice		180	1				0
Wissensüberprüfung - Product Owner als Prüfungssimulation (beliebig oft wiederholbar) Lehrziel: Die Studierenden können ihr Wissen in Bezug zur Zertifizierungsprüfung beweisen. (Anwenden)							
Online-Kurs Teil 4 - Reflexion & Diskussion							
(600 minutes)							
Investigate		300	1				1
Reflexion zur Relevanz der Zertifizierungskurse „Product Owner“ und „Scrum Master“ (aktuelle Studie durcharbeiten und auf eigene Situation reflektieren) Lehrziele: Die Studierenden können Studien zum Thema Scrum-Zertifizierung untersuchen. (Analysieren) Die Studierenden können ihre eigene Meinung zu Scrum-Zertifizierungen begründen. (Bewerten) Die Studierenden können ihre eigene Einstellung zu Scrum-Zertifizierungen reflektieren. (Entwickeln)							
Discuss		300	30				0
Erfahrungsaustausch zu Scrum im Diskussionsforum mit verpflichtendem Kommentar Lehrziel: Die Studierenden können ihre bisherigen Erfahrungen mit Scrum darlegen. (Analysieren)							
Informationen zur freiwilligen Zertifizierung							
(120 minutes)							
Read Watch		120	1				4
Listen							
Verlinkungen zu den Seiten der gängigsten Scrum-Zertifizierungsstellen als Information und Absprungpunkt zur freiwilligen Zertifizierung							
Feedback zu Kurs							
(30 minutes)							
Produce		15	30				0
Feedback zu Workshop							
Produce		15	1				0
Feedback zu Online-Kurs							

Abbildung 5: Konzept des Online-Kurses im LMS

Abbildung 4 und 5 zeigen die detaillierte Konzeption der gesamten Lehrveranstaltung. Es wurde bei der Verteilung der Lerntypen darauf geachtet, dass alle Typen enthalten sind. Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt die Verteilung:

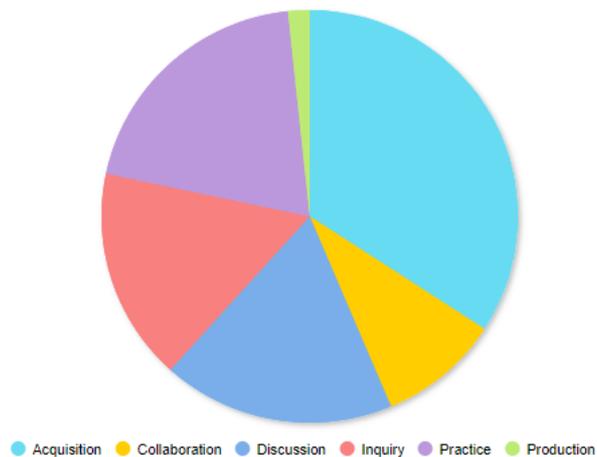


Abbildung 6: Kreisdiagramm zur Verteilung der Lerntypen

Bei dieser Darstellung zeigt sich, dass den Bereichen Kollaboration und Produktion nur geringe Anteile des Kurses zufallen, was sich auf den Inhalt der Lehrveranstaltung zurückführen lässt. Die Vorbereitung auf eine Scrum Zertifizierung erfordert keine Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und auch kein Produzieren von Artefakten.

3.3 Umsetzung

Damit das Blended-Learning-Format dieser Lehrveranstaltung nicht zu einem Neuigkeitseffekt bei den Studierenden führte, insbesondere weil diese parallel in anderen Lehrveranstaltungen traditionelle Vorlesungen ohne E-Learning-Angebote besuchten, begann der neue Kurs mit einer ausführlichen Einführungsnachricht, welche klare Anweisungen und Anleitungen zum Ablauf des Online-Kurses enthielt.

3.3.1 Planspiel in Präsenz

Da die Präsenzeinheit und das Planspiel unabhängig vom Online-Kurses abgehalten wurden, wurden zu Beginn der Einheit die Grundbegriffe und der Ablauf zu Scrum in Form eines Vortrags präsentiert. Dazu wurde eine PowerPoint Präsentation gestaltet, welche auch die Spielregeln des Planspiels enthielt. Zudem wurde der Ablauf des Spiels über diese Präsentation gesteuert, indem für die einzelnen Phasen eine Zeitmesser-Funktion in die Präsentation integriert wurde. So war während des Planspiels allen Studierenden ersichtlich, in welcher Phase man sich befand und wie viel Zeit in dieser Phase noch für das Erfüllen der Aufgaben zur Verfügung stand.

Für das Planspiel fanden sich die Studierenden in Kleingruppen von fünf bis maximal zehn Personen zusammen. Dies entspricht der realen Größe eines Scrum-Teams. Zudem mussten

die Teammitglieder die Rollen des Scrum-Teams verteilen. Es gab demnach in jedem Team einen Scrum Master, einen Product Owner und drei bis acht Developer. Gemeinsam musste in zwei Sprints ein Comic-Heft gestaltet werden. Jeder Sprint dauerte 35 Minuten und durchlief alle vorgegebenen Phasen, ersichtlich in Abbildung 7.

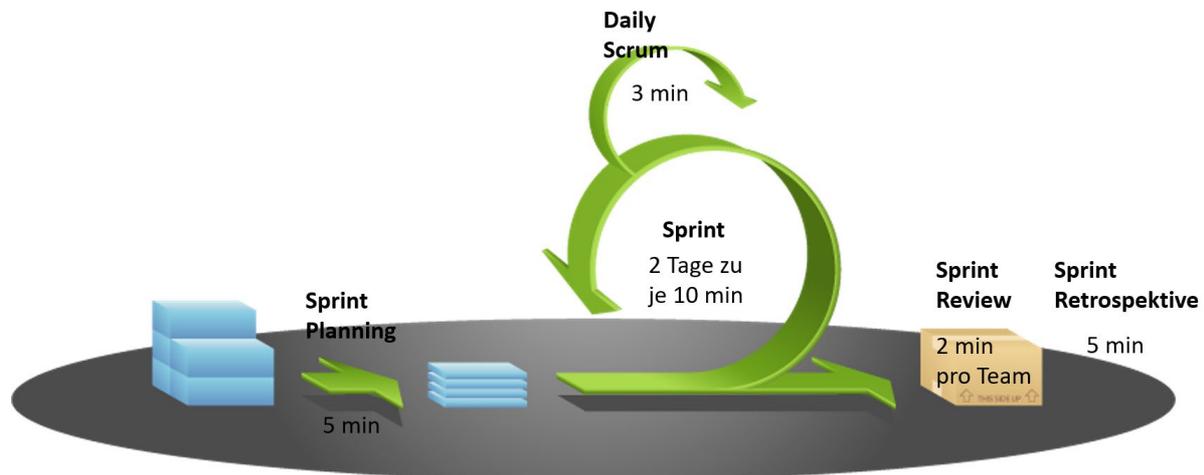


Abbildung 7: Sprintsablauf des Planspiels (eigene Darstellung)

Die inhaltliche Geschichte des Comic-Heftes wurde vorgegeben und verfasst in Anlehnung an das Märchen Goldlöffchen und die drei Bären von Ross und Leupold (1977). Der Product Owner erhielt dazu die nachfolgend angeführte inhaltliche Geschichte und den priorisierten Product Backlog mit den Anforderungen, welcher innerhalb der Sprints vollständig abgearbeitet werden musste, um ein fertiges Produkt zu erhalten:

Goldlöffchen und die drei Bären

Drei Bären beschließen, einen Spaziergang zu machen, weil ihr Frühstück heiß ist. Während sie draußen sind, kommt ein böses Mädchen, Goldlöffchen, in ihr Haus. Sie geht in die Küche und probiert das Essen, das in drei Schüsseln liegt. Das Essen in den ersten beiden Schüsseln schmeckt ihr nicht, aber die dritte Schüssel findet sie gut. Sie probiert die drei Stühle aus und mag den dritten am liebsten, macht ihn aber kaputt. Dann probiert sie die drei Betten aus und schläft im dritten ein. Die drei Bären kommen nach Hause und sind wütend über das Frühstück, den Stuhl und das Bett des kleinen Bären. Sie brüllen Goldlöffchen an und sie rennt nach Hause.

Product Backlog (bereits nach Wert priorisiert und im User Story-Format geschrieben):

1. Als Elternteil kann mich die Titelseite so begeistern, dass ich das Buch aufschlage und meinem Kind vorlese.
2. Als Kind kann ich bunte Bilder von den Charakteren sehen, so dass ich die Geschichte verstehen kann, ohne sie lesen zu müssen.
3. Als Kind kann ich die Figuren und Gegenstände zählen, so dass ich meine Zählfähigkeiten entwickeln kann.
4. Als Sponsor kann ich meine Werbung für Haussicherheit präsentieren, damit Eltern mich für unsere Dienste kontaktieren.
5. Als Elternteil kann ich meinem Kind die Geschichte vorlesen, so dass ich mir die Wörter nicht ausdenken muss.

6. Als Kind kann ich eine lustige Aktivität machen, damit ich lange Freude an diesem Buch habe.
7. Als Elternteil kann ich ein inhaltlich passendes Buch für mein 4-6 Jahre altes Kind besorgen, so dass es in der Lage ist, es zu verstehen.
8. Als Elternteil kann ich ein robustes Buch kaufen, damit es viele Jahre lang hält.
9. Als Sponsor kann ich meine öffentliche Mitteilung über den Umgang mit Tieren sehen, damit die nächste Generation besser wird als die letzte.
10. Als Elternteil kann ich etwas über die Autoren erfahren, damit ich weitere Bücher von ihnen kaufe.

Die Materialien für die Produktion des Comic-Hefts wurden im Raum zur Entnahme ausgelegt, wobei nur der Scrum Master freien Zugriff darauf hatte. Spezialmaterialien waren vorhanden, wurden aber nicht ersichtlich ausgelegt und waren nur nach Anforderung bei der Kursleitung erhältlich. Durch diese Vorgehensweise musste der Scrum Master seine Rolle eindeutig einnehmen und dafür sorgen, dass die Developer arbeitsfähig sind.

Alle Gruppen konnten nach Ablauf der Sprints fertige Comic-Hefte präsentieren und im abschließenden anonymen Blitzlicht-Feedback wurden folgende Rückmeldungen gegeben:



Abbildung 8: Auszug der Ergebnisse des digitalen anonymen Blitzlicht-Feedbacks

Die anonymen Rückmeldungen der Studierenden beim Blitzlicht-Feedback waren durchweg positiv und es wurde immer wieder angemerkt, dass die spielerische Art der Wissensvermittlung Spaß gemacht hat. Dies bestätigt, dass ein Planspiel ein einzigartiges und kreatives Instrument ist, um das Lerninteresse der Studierenden zu steigern (Huang et al., 2022).

3.3.2 Online Kurs im LMS

Als Lernmanagement-System (LMS) betreibt die Fachhochschule Moodle Version 3.11.14 mit dem Thema Boost Campus. Zudem gibt es seitens der Fachhochschule einheitliche Vorgaben zur Kursformatierung wie beispielsweise die Darstellung im Themenformat in Moodle, welche eingehalten werden musste. Die in der Konzeption entwickelten Module wurden zu Themen gemacht und als solche dargestellt. Da die Inhalte der Module auf dem ersten Modul der

Grundlagen aufbauen, wurde bei jeder Moodle-Aktivität ein automatischer Aktivitätsabschluss hinterlegt, welcher die Aktivität als abgeschlossen kennzeichnete, wenn alle erforderlichen Aufgaben erfüllt wurden. Dieser Aktivitätsabschluss wurde als Voraussetzung für die darauffolgende Aktivität hinterlegt. Somit konnten die Aufgaben nur in der vorgegebenen Reihenfolge absolviert werden und der Lernpfad war für die Studierenden durch das System vorgegeben. Nachfolgend wird der Kurs dargestellt:



Online-Kurs

Arbeiten Sie die 3 Themenbereiche zu Scrum selbständig durch. Die einzelnen Aufgaben innerhalb der Themenbereiche werden erst freigeschaltet, wenn die vorangegangene Aufgabe erfolgreich abgeschlossen wurde.

Die Themenbereiche Professionale Scrum Master, Professional Scrum Product Owner und Erfahrungsaustausch werden erst freigeschaltet, wenn der Themenbereich Scrum Grundlagen vollständig abgeschlossen wurde.



TIPP: Reines Durchlesen des Scrum Guide wird nicht ausreichen, um die beiden Wissensüberprüfungen zu Scrum Master und Product Owner erfolgreich abzuschließen!

Als Kursabschluss ist ein kurzer Erfahrungsbericht im Forum zu erstellen und mindestens eine Erfahrung einer anderen Person zu kommentieren.

Scrum Grundlagen

LinkedIn Learning Kurs "Scrum - Grundlagen"

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Fällig: Sunday, 30. April 2023, 23:59

[Abgabe einreichen](#)

Hier der Weg zum LinkedIn Learning Zugang:

- bitte mit dem persönlichen Profil bei LinkedIn ausloggen (oder anderen Browser verwenden)
- im Microsoft Teams der FH Burgenland: Gehen Sie im Teams Chat zu einem beliebigen 1:1-Chat, und klicken Sie auf die Registerkarte LinkedIn. Wählen Sie Jetzt anmelden aus, um Ihr LinkedIn-Konto zu verbinden. (Achtung: Sie müssen dazu die Teams-App verwenden. Es funktioniert nicht, wenn Sie Teams im Browser verwenden.)
- mit diesem Link <https://lnkd.in/g/f9ywf> und Ihren FH-Credentials einloggen

Dann folgenden Link aufrufen: [Scrum - Grundlagen](#)

Sie können den Kurs auch über die App auf einem mobilen Gerät machen:

- iOS: [App Store](#)
- Android: [Google Play](#)

Der Kursname bei LinkedIn Learning lautet: Scrum - Grundlagen

Um diese Aufgabe abzuschließen, laden Sie nach Abschluss des Kurses (46 Minuten Laufzeit) das Abschlusszertifikat hier als .pdf hoch.

Für den Abschluss dieses LinkedIn Learning Kurses erhalten Sie 10 Punkte, das entspricht 10% der Gesamtnote.

Scrum Guide

[Anzeigen](#)

Eingeschränkt Nicht verfügbar, es sei denn: Die Aktivität **LinkedIn Learning Kurs "Scrum - Grundlagen"** ist als abgeschlossen markiert

Lesen Sie den Scrum Guide gewissenhaft durch und machen Sie sich optimalerweise Notizen zu den Inhalten.

 Lektion - Grundlagen

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Geschlossen: Sunday, 30. April 2023, 23:59

[Mindestens 45 Minuten in dieser Lektion verbringen](#) [Das Ende der Lektion erreichen](#)

Eingeschränkt Nicht verfügbar, es sei denn: Die Aktivität **Scrum Guide** ist als abgeschlossen markiert

Arbeiten Sie diese Lektion selbständig durch. Es sind kurze Videos mit Erklärungen und Inhalte des Scrum Guide enthalten.

Für jede richtig beantwortete Zwischenfrage innerhalb der Lektion erhalten Sie einen Punkt. Sie können maximal 10 Punkte bei dieser Lektion erhalten und dies entspricht 10% der Gesamtnote.



Professional Scrum Master

 LinkedIn Learning Kurs "Der Scrum Master"

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Fällig: Sunday, 30. April 2023, 23:59

[Abgabe einreichen](#)

Eingeschränkt Nicht verfügbar, außer mindestens eine Bedingung ist erfüllt:

- Die Aktivität **Lektion - Grundlagen** ist als abgeschlossen markiert

LinkedIn Learning Kurs aufrufen: Scrum - Grundlagen: Der Scrum Master

Um diese Aufgabe abzuschließen, laden Sie nach Abschluss des Kurses (1 Stunde 46 Minuten Laufzeit) das Abschlusszertifikat hier als .pdf hoch.

Für den Abschluss dieses LinkedIn Learning Kurses erhalten Sie 10 Punkte, das entspricht 10% der Gesamtnote.

 Wissensüberprüfung - Scrum Master

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Geschlossen: Sunday, 30. April 2023, 23:59

[Versuche starten: 1](#)

Eingeschränkt Nicht verfügbar, es sei denn: Die Aktivität **LinkedIn Learning Kurs "Der Scrum Master"** ist als abgeschlossen markiert

Diese Wissensüberprüfung stellt Fragen zu den Grundlagen von Scrum, welche in ähnlicher Form auch bei der Zertifizierungsprüfung gestellt werden.

Sie erhalten 10 zufällige Fragen aus einer Fragensammlung und haben 10 Minuten Zeit zur Beantwortung.

Die Überprüfung kann beliebig oft wiederholt werden, wobei das beste Ergebnis gewertet wird.

Sie können bei dieser Wissensüberprüfung 10 Punkte erreichen, das entspricht 10% der Gesamtnote.



Professional Scrum Product Owner

 LinkedIn Learning Kurs "Der Product Owner"

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Fällig: Sunday, 30. April 2023, 23:59

[Abgabe einreichen](#)

Eingeschränkt Nicht verfügbar, außer mindestens eine Bedingung ist erfüllt:

- Die Aktivität **Lektion - Grundlagen** ist als abgeschlossen markiert

LinkedIn Learning Kurs aufrufen: Scrum - Grundlagen: Der Product Owner

Um diese Aufgabe abzuschließen, laden Sie nach Abschluss des Kurses (1 Stunde 19 Minuten Laufzeit) das Abschlusszertifikat hier als .pdf hoch.

Für den Abschluss dieses LinkedIn Learning Kurses erhalten Sie 10 Punkte, das entspricht 10% der Gesamtnote.

 Wissensüberprüfung - Product Owner

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Geschlossen: Sunday, 30. April 2023, 23:59

Versuche starten: 1

Eingeschränkt Nicht verfügbar, es sei denn: Die Aktivität **LinkedIn Learning Kurs "Der Product Owner"** ist als abgeschlossen markiert

Diese Wissensüberprüfung stellt Fragen zu den Grundlagen von Scrum, welche in ähnlicher Form auch bei der Zertifizierungsprüfung gestellt werden.

Sie erhalten 10 zufällige Fragen aus einer Fragensammlung und haben 10 Minuten Zeit zur Beantwortung.

Die Überprüfung kann beliebig oft wiederholt werden, wobei das beste Ergebnis gewertet wird.

Sie können bei dieser Wissensüberprüfung 10 Punkte erreichen, das entspricht 10% der Gesamtnote.



Reflexion zu Relevanz von Zertifizierungskursen

 Reflexion zur Relevanz der Zertifizierungskurse „Product Owner“ und „Scrum Master“

Geöffnet: Friday, 24. February 2023, 00:00

Fällig: Sunday, 30. April 2023, 23:59

Abgabe einreichen

Eingeschränkt Nicht verfügbar, außer mindestens eine Bedingung ist erfüllt:

- Die Aktivität **Lektion - Grundlagen** ist als abgeschlossen markiert

Aufgabenstellung:

Reflektieren Sie zu dem Artikel im Anhang. Stimmen Sie den Ergebnissen dieser Analyse zu? Sind Sie persönlich anderer Meinung? Was bedeuten die Ergebnisse dieser Studie für Ihre persönliche Einstellung zu einer Scrum-Ausbildung?

Bitte verfassen Sie die Reflexion (400 – 700 Wörter) direkt im Textfeld in der Abgabe der Aufgabe.

Bewertung:

Bei der dieser Übung können Sie 15 Punkte = 15% der Gesamtnote erreichen.



Erfahrungsaustausch zu Scrum

Erfahrungsaustausch-Forum

Fällig: Sunday, 30. April 2023, 23:59

Themen hinzufügen: 1 Antworten senden: 1 Beiträge verfassen: 1

Eingeschränkt Nicht verfügbar, es sei denn: Die Aktivität **Reflexion zur Relevanz der Zertifizierungskurse „Product Owner“ und „Scrum Master“** ist als abgeschlossen markiert

In diesem Forum soll pro Person ein Beitrag angelegt werden.

Aufgabenstellung:

Schreiben Sie einen Erfahrungsbericht zu Ihren Scrum-Erfahrungen und reagieren Sie auf mindestens einen Beitrag einer anderen Person.

So wird eine gemeinsame Sammlung an Erfahrungen geschaffen. Sie können selbstverständlich auch zu mehreren anderen Erfahrungsberichten eine Antwort verfassen.

Tipps zum Erstellen eines Erfahrungsberichts:

- Aufschlussreiche Informationen bieten: Beschreiben Sie die Situation und machen Sie relevante Angaben. Erklären Sie anderen, was Sie erlebt haben.
- Authentisch sein: Beziehen Sie sich auf Ihre eigenen Erfahrungen und schildern Sie die Situation aus Ihrer subjektiven Sicht. Beschreiben Sie alles so genau wie möglich und erwähnen Sie sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte.
- Unterschiede anführen: Beschreiben Sie in Ihrem Erfahrungsbericht auch wie sich Scrum im Vergleich zu anderen Methoden für Sie einsetzen lässt.
- Respektvoll bleiben: Ihre Kritik an Scrum sollte immer konstruktiv sein, auch wenn Sie vielleicht frustriert sind. Außerdem sollten Sie vulgäre Sprache vermeiden.
- Auf den Schreibstil achten: Überprüfen Sie die Rechtschreibung und die Grammatik und vermeiden Sie übermäßige Großschreibung und unnötig viele Satzzeichen.
- Personenbezogene und Unternehmensdaten vermeiden: Geben Sie in Ihrem Erfahrungsbericht keine Telefonnummern, Namen oder URLs anderer Unternehmen an.

Bewertung:

Bei der dieser Übung können Sie 15 Punkte = 15% der Gesamtnote erreichen.

Abbildung 9: Online-Kurs in Moodle (People illustrations by Storyset)

Dieser Kurs zeigt, dass die Hygienefaktoren für asynchrone E-Learning-Kurse nach Stampfl et al. (2023) erfüllt wurden indem Lernerfolgskontrollen, Kontaktmöglichkeiten, Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Teilnehmenden ermöglicht wurden. Für die Gruppendiskussionen wurde ein Diskussionsforum zur Verfügung gestellt, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ein Thema zu präsentieren und einen Beitrag zu leisten (Müller & Wulf, 2022).

4 Beurteilung durch Studierende

Die Beurteilung der neugestalteten transformierten Lehrveranstaltung durch die Studierenden erfolgte über die anonym durchgeführte Lehrveranstaltungsevaluierung der Fachhochschule. Die Studierenden bewerteten den Gesamteindruck der neuen Lehrveranstaltung mit 1,25 auf einer Skala von eins bis fünf, wobei eins sehr hoch bedeutet und fünf für sehr schlecht steht. Dies bedeutet eine Steigerung beim Gesamteindruck um 1,48.

Die Studierenden gaben beim schriftlichen Feedback der Evaluierung an, die Lehrveranstaltung sei „mit viel Spaß verbunden. Man konnte einige Learnings mitnehmen.“ und sie fanden „die Kombination von einem durchgespielten Projekt und Online-Kursvorbereitung sehr gut.“ Zum Einsatz des Planspiels wurde angemerkt: „das Scrum Spiel war sehr interessant. Dadurch bringt man einem den Bezug zur Praxis näher“.

Seitens der Studierenden wurde zusammenfassend angemerkt: „Der Workshop war abwechslungsreich und hilfreich, die Thematik Scrum zu verstehen und möglichst realitätsnah einzusetzen. Die LinkedIn Kurse/das eLearning waren ebenfalls gut aufbereitet. Auf den ersten Blick wirkt es etwas kompliziert mit weiterklicken, was ist wann zu tun, wann wird was freigeschaltet und welche Aktivität dauert wie lange, aber sobald man dabei ist, ergibt sich das von selber“ und „Sehr gute Umsetzung. Der Workshop hat mir sehr gut gefallen, da man hier kompakt und spielerisch das Gelernte in der Praxis umsetzen konnte. Weiter so :) Auch der LinkedIn Kurs mit Videos und Überprüfung war super“.

5 Fazit

Dieses praktische Fallbeispiel zeigt, dass eine Transformation von klassischen synchronen Lehrveranstaltungen an Fachhochschulen in ein Blended Learning Format mit einfachen Methoden möglich ist. Zudem wurde mit dieser Transformation auch der Gesamteindruck der Lehrveranstaltung bei den Studierenden deutlich verbessert. Des Weiteren zeigt das Fallbeispiel eine Einsatzmöglichkeit von Planspielen und verdeutlicht auch in diesem Bereich die positiven Auswirkungen auf die Studierenden. Die von Salmon (2019) angeführte Herausforderung, dass Lehrende das Beste der Technologie mit dem Besten der menschlichen Lehre verbinden sollten, wurde in diesem Fallbeispiel konkret umgesetzt und die von Tran und Herzig (2023) empfohlene innovative Kursgestaltung hat nachweislich bei den Studierenden ein positives Lerngefühl ausgelöst.

Dieses angeführte Fallbeispiel soll anderen Lehrenden an Fachhochschulen als eine Möglichkeit zur Transformation und Neugestaltung von Lehrveranstaltungen dienen. Dieses Fallbeispiel erhebt keinen Anspruch auf Perfektion und Vollständigkeit und wird in den nächsten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Literatur

- Ayu, M. (2020). Online Learning: Leading e-Learning at Higher Education. *The Journal of English Literacy Education: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.36706/jele.v7i1.11515>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longmans.
- Ekaterina, G., Anastasya, B., & Ksenya, G. (2015). Sociocultural Competence Training in Higher Engineering Education: The Role of Gaming Simulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 339–343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.533>
- Huang, Y.-M., Silitonga, L. M., & Wu, T.-T. (2022). Applying a business simulation game in a flipped classroom to enhance engagement, learning achievement, and higher-order thinking skills. *Computers & Education*, 183, 104494. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104494>
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Institute for Digital Learning & Leadership. (o. J.). Abgerufen 17. Mai 2023, von <https://www.digital-learning-leadership.com/de>
- Krüger, K.-H. (2016). Gesellschaftlicher Wertewandel: Generation X, Y, Z – und dann? In H. Klaus & H. J. Schneider (Hrsg.), *Personalperspektiven: Human Resource Management und Führung im ständigen Wandel* (S. 39–71). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13971-1_3
- Mariam, S., Khawaja, K. F., Qaisar, M. N., & Ahmad, F. (2023). Blended learning sustainability in business schools: Role of quality of online teaching and immersive learning experience. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100776. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100776>
- Matute Vallejo, J., & Melero, I. (2016). Lernen durch Spielen: Der Einsatz von Wirtschaftssimulatoren in der Hochschullehre [Aprender jugando: La utilización de simuladores empresariales en el aula universitaria]. *Universia Business Review*, 51, 72–111. <https://doi.org/10.3232/UBR.2016.V13.N3.03>
- Mawhirter, D. A., & Garofalo, P. F. (2016). Expect the Unexpected: Simulation Games as a Teaching Strategy. *Clinical Simulation In Nursing*, 12(4), 132–136. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.12.009>
- Müller, F. A., & Wulf, T. (2022). Blended learning environments and learning outcomes: The mediating role of flow experience. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100694. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100694>
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>
- Ross, T., & Leupold, K. (1977). *Goldlöffchen und die drei Bären*. Peters.

- Salminen, J., Jansen, B. J., An, J., Kwak, H., & Jung, S. (2018). Are Personas Done? Evaluating Their Usefulness in the Age of Digital Analytics. *Persona Studies*, 4(2), Article 2.
<https://doi.org/10.21153/psj2018vol4no2art737>
- Salmon, G. (2019). May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115.
- Stampfl, R., Schober, L., & Wegleitner, G. (2023). Motivatoren und Hygienefaktoren bei asynchronen E-Learning-Kursen: Gelingensfaktoren von E-Learning-Kursen, eingeordnet in Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg. *R&E-SOURCE*, 10(1), 116–129. <https://doi.org/10.53349/re-source.2023.i1.a1153>
- Studierende, belegte Studien*. (2022, Dezember 31). STATISTIK AUSTRIA. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/studierende-belegte-studien>
- Tong, D. H., Uyen, B. P., & Ngan, L. K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon*, 8(12), e12657.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12657>
- Tran, T. T., & Herzig, C. (2023). Blended case-based learning in a sustainability accounting course: An analysis of student perspectives. *Journal of Accounting Education*, 63, 100842.
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2023.100842>
- Watson, J. (2008). Blending Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. *North American Council for Online Learning*.
- Williams, R. B. (2003). *Higher Order Thinking Skills: Challenging All Students to Achieve*. Corwin Press.
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 100510.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510>
- Yang, X. (2023). Creating learning personas for collaborative learning in higher education: A Q methodology approach. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100250.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100250>

Implementierung eines E-Learning Kurses an der burgenländischen Feuerweherschule

Umsetzung eines Moodle-Kurses mit Fokus auf die Motivation der Teilnehmenden durch den gezielten Einsatz von Gamification

Ingemar Stangl¹, Stefan Schirmer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1156>

Zusammenfassung

Durch den Einsatz von E-Learning und der Lernplattform Moodle hat die Landesfeuerweherschule Burgenland in Zusammenarbeit mit zwei Studierenden der FH Burgenland die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass landesweit etwa 4000 Feuerwehrleute alle eine Ausbildung zum Thema Schadstoff innerhalb von wenigen Monaten absolvieren können, für die die Landesfeuerweherschule ansonsten zehn Jahre lang Präsenzausbildung hätte durchführen müssen. Der Fokus lag dabei darauf, dass die Lernenden die Motivation bei der Absolvierung der Lernstrecke möglichst nicht verlieren und den Kurs so rasch wie möglich abschließen können. Dies wurde durch den gezielten Einsatz von Gamification-Elementen wie verschiedene Fortschrittsbalken, präzise gesteuerten Aufgabenketten und nicht zuletzt durch spezifisches Feedback bei den vorgeschriebenen Wissensüberprüfungen erreicht.

Stichwörter: E-Learning, Motivation, Gamification, Moodle, Fortschrittsbalken

1 Einleitung

Alle Feuerwehrmitglieder müssen am Beginn ihrer Feuerwehrlaufbahn eine Grundausbildung durchlaufen, in der sie die Grundlagen des Feuerwehrwesens lernen und somit als aktives Mitglied in der Feuerwehr an allen Einsätzen eingesetzt werden können. Bis 2008 war in der Grundausbildung bei der burgenländischen Feuerwehr das Thema Schadstoff im Lehrplan nicht enthalten. Durch die österreichweite Reformierung und Vereinheitlichung der Ausbildung wurde der Kurs Branddienst der neuen Truppmannausbildung um den Bereich

¹ FH Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt

Korrespondierender Autor. E-Mail: ingemar.stangl@gmail.com

² FH Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt

E-Mail: 2110364026@fh-burgenland.at

Schadstoff erweitert. Die Kursdauer für den erweiterten Kurs beträgt derzeit zwei Tage und muss vor Ort an der Landesfeuerweherschule (LFS) Burgenland in Eisenstadt absolviert werden. Pro Jahr wurden zwölf dieser Kurse mit jeweils 36 Teilnehmenden in der Jahreskursplanung der LFS eingeplant und durchgeführt.

Allen Feuerwehrleuten (bis Anfang 2023 noch etwa 4000), die die alte Grundausbildung vor der Reformierung absolviert hatten, fehlt nun der Teilbereich Schadstoff, um weiterführende Kurse besuchen zu können. Bei Beibehaltung der derzeitigen Kursplanungen würde es über neun Jahre dauern, bis alle Feuerwehrleute den Lehrgang Branddienst/Schadstoff absolviert hätten. Um diese Ausbildungslücke möglichst rasch und effizient schließen zu können, wurde von zwei Studierenden des Masterstudienganges „E-Learning und Wissensmanagement“ an der FH Burgenland im Zuge eines Projektes im dritten Semester in Zusammenarbeit mit der LFS Burgenland ein E-Learning Kurs „Schadstoff“ erstellt.

Fortschritt insgesamt % 0

Herzlich willkommen zum E-Learning Kurs "e-Schadstoff 1 - Lehrgang (eSCHS1)"

Sehr geehrte Lehrgangsteilnehmer/Innen!

Die Erstmaßnahmen ab Alarmstufe G1 muss bei diesen Einsätzen die örtlich zuständige Ortsfeuerwehr treffen. Sie entscheidet vor allem in dieser ersten Phase über Erfolg und Misserfolg der Schadensbegrenzung sowie über Leben und Tod von Verunfallten. Das dabei von den erstein treffenden Einsatzkräften benötigte Wissen und Können kann beim Schadstoff 1 - Basislehrgang erworben werden. Eintreffende Stützpunktfeuerwehren können aufgrund ihrer Spezialausrüstung die weiteren Einsatzmaßnahmen treffen.

Es sei auch darauf hingewiesen, dass durch eventuell gemeinsam mit der zuständigen Stützpunktfeuerwehr abgehaltene Schadstoffeinsatz-Übungen das reibungslose Ineinandergreifen der einzelnen Maßnahmen optimiert werden kann.

Sollte Sie die Thematik interessieren und das praktische Einsatzaufkommen dies auch bestätigen, können Sie nach dem Besuch der Atemschutzausbildung im weiterführenden Schadstoff 2 - Lehrgang, zusätzliches Wissen und Fertigkeiten erwerben.

[Forum zum Austausch zwischen Lernenden und LFS](#)

Beginnen Sie nun mit dem **Feld Nr. 1** "Über diesen Kurs...".!

1 Über diesen Kurs...	2 Fortschritt % 0 Vorwissenscheck	3 <small>Eingeschränkt</small> Allgemeines und rechtliche Regelungen des Einsatzes	4 <small>Eingeschränkt</small> Gefahrenklassen	5 <small>Eingeschränkt</small> Kennzeichnung
6 <small>Eingeschränkt</small> Aufgaben jeder Feuerwehr	7 Zusatzmaterial	8 Feedback für die LFS		

Abbildung 1 (eigene Darstellung): Startseite des E-Learning Kurses

Mit diesem E-Learning Angebot ist es nun möglich, dass innerhalb kürzester Zeit alle Feuerwehrleute die Schadstoffbasisausbildung asynchron absolvieren und ihnen somit für die weiterführende Ausbildung dieser Teil nicht mehr fehlt. Als eine weitere Anforderung wurde gestellt, dass die Motivation der Teilnehmenden während der Kursdauer hochgehalten werden soll, um ihnen ein möglichst zügiges Abschließen zu ermöglichen. Dies wurde mit dem Einbau von Gamification Teilen erreicht.

2 E-Learning

Seitens des Projektauftraggebers, der LFS Burgenland, wurde als Lernplattform die Anwendung Moodle zur Verfügung gestellt. Diese ist seit Mitte 2021– der COVID-19 Pandemie geschuldet – eingerichtet und steht mit einigen kleineren Kursen auch dort zur Verwendung.

Der Begriff E-Learning ist in der wissenschaftlichen Literatur nicht klar definiert und wird mit teils unterschiedlichen, teils ähnlichen Definitionen bedacht. Auch die Schreibweise ist nicht immer einheitlich (E-Learning, e-Learning oder eLearning). Hier wird zwecks Einheitlichkeit immer die erstgenannte Schreibweise verwendet. Aus dem Englischen übersetzt bedeutet der Begriff E-Learning (E steht für Electronic) „elektronisches Lernen“ bzw. etwas freier „elektronisch unterstütztes Lernen“.

E-Learning stellt Lehr- und Informationspakete bereit, damit die Lernenden sich weiterbilden können. Die Bereitstellung erfolgt auf elektronischem Wege als Online-Produkt oder kann auch über einen digitalen Datenträger geschehen. Jedenfalls sind die Inhalte unabhängig von Ort und Zeit verfügbar (Dichanz & Ernst, 2001, S. 4). Dichanz & Ernst (2001) plädieren jedoch auch dafür, den präziseren Begriff des ES-Learning (electronically supported Learning) zu verwenden. Sie beschreiben dies mit „Lernprozesse [...], die in Lernumgebungen stattfinden, die mithilfe elektronischer Medien gestaltet wurden“ (Dichanz & Ernst, 2001, S. 7).

Laut Möslein-Tröppner & Bernhard (2021) ermöglicht E-Learning „örtlich und zeitlich verteiltes Lernen, zentralistisch geführt über ein sog. Learning Management System (LMS)“ (Möslein-Tröppner & Bernhard, 2021, S. 3). Sie beschreiben die Unabhängigkeit als zwei Prinzipien des E-Learnings: *anywhere* und *anytime*. Somit sind die Lernenden zeitlich flexibel; das Lernen kann asynchron stattfinden und ist von überall möglich – ob unterwegs oder an einem festen Ort (Möslein-Tröppner & Bernhard, 2021, S. 14). Bratengeyer et al. (2016) verstehen den Begriff E-Learning im weitesten Sinne als „alle Lehr- und Lernaktivitäten unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien, sowohl im Kontext von Präsenzveranstaltungen als auch in der Fernlehre bzw. der Kombination von beiden (Blended Learning)“ (Baumgartner et al., 2003, S. 16).

Kerres (2013) verwendet den Begriff 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“ (Kerres, 2013, S. 6). Er schließt damit alle Geräteklassen (PC, Notebook, Smartphone und Tablet) wie auch die dazugehörigen Peripheriegeräte (Beamer oder Smartboard) und Geräte für die Aufnahme und Wiedergabe von Medien ein. Als digitale Artefakte meint er alle Arten von Dokumenten die dazu dienen, Informationen zwischen Menschen auszutauschen (Texte, Bilder, Video- und Audiodateien) (Kerres, 2013, S. 6).

3 E-Learning Werkzeuge im Unterricht

Als ein zentrales Lernmedium für den E-Learning Kurs wurden Videos verwendet. Einerseits konnte hierbei auf bereits fertiges Videomaterial des Österreichischen Bundesfeuerwehrverbandes zurückgegriffen werden, mit denen die Bedeutung der Gefahrenklassen erläutert werden. Andererseits mussten, um die Inhalte des praktischen Teiles des Branddienst/Schadstoff-Kurses adäquat vermitteln zu können, eigene Videos gedreht und geschnitten werden.

3.1 Arten von Videos mit verschiedenen Einsatzmöglichkeiten

Es gibt viele verschiedene Arten, Videos zu gestalten. Ebenso gibt es verschiedene Formen, wie sie eingesetzt werden können. Schön und Ebner (2013) beschreiben die wichtigsten Formen von Videos, die derzeit im Internet zu finden sind. Sie nennen dabei den Screencast (auch Slidecast), das Legetechnik-Erklärvideo, die Tafel- oder Whiteboardanschrift sowie den Vortrag für die Webcam und die einfache Aufzeichnung von Live-Vorträgen (Schön & Ebner, 2013, S. 13–15). Im E-Learning Kurs „Schadstoff“ wurden zwei dieser Videoformen verwendet: der Slidecast und ein Stop-Motion-Video (eine abgewandelte Form des Legetechnik-Erklärvideos).

Bei einem Slidecast werden Folien (der Wortteil „slide“ kommt vom englischen „Folie“ oder „Dia“, das „cast“ vom englischen „to broadcast“, also senden.) nacheinander in ein Video gepackt und mit einer Audioaufzeichnung zusammengeschnitten. Statt Folien von z. B. einer Powerpoint-Präsentation können auch Fotos verwendet werden. Des Weiteren wurden noch einige zusätzliche Techniken verwendet, um ein dynamischeres Videoerlebnis zu erzeugen. So wurde beim Slidecast der Zoom auf gewisse Details gesetzt und ein Text mit prägnanten Begriffen, welche gleichzeitig gesprochen wurden, hinzugefügt. Durch die multimediale Präsentation (Kombination von visueller und auditiver Wiedergabe) kommt es zu keiner Leistungsbeeinträchtigung des Arbeitsgedächtnisses, da die initiale Verarbeitung auf verschiedenen Subsystemen liegt (Split-Attention-Annahme) (Rummer et al., 2008, S. 37–39). Dies führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und somit zu einer besseren Lernkurve.

Stop-Motion ist eine Filmtechnik, bei der ein einzelnes Bild von einem Modell aufgenommen wird. Danach wird eine leichte Veränderung an dem Modell vorgenommen und das nächste Bild gemacht. Diesen Vorgang wiederholt man so lange, bis die Szene fertig ist. Werden die Bilder kontinuierlich hintereinander projiziert, ist im Film eine zusammenhängende – wenn auch leicht ruckende – Bewegung zu sehen (siehe Abbildung 2). Diese Technik wurde auch 1933 beim Film „King Kong“ von den Animatoren angewandt. Im E-Learning Kurs wurde diese Technik zur Erstellung von Videos eingesetzt, in denen die GAMS-Regel erklärt wird. Die GAMS-Regel ist eine Eselsbrücke für die Einsatzleitenden, damit diese keine wichtigen Erstmaßnahmen im Gefahrguteinsatz vergessen (Gefahr erkennen, Absperren und Absichern, Menschenrettung durchführen und Spezialkräfte anfordern). Als „Darsteller*innen“ für die

Szenen wurden Legofiguren verwendet, die auf einem Spieleteppich einen Unfall mit einem Gefahrgutfahrzeug erleben. In Abbildung 2 sieht man, wie die Einsatzkräfte beim Verlassen der Sicherheitszone durch die Dekontaminationsschleuse gehen.

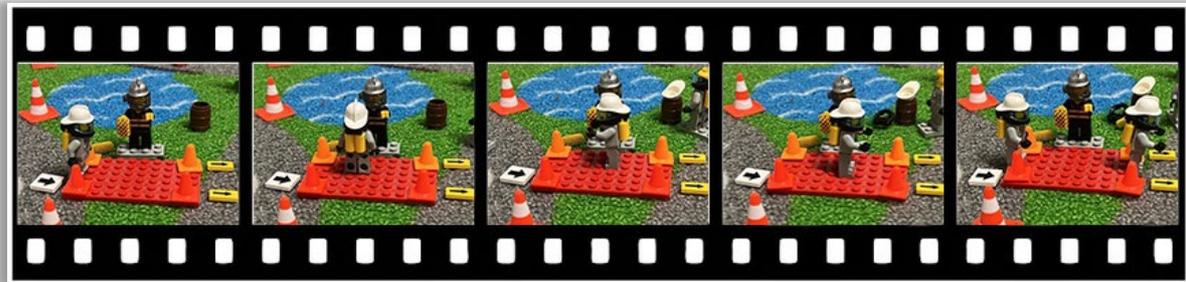


Abbildung 2 (eigene Darstellung): Darstellung von Stop-Motion Bildern

3.2 Einsatz von H5P

Als weitere Technik um Lehr-/Lernvideos attraktiver zu gestalten, wurde H5P eingesetzt. Die Verwendung in Moodle stellt seit der Version 3.9 keine besondere Herausforderung mehr dar, da H5P ein Bestandteil der Kernfunktionen von Moodle ist und sich somit vielfach einbinden und nutzen lässt. H5P ist ein webbasiertes Open Source Tool zum Erstellen, Entwickeln, Bearbeiten und Teilen von interaktiven Online-Lehr-Lern-Inhalten, so genannten offenen Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER). Die zu bearbeitenden Videos können entweder direkt in H5P hochgeladen oder über die Videobereitstellungsplattform YouTube verlinkt werden. Die Inhalte werden responsiv dargestellt, d.h. sie passen sich jeder Bildschirmgröße an. „Interaktiv“ bedeutet, das Lernen durch die aktive Miteinbeziehung der Lernenden zu fördern. Dies geschieht beispielsweise durch die Aufforderung zum Betätigen von Schaltflächen, durch das Ausfüllen von Freitextfeldern während einer Präsentation oder durch das spielerische Bearbeiten von Aufgaben. Weiters können die Videos bei falsch gelösten Aufgaben auf einen vorherigen Abspielpunkt zurückgesetzt werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, dass sie die Inhalte nochmals sehen können.

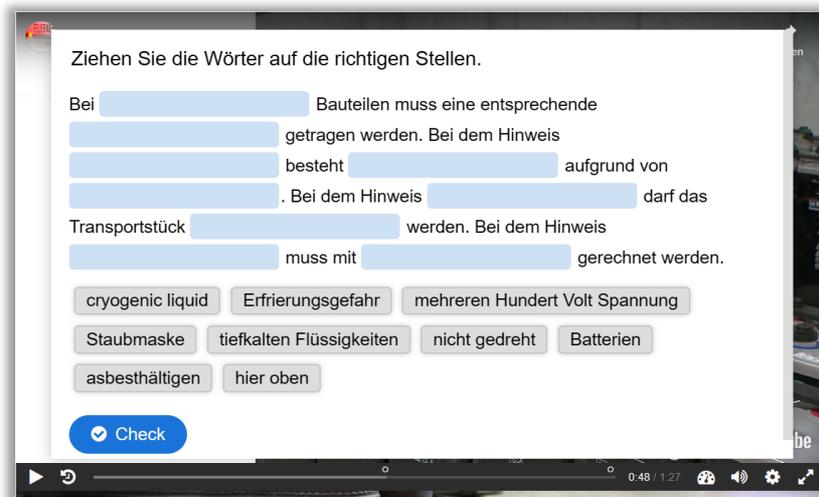


Abbildung 3 (eigene Darstellung): HSP-Fragetyp „Fill in the blanks“ in einem Video

4 Gamification

Durch den gezielten Einsatz von Gamification Elementen im E-Learning Kurs wurde die Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Motivation der Teilnehmenden beim Durcharbeiten durch den Kurs hoch bleibt. Dabei wurde die Tatsache genutzt, dass Spielen ein Grundphänomen menschlichen Handelns ist. Das Spiel lässt sich im Allgemeinen durch die Merkmale Selbstzweck, Realitätstransformation, Wiederholung und Gegenstandsbezug charakterisieren (Oerter, 2007, S. 8–9).

4.1 Begriffsbestimmung

Bendel (2021) definiert Gamification so, dass sie „die Übertragung von spieltypischen Elementen und Vorgängen in spielfremde Zusammenhänge mit dem Ziel der Verhaltensänderung und Motivationssteigerung bei Anwenderinnen und Anwendern“ ist. Nach Deterding et al. (2011) ist Gamification „the use of game design elements in non-game contexts“ (deutsch: die Verwendung von Spiel-Design-Elementen in nicht-spielerischen Kontexten). Es gibt jedoch keine universelle vereinbarte Begriffsbestimmung für Gamification (Seaborn & Fels, 2015). Die gängigsten Definitionen für Gamification laut Groh (2012) sind: (1) der Einsatz von Spielelementen in Alltagssituationen (Deterding et al., 2011), (2) der Einsatz von Spielmechaniken und Spielendenken, um das Lernen zu fördern, Menschen zu motivieren und Probleme zu lösen (Kapp, 2012).

Als alternative Begriffe im Deutschen werden „Gamifizierung“ und „Spielifizierung“ verwendet. Zu den Elementen, die zur Zielerreichung bei der Gamifizierung eingesetzt werden, gehören neben Punkten, Preisen und Vergleichen auch diverse Beschreibungen des Spieles (z.B.

Ziele, Regeln, etc.). Für die Durchführung der Aufgaben sind oft individuelle oder kollaborative Leistungen der Spieler*innen vonnöten.

Ob die Verwendung von Gamifizierung in der Lernumgebung von Erfolg gekrönt ist, hängt schlussendlich auch von der Affinität der Anwender*innen zu Spielen ab. Vor allem eine professionelle Umsetzung der Spieldesignprinzipien ist wichtig, um die Motivation der Spieler*innen zu erhalten (Bendel, 2021).

4.2 Kernelemente von Gamification

Das Ziel der Motivationssteigerung erzielt man durch den Einsatz von Spieldesign-Elementen, damit die Spieler*innen selbstständige Entscheidungen fällen. Dabei sollen die natürlichen Bedürfnisse der Menschen angesprochen werden (Gonzales-Scheller, 2013):

- Neugierde
- das Lernen an sich
- sich mit anderen messen
- einer Gruppe anzugehören
- einen bestimmten Status zu erreichen
- Belohnungen für Leistungen zu erhalten
- sich zu präsentieren
- altruistisch zu handeln
- eine Aufgabenstellung abzuschließen
- ein Ziel zu erreichen

Durch unterschiedliche Spieldesign-Elemente können verschiedene Spielerfahrungen erzeugt werden. Jesse Schell (2012) beschreibt in seinem Buch „Die Kunst des Game Designs“ sechzig Spieldesign-Elemente. Mithilfe dieser Betrachtungen wird ein Spiel so analysiert, dass ein festgelegtes Spieldesign-Element in den Mittelpunkt gerückt wird. Vier dieser im pädagogischen Bereich besonders relevanten Spieldesign-Elemente werden nun beschrieben:

- # 1: Das Spielerlebnis (Schell, 2012, S. 55)
 - Welches Erlebnis will das Spiel vermitteln?
 - Welche charakteristischen Elemente zeichnen das Erlebnis aus?
 - Wie kann das Spiel das Erlebnis transportieren?
- # 29: Glück versus Können (Schell, 2012, S. 232)
 - In welchem Verhältnis stehen Glück und Können im Spiel?
- # 40: Belohnungen (Schell, 2012, S. 259)
 - Lob und Punktevergabe
 - individuelles Gestalten, Privilegien
 - Ressourcen
 - Spielabschluss
 - Gefühl der Kompetenz und Zielerreichung

- # 49: Erkennbarer Fortschritt (Schell, 2012, S. 288)
 - Können Fortschritte erzielt werden und sind sie erkennbar?
 - Gibt es aufbauende und steigende Herausforderungen?

Die Anwendung von Spieldesign-Elementen im nicht-spielenden Kontext verfolgt das Ziel, die Motivation der Anwender*innen zu steigern und sie länger und ausdauernder an die Anwendung zu binden. Gamification nutzt die natürliche Neugier der Menschen, um sie für eine Tätigkeit zu interessieren, die für sie normalerweise unspektakulär, uninteressant und langweilig wäre (z.B. Beantwortung von Umfragen). Folgend werden einige Spieldesign-Elemente vorgestellt, die sehr häufig eingesetzt werden:

- Sichtbarer Status: Das Grundprinzip des erreichten Status ist, dass Spieler*innen nach außen präsentieren können, welches Level bzw. welche Ziele bereits erreicht wurden. Dadurch wird der Wettbewerb mit den Mitspielenden gefördert, was wiederum die Motivation steigert. Um den Status darzustellen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, z.B. in Form von Titeln, Abzeichen oder Trophäen.
- Fortschrittsanzeige: Die Fortschrittsanzeige ist ein zentrales Element von Gamification. Es handelt sich dabei um eine dynamisch verändernde Anzeige, welche den Erfolg während der Erfüllung der Aufgabe visualisiert. Neben dem bisherigen Fortschritt ist auch der noch offene Teil ersichtlich. Als Darstellung dient der bekannte Fortschrittsbalken; es werden aber auch Kreise, Pyramiden oder einfache Prozentangaben verwendet.
- Rangliste: Durch die Sichtbarkeit von Status und Fortschritt anderer Anwender*innen entsteht ein Wettbewerb untereinander, welcher durch das Abbilden der Erfolge in einer Rangliste noch verstärkt wird. Dieses Spieldesign-Element wird häufig mit anderen Belohnungssystemen verknüpft (Belohnung bei Level-Aufstieg oder bestimmter Level-Grenzen, also Zwischenziele) oder Belohnung von Spitzenplatzierungen in der Rangliste.
- Aufgabe: Eine Aufgabe, oftmals als „Quest“ bezeichnet, besteht aus klar definierten Zielen oder Zwischenzielen, die man allein oder gemeinsam in Kooperation oder Kollaboration lösen muss. Eine gemeinsame Lösung stärkt nicht nur den Kompetenzerwerb, sondern fördert zusätzlich noch die Teamfähigkeit. Meist sind mehrere Aufgaben zu einer Aufgabenkette verbunden, wobei es auch mehrere parallele Kettenstränge geben kann, die alle bewältigt werden müssen. Die Wahl der Reihenfolge der Stränge bleibt dabei den Spieler*innen freigestellt. Durch den Einsatz von Mikrolernaufgaben kann die Motivation am Lernen aufrechterhalten werden.
- Transparenz des Resultats: Die Anwender*innen sollten das Ergebnis ihres eigenen Handelns im Vorhinein kennen, da dies die Motivation entscheidend steigern kann. Dies kann durch diverse Belohnungen (z.B. Erfahrungspunkte, Preise oder Auszeichnungen) umgesetzt werden. Darüber hinaus kann auch das Wissen Transparenz schaffen, dass das eigene Handeln zu einem größeren Ziel beiträgt.

- Rückmeldung (Feedback): Das Element „Feedback“ als Rückmeldung zu einer abgeschlossenen Aktivität ist ein Überbegriff für alle Spieldesign-Elemente, die ein Handeln der Anwender*innen sichtbar bewertet. Zeitlich gesehen ist es am besten wenn das Feedback unmittelbar an die Aktion gegeben wird. So erleben die Anwender*innen eine intensive und spürbare Aktion/Reaktion-Erfahrung. Diese Erfahrung können sie in neuer oder veränderter Form in ihre zukünftigen Handlungen umsetzen, damit negative Feedbacks vermieden werden. Positive Rückmeldungen bestärken die Anwender*innen in ihren Handlungen.
- Gruppenarbeit: Das Ziel vom Element Gruppenarbeit ist es, verschiedene Anwender*innen zur Kollaboration zu motivieren. Dabei müssen sie miteinander kommunizieren und sich austauschen, um die gestellten Aufgaben lösen zu können. Die benötigte Größe der Gruppe wird durch die Komplexität der Aufgabe gesteuert und kann von einem Zweierteam bis zur gesamten Community reichen.
- Stufenweise Information: Bei der stufenweisen Information („Cascading Information“) ist es vorgesehen, dass die Anwender*innen nur bestimmte Informationen für die aktuelle Aufgabe zur Verfügung gestellt bekommen, um sie nicht zu überfordern. Eine Überforderung wäre kontraproduktiv und würde die Motivation sinken lassen (bis hin zur vollständigen Aufgabe). Insbesondere bei Lernspielen wird dieses Spieldesign-Element eingesetzt, um den Lernenden kontinuierlich und aufeinander aufbauend Informationen zu vermitteln.

Die Kombination unterschiedlicher Spieldesign-Elemente vermitteln den Anwender*innen verschiedene Spielerlebnisse, die motivierend auf sie wirken. Motivation ist ein zentrales Merkmal von Gamification. Zur Förderung der Motivation im E-Learning Kurs wurden die Spieldesign-Elemente Aufgaben, Feedback und mehrere Arten des Fortschrittsbalkens umgesetzt.

Als Aufgabe für den Lernenden wurden innerhalb der Themenkapitel Aufgabenketten eingebaut. Diese sind so gestaltet, dass Lerninhalte erst dann freigeschaltet werden wenn die vorangegangenen Lernschritte abgeschlossen wurden. Aber auch Themenkapitel übergreifende Aufgabenketten wurden implementiert. So ist es erst möglich, das Handbuch mit vertiefenden Informationen zum Thema Schadstoff erst dann einzusehen und herunterzuladen wenn alle vier Wissensüberprüfungen zuvor erfolgreich absolviert wurden. Dies soll die Lernenden vor einer motivationshemmenden Überforderung schützen, da viel detailliertere Informationen im Handbuch dargelegt werden.

Feedback bekommen die Lernenden nach Abschluss der Wissensüberprüfungen bei der Auswertung der Tests. Die Antworten zu den einzelnen Fragen wurden so formuliert, dass die Lernenden bei einer falschen Antwort auf jeden Fall den Fehler erkennen und somit auch wieder lernen. Hier steht das Lernen an sich im Vordergrund und nicht nur das reine Bestehen der Wissensüberprüfungen.

Die Fortschrittsbalken wurden einerseits in abgewandelter Form eines Kreises mit prozentualer Angabe des Fortschritts, welche zum einen in der rechten oberen Ecke den Fortschritt des ganzen Kurses anzeigt, implementiert (siehe Abbildung 1). Zum anderen sind auf den Kacheln zwei bis sechs (= Themenkapitel) Fortschrittskreise vorhanden, die jeweils nach der Freischaltung (Absolvierung der vorangegangenen Wissensüberprüfung) sichtbar werden. Dieser angezeigte Fortschritt bezieht sich nur auf die Lerninhalte des jeweiligen Themenkapitels und werden bei Erreichen von 100% in einen grünen Haken umgewandelt (siehe Abbildung 4).

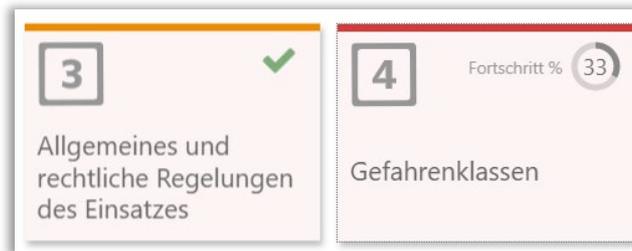


Abbildung 4 (eigene Darstellung): Fortschrittsanzeige an den Kacheln

Andererseits wird nach Absolvierung einer Wissensüberprüfung (insgesamt gibt es vier) ein Fortschrittsbalken in Form eines Bildes eingeblendet, welches als teilweise farbig und scharf (steht für den bereits absolvierten Teil) und teilweise in Graustufen und unscharf (steht für den noch bevorstehenden Teil) dargestellt ist (siehe Abbildung 5). Zusätzlich zeigt der obere Rand des Bildes einen roten und grauen Balken, bei dem mit wachsendem Fortschritt der rote Teil immer größer wird.

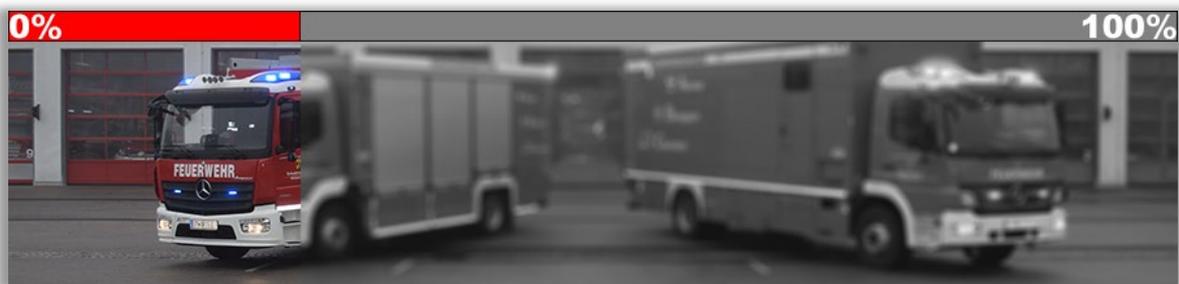


Abbildung 5 (eigene Darstellung): Fortschrittsbalken in Form eines Bildes nach etwa 25 % Lernfortschritt

5 Motivation

Das jedem gebräuchliche Wort „Motivation“ kommt aus dem Lateinischen („movere“) und bedeutet „sich oder etwas bewegen“. Dabei kommt die Kraft, die jemanden in Bewegung setzt, entweder von innen heraus oder es existiert eine externe Kraft, die auf jemanden wirkt. Bei der intrinsischen Motivation bewegt ein inneres Interesse oder Neugier eine Person, etwas zu tun (z.B. konzentriert lernen, im Betreiben eines Sportes aufgehen). Die Motivation treibt die Person an, das Tun zu starten und es ausdauernd auszuüben. Anders ist dies bei der

extrinsischen Motivation, die mittels äußerer Faktoren (z.B. Belohnung und Bestrafung, Lob und Tadel) auf eine Person einwirken. Bei der extrinsischen Motivation dauert das Tun oft nur so lange, wie die Faktoren wirken. Fallen die äußeren Einflüsse weg, wird das Verhalten oftmals eingestellt (Brandstätter et al., 2013).

Im täglichen Gebrauch wird der Begriff Motivation sehr oft verwendet, um die Beweggründe einer Person auszudrücken, die zu bestimmten Handlungen, Entscheidungen oder Verhaltensweisen anregen. Man unterscheidet dabei von hoher oder geringer Motivation einer Person, bestimmte Ziele zu erreichen (Duske, 2017). Bei dem Begriff Motivation geht es darum, dass eine Person erstens ein Ziel hat, das sie erreichen möchte. Zweitens benötigt sie eine Anstrengung, um das Ziel zu erreichen. Das bedeutet, dass das Ziel nicht durch Nichtstun erreicht werden kann. Drittens ist Ausdauer erforderlich, um auf dem Weg zum Ziel ablenkungsfrei bei der Sache zu bleiben. Die Motivation als Gegenstand ist nicht unmittelbar wahrnehmbar, sondern man kann im Verhalten einer Person Anzeichen von Motivationsphänomenen erkennen. Dazu zählen die Zustände, die man mit Streben, Hoffen, Wollen, Bemühen, Wünschen etc. bezeichnen kann. (Rheinberg & Vollmeyer, 2019). Zusammenfassend kann man die Bezeichnung Motivation als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ bezeichnen (Rheinberg & Vollmeyer, 2019).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation beschreibt den erblich bestimmten Wunsch der Menschen, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und zu assimilieren. Dazu bedarf es keiner externen Faktoren, sondern dies ist zu Beginn der Entwicklung bereits vorhanden. Dadurch erwirbt der Mensch kognitive Fähigkeiten und bestimmt die Entwicklung des individuellen Selbst. Diese Entwicklung ist essenziell für ein optimales Lernen. Eine von außen aufgezwungene Lernmotivation wirkt sich negativ auf die Effektivität des Lernens aus. Wird im Gegenzug der Mensch im Lernen unterstützt, z.B. durch die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse oder durch die Ermöglichung von autonomen Entscheidungen, fördert dies die auf Selbstbestimmung beruhende Motivation (Deci & Ryan, 1993).

5.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für Gamification

Menschen sind motiviert, wenn sie ein Ziel haben, sich anstrengen es zu erreichen und die Ausdauer haben, um es zu erreichen. Es wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation liegt dann vor, wenn Menschen ihre Aktionen von sich aus bzw. von innen heraus ausführen, z.B., weil sie neugierig sind oder Interesse an ihrer Umwelt haben. Im Gegensatz dazu liegt bei extrinsischer Motivation ein äußerer Grund vor, warum eine Handlung getätigt wird, z.B., weil dafür eine Belohnung erwartet wird (Deci & Ryan, 1993).

Deci und Ryan (1993) teilen die extrinsische Motivation in vier Typen von externer Regulation ein. Bei der externalen Regulation hat der Mensch keinen Einfluss auf die Regulation. Die

Handlungen werden ausgeführt um eine Belohnung zu erhalten oder einer Bestrafung zu entgehen. Selbstbestimmung oder Freiwilligkeit findet man hier nicht (Beispiel: Eltern üben Druck auf ihr Kind aus, damit es die Matura macht, um später zu studieren.). Bei der introjizierten Regulation folgen die Handlungen einem inneren Druck. Man macht etwas, „weil es sich gehört“ oder um kein schlechtes Gewissen zu haben (Beispiel: Das Kind macht die Matura, weil all seine Freund*innen sie auch machen und es sich sonst minderwertig vorkäme.). Bei der identifizierten Regulation setzt man Handlungen, weil sie einem persönlich wichtig und wertvoll erscheinen – man hat sich mit den Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept aufgenommen (Beispiel: Ein Kind bereitet sich auf die Matura vor, weil es ein bestimmtes Studium anstrebt, welches es sich selbst ausgesucht hat.). Bei der integrierten Regulation findet man den höchsten Grad an Selbstbestimmung vor. Man hat die Ziele, Normen und Handlungsstrategien in das Selbstkonzept voll integriert.

Die integrierte Regulation der extrinsischen Motivation und die intrinsische Motivation sind die Basis des selbstbestimmten Handelns. Sie unterscheiden sich nur dadurch, dass intrinsisch motivierte Handlungen autotelischer Natur sind, während die Handlungen der integrierten Regulation von außen angeregt werden. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation fordert drei angeborene Bedürfnisse, die teilweise (1, 2) für die intrinsische, als auch vollständig für die extrinsische Motivation gelten: (1) Bedürfnis nach Kompetenz, (2) Bedürfnis nach Autonomie, (3) Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit. Für Gamification und die Pädagogik ist diese Theorie von zentraler Bedeutung, denn soziale Umweltfaktoren können Schüler*innen in ihrem Bestreben nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit unterstützen.

6 Fazit

Bis zum September 2023 wurden bisher vier Lernstrecken von der Landesfeuerweherschule angeboten, welche von insgesamt 134 Lernenden absolviert wurde. Alle Lernenden haben den E-Learning Kurs positiv abgeschlossen und am Ende des Kurses einen Feedbackfragebogen ausgefüllt. Die Auswertung ergab, dass das Feedback aus Sicht der Feuerwehrmitglieder sehr positiv ist, da sich diese aufgrund der Möglichkeit den Lehrgang online abschließen zu können, den Präsenzkurs an der Landesfeuerweherschule ersparen. Etwaige aufgetretene Probleme waren meist technischer Natur, welche durch Unterstützung im Bereich der eigenen Feuerwehren überwunden werden konnten.

Des Weiteren wurde dieser E-Learning Kurs durch den Erstautor im Rahmen seiner Masterarbeit an der FH Burgenland evaluiert (Titel: „Eine Design-Based Research Studie über die Gestaltung und den Einsatz von E-Learning in der Schadstoffausbildung an der burgenländischen Feuerweherschule“). Insgesamt wurden dabei zehn Verbesserungen in den E-Learning Kurs implementiert und so eine höhere Akzeptanz bei den Lernenden erreicht.

Seitens der Landesfeuerweherschule wird angemerkt, dass die Umsetzung dieses Projektes einen großen Mehrwert für die Feuerweherschule, wie auch für die teilnehmenden

Feuerwehrleute bedeutet. Vor allem das in diesem E-Learning Kurs erstmals verwendete Kachelformat (siehe Abbildung 4) wurde für alle weiteren E-Learning Kurse an der Landesfeuerweherschule als Standard übernommen, da es sich aufgrund seiner besseren Übersichtlichkeit bestens bewährt hat.

Literatur

- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., Hoadley, C., Hsi, S., Joseph, D., Orrill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W., & Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. 10.3102/0013189X032001005.
- Bendel, P. D. O. (2021). *Definition: Gamification*. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/gamification-53874>. Retrieved Nov 3, 2022, from <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/gamification-53874/version-384606>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Springer-Verlag. 978-3-642-30150-6.
- Bratengeyer, E., Steinbacher, H., Friesenbichler, M., Neuböck, K., Kopp, M., Gröbinger, O., & Ebner, M. (2016). *Die österreichische Hochschul-E-Learning-Landschaft*. Books on Demand GmbH.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.39 (2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*10.1145/2181037.2181040.
- Dichanz, H., & Ernst, A. (2001). E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum "electronic learning". *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 2, 1–30. 10.21240/mpaed/02/2001.06.27.X.
- Duske, P. (2017). *Bilingualer Unterricht im Fokus der Biologiedidaktik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16492-8>
- Gonzales-Scheller, P. (2013). Trendthema Gamification: Was steckt hinter diesem Begriff? In J. Diercks, & K. Kupka (Eds.), *Recruitment: Spielerische Ansätze in Personalmarketing und -auswahl* (pp. 33–51). Springer Fachmedien Wiesbaden. 10.1007/978-3-658-01570-1_3
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *Proceedings of the 4th Seminar on Research Trends in Media Informatics*, 39–46.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. erw. und korr. Aufl. ed.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486736038>
- Möslein-Tröppner, B., & Bernhard, W. (2021). *Digital Learning* (1st ed.). Springer Gabler. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-32938-9>
- Oerter, R. (2007). *Zur Psychologie des Spiels*.

- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9. Auflage ed.). W. Kohlhammer GmbH.
- Rummer, R., Fürstenberg, A., & Schweppe, J. (2008). Lernen mit Texten und Bildern. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie (Bern, Switzerland)*, 22, 45. 10.1024/1010-0652.22.1.37
- Schell, J. (2012). *Die Kunst des Game Designs*. mitp Verlags GmbH & Co. KG.
- Schön, S., & Ebner, M. (2013). *Gute Lernvideos ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!* Books on Demand GmbH.
- Seaborn, K., & Fels, D. (2015). Gamification in Theory and Action: A Survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31. 10.1016/j.ijhcs.2014.09.006

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 erste Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 11. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
wissenschaft.lernen
Einreichungen sind bis 31. Jänner 2024 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>
Erscheinungsdatum: 15. April 2024