

transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 8

Bildung in der Krise

Gabriele Rathgeb
Thomas Stornig
Christian Vollmer
Andreas Wurzrainer
(Hrsg.)

transfer
Forschung ↔ Schule

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeber dieses Hefts

Mag. Gabriele Rathgeb, PhD

Thomas Stornig, PhD

Dr. Christian Vollmer

Andreas Wurzbauer, M.A. BEd

Herausgeber der Zeitschrift

MMag. Claus Oberhauser, PhD

Gregor Örley, MA MSc

VR Dr. Irmgard Plattner

Redaktion und Lektorat

Mag. Kerstin Walz, M.A.

Dr. Inés Pichler

Mag. Patrizia Bartl, BEd

transfer
Forschung ↔ Schule

8. Jahrgang (2022)

Heft 8
Bildung in der Krise

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6010 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: TwilightEye / istock.
Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-5977-6 digital
ISBN 978-3-7815-2537-5 print

Inhaltsverzeichnis

Editorial [dt.]	9
Editorial [engl.]	13

Im Dialog

Nina Bremm, Gregor Örley und Michael Schratz

Was bedeutete der Ausbruch der Corona-Pandemie für Schulen, für schulische Akteure, für die Bildung? – Ein Austausch von Proponent*innen aus Bildungswissenschaft und Schulpraxis	17
---	----

Grundlagenartikel

Markus Rieger-Ladich und Milena Feldmann

„Erschütterung“ und „Überschreitung“: Mit Theodor W. Adorno über ästhetische Bildung nachdenken „Unsetzling“ and „Transgression“: Reflecting on aesthetic education with Theodor W. Adorno	31
---	----

Evi Agostini, Agnes Bube und Gabriele Rathgeb

Phänomene des Außergewöhnlichen, Widerständigen und Krisenhaften und ihre Bedeutung für (ästhetische) Bildungsprozesse Phenomena of the extraordinary, resistant and conflicting and their significance for (aesthetic) education processes	43
--	----

Heribert Schopf

Von den Nachteilen einer pädagogisch leeren Pädagog*innen-Bildung. 10 Einsprüche About the disadvantages of the loss of pedagogy in teacher education. Ten objections	57
--	----

Stefan Puchberger, Nele Hameister und Nina Dunker

Paradigmenwechsel in der universitären Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit Paradigm Shift in University Teacher Education: From Crisis Prevention to Crisis Openness	69
---	----

Sabrina Gerth und Regina Raffler

Lernen digital: Der Einsatz digitaler Medien in der Volksschule in Krisenzeiten Digital Learning: The use of digital media in primary schools in times of crisis	83
---	----

6 | Inhaltsverzeichnis

Christine Roner

Mediale Bildungsdiskurse in der Krise

Diskursive Dominanzen und blinde Flecken in der Darstellung

der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Unterricht

A crisis in media discourses on education.

Discursive dominance and blind spots in representing the effects

of the Corona pandemic on schools and teaching 95

Julia Festman und Laura Maldonado

Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format

in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen

BMBWF's summer school as a new teaching/learning format

in the COVID-19 pandemic: Insights from Tyrol primary schools 110

Heike Krösche und Thomas Stornig

Lernen aus der und über die Krise als Aufgabenfeld der politischen Bildung

Learning from and about the crisis as a task of political education 133

Lena Köhler und Pia Diergarten

Bildung als Umgang mit Differenzen.

Mit Arendt und Lyotard Urteilsfähigkeit stärken

Education as dealing with differences.

Strengthening the ability to judge with Arendt and Lyotard 148

Michael Börner und Hendrik Trescher

Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität.

Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit

pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen

Crisis as a constitutive factor of pedagogical professionalism.

About the necessity of rediscovering and appreciating crisis

in pedagogical practice using the example of integrative day-care facilities 162

Praxisbeiträge

Katharina Weiland, Sebastian Engelmann und Gabriele Weigand

Schule transformieren? Bildungswissenschaftlicher Ideen- und Wissenstransfer

für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulkultur

Transforming school? Educational science transfer of ideas and knowledge

for a school culture that supports giftedness and achievement 177

Sabine Gross, Tanja Strasser und Claudia Speer

Lernen im Lockdown.

Lernerfolg und Wohlbefinden von Schüler*innen an einer Praxismittelschule.

Studying during lockdown.

Students' learning success and well-being at an Affiliated Secondary School 187

Maurice Munisch Kumar

Bruchstellen im Schulsystem – Schulsozialarbeit als Mörtel in der Pandemie?
 Fractures in the schoolsystem – school social work as a mortar in the pandemic 201

Anja Steiner und Gerline Schwabl

Hochschuldidaktische Maßnahmen – krisenbedingt.
 R-KOMPAKT/-online als Konzept für Präsenz- und Online-Lehre
 Higher education didactic measures – crisis-related.
 R-KOMPAKT/-online as a concept for classroom- and online-teaching 208

Forschungsskizzen

Natalie Mühlmann, Irma Eloff und Ann-Kathrin Dittrich

Teacher Well-Being Studie:
 Lehrer*innenwohlbefinden von Tiroler Sekundarlehrer*innen
 in Zeiten der Covid-19 Pandemie
 Teachers' Well-Being Study:
 Well-being of Tyrolean secondary school teachers
 in times of the Covid-19 pandemic 221

Bernadette Haller und Andrea Ragg

„In der Schule kann man sich besser konzentrieren,
 weil daheim fühlt es sich an wie Ferien“ – Sicht von Grundschulkindern
 auf das Lernen in Zeiten der Pandemie
 „In school you can concentrate yourself better,
 because at home it feels like holidays” –
 primary students' perspectives on learning in pandemic times 226

Mario Vötsch

Die sozialen Narben der Pandemie: Welche möglichen Langzeitfolgen hat die
 Corona-Krise auf Bildungs- und Erwerbsbiografien?
 The social scars of the pandemic: What are the possible long-term consequences
 of the Corona crisis on educational and vocational pathways? 231

Fallbeispiel

Anja Steiner

Transformationsprozesse von Unterricht als Antwort auf die Covid-Krise.
 Ein Fallbeispiel über eine heterogene Lerngruppe, die Mut macht
 Transformational processes of teaching in response to the Covid-crisis.
 A case study about a heterogeneous learning group that gives courage 237

Editorial

Ab dem 16. März 2020 setzten alle österreichischen Schulen den Präsenzunterricht aus. In den Diskussionen um Schulschließungen wurde von Befürworter*innen der Schutz der Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Pädagog*innen, von Kritiker*innen das Recht auf Bildung und Teilhabe eingefordert. Die negativen Folgen der Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen für Kinder und Jugendliche können gravierend sein. Homeschooling und Kinderbetreuung, womöglich gepaart mit Home-Office oder gar Erwerbslosigkeit der Eltern, mit beengten Wohnverhältnissen und prekärer finanzieller Situation, führten viele Familien an ihre Belastungsgrenzen. In Krisenzeiten sind insbesondere Führungskräfte gefordert, rasch evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen, diese verständlich zu kommunizieren und auf kreative und flexible Weise Lösungsstrategien zu entwickeln. Der Krafteinsatz von Leiter*innen von Kindergärten, Schulen und Hochschulen war deshalb in der Zeit der Pandemie besonders hoch.

Die durch die Covid-19-Pandemie ausgelöste Krise war Anlass für die Herausgabe dieses Themenheftes. Gleichzeitig ist diese Situation nur eine von mehreren Krisen, die unsere Welt und die Menschheit als ganze betreffen und ihre Existenz bedrohen.

Seit dem 24. Februar 2022 ist eine neue Krise in unser aller Blickfeld gerückt, ausgelöst durch den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine. Der Krieg treibt Millionen von Menschen in die Flucht, bisher ungezählte Soldat*innen, Zivilist*innen und Kinder kommen in den Kämpfen ums Leben. Wiederum sind Schulverwaltung, Schulleitungen und Lehrpersonen gefordert: Es gilt geflüchteten ukrainischen Kindern und Jugendlichen möglichst rasch einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Darüber hinaus zeitigt dieser Krieg weltweite Folgen: Er produziert Hungersnöte, treibt die Inflation in die Höhe, lässt die Militärausgaben explodieren und vertieft – trotz des Zusammenhalts von großen Teilen der so genannten westlichen Welt – politische, ökonomische und soziale Bruchlinien.

Auch angesichts dieser bedrückenden Situation bedarf die Klimakrise weiterhin unserer Aufmerksamkeit. Nur mithilfe gemeinsamer weltweiter Anstrengungen kann es gelingen, die steigende Erderhitzung zumindest deutlich zu verlangsamen. Auch dabei ist das Bildungssystem gefragt. Schließlich waren und sind es vor allem junge Menschen, die sich zur Klimakrise äußern und mit großer Dringlichkeit Akteur*innen in Politik und Gesellschaft zu Maßnahmen gegen die Klimaerwärmung auffordern. Mit der Frage, inwieweit das Bildungssystem dazu bereits einen Beitrag leistet und noch leisten sollte, setzte sich schon der fünfte Band der Zeitschrift *transfer* auseinander.

Vielleicht müssen wir uns darauf einstellen, dass unsere Gesellschaften, dass wir als Erdenbewohner*innen dauerhaft mit bedrohlichen Situationen konfrontiert sind, dass Krisen zu einer Art Normalzustand werden. Krisen bringen Einzelne und Gesellschaften in Bedrängnis, Bruchlinien und Ungerechtigkeiten hinsichtlich der Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen zeigen sich deutlicher. Gleichzeitig bergen Krisen die Chance, fantasievolle Lösungsansätze zu entwickeln und neue Wege zu beschreiten.

Was aber heißt dies nun für das Bildungssystem, was bedeutet dieser Befund für das Lernen, für die Schulen, die Lehrer*innen und Schulleiter*innen? Inwiefern müssen Lehrpläne

und Bildungsziele, ja, das Verständnis von Bildung angesichts von Krisenszenarien angepasst werden? Welche Haltungen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind es, die Menschen heute und in Zukunft benötigen, um Krisen zu bewältigen, um sich für Frieden und Menschenrechte und das Überleben von Mensch und Natur einzusetzen? Welche individuellen und kollektiven Verhaltensmuster helfen besonders durch Krisen? Welche Netzwerke und Unterstützungssysteme greifen?

Und in Bezug auf die durch die Corona-Pandemie ausgelöste Krise: Was hat diese für das Bildungssystem bedeutet? Welche Entwicklungen wurden angestoßen oder beschleunigt, welche Ungleichheiten sind deutlich geworden oder haben sich verschärft, welche Lösungsansätze wurden entwickelt? Welche psychischen Belastungen und Langzeitfolgen zeichnen sich für Kinder, Jugendliche und Lehrpersonen ab und wie wurde und wird damit umgegangen? Wie kommen Lernende und Schulen in sozial prekären Lagen durch Krisen?

Mit diesen Fragen setzen sich die Beiträge dieses Bandes auseinander, geben Anregungen und Denkanstöße, weisen auf Problempunkte hin und zeigen Lösungsansätze auf. Neben Beiträgen, die sich grundlegenden Fragen von Bildung und Krise(n) widmen, finden Leser*innen dokumentierte Erfahrungen in der Zeit der Pandemie und Konzepte aus der Praxis von Bildungsinstitutionen.

Den Reigen der Beiträge eröffnet ein *Trilog* zum Thema *Bildung in der Krise*, für den wir drei ausgewiesene Expert*innen gewinnen konnten: *Nina Bremm*, Professorin für Schulentwicklung an der PH Zürich und Autorin mehrerer Beiträge zum Thema Bildung in Zeiten der Krise, insbesondere zur Frage der Bildungsbenachteiligung, *Gregor Örley*, Soziologe, Supervisor und Leiter der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Tirol und *Michael Schratz*, emeritierter Professor für Lernforschung und Schulentwicklung an der Fakultät für Lehrer*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck und neben vielen anderen Funktionen in Österreich und international Sprecher der Jury des deutschen Schulpreises.

Grundlagenartikel

Markus Rieger-Ladich und *Milena Feldmann* begeben sich in ihrer Suche nach einem Ausweg aus der Krise des Bildungsbegriffs und dem Anliegen der Wiederbelebung emanzipatorischer Kräfte auf die Spuren Adornos. Erfahrungen von „Erschütterung“ und „Überschreitung“ könnten ästhetische Bildungsprozesse anzeigen, die sowohl der sinnlichen Wahrnehmung als auch der begrifflichen Einordnung bedürfen. Der richtige Abstand zum Kunstwerk scheint maßgeblich, damit habitualisierte Praktiken in die Krise geraten und ein Prozess der Selbstbefragung in Gang gesetzt wird.

Evi Agostini, *Agnes Bube* und *Gabriele Rathgeb* erörtern anhand zweier phänomenologischer Vignetten die Potenziale für Bildungsprozesse in krisenhaften Situationen durch die Auseinandersetzung mit Kunst. Diese Begegnung stellt gewohnte Wahrnehmungsmuster infrage und eröffnet neue Perspektiven „abseits des Erwarteten“.

Heribert Schopf formuliert in Bezug auf vorherrschende Entwicklungen im Bildungssystem zehn Einsprüche gegen eine inhaltsleere Pädagog*innenbildung, die von technokratischem Denken getrieben, durch den Fokus auf Methoden charakterisiert und von Marketingbegriffen durchzogen ist. Eine solche Pädagog*innenbildung befindet sich selbst in der Krise, weil sie vom Menschenbild und Sinn von Bildung abstrahiert.

Stefan Puchberger, *Nele Hameister* und *Nina Dunker* identifizieren in der Entwicklungstheorie von Piaget und in dem subjektwissenschaftlichen Ansatz von Holzkamp Schlüs-

selprinzipien pädagogischen Wirkens. Diese Prinzipien hinterfragen eine ökonomische Verwertungslogik und unterstreichen das gesellschaftsverändernde Potenzial universitärer Lehrer*innenausbildung.

Sabrina Gerth und *Regina Raffler* schildern die Ergebnisse aus vier teilstrukturierten Interviews mit Schulleiter*innen hinsichtlich des durch die Pandemie verstärkten Einsatzes digitaler Medien. Sie beschreiben dabei Beispiele in den Bereichen der technischen Infrastruktur, der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen und der digitalen Aufbereitung von Lerninhalten in der Volksschule.

Christine Roner untersucht den medialen Bildungsdiskurs in der Corona-Krise am Beispiel von Zeitungsartikeln und einer Facebook-Gruppe für Lehrer*innen. Dabei legt sie blinde Flecken in Bezug auf die Repräsentation von Bildungsungleichheit offen und unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Darstellung der Probleme innerschulischer Akteur*innen.

Julia Festman und *Laura Maldonado* widmen sich der Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen durch die Sommerschule des BMBWF. Sie befragten in diesem Rahmen Studierende der Primarstufe qualitativ. Bildungsungleichheiten haben sich durch die Pandemie verstärkt und die optimierte Vorbereitung durch die Sommerhochschule steuert gegen diese besorgniserregende Entwicklung in Richtung Chancengleichheit für alle Lernenden.

Heike Krösche und *Thomas Stornig* erkennen in Krisen Lerngelegenheiten im Sinn der Kernziele Politischer Bildung und plädieren dafür, Krisen wie die Corona-Pandemie und die durch den Ukraine-Krieg ausgelöste Krise im Unterricht zu thematisieren. Erwartbar sind keine kurzfristigen Wirkungen oder Handlungsanweisungen zur Krisenbewältigung im Sinn einer Krisenpädagogik, sondern eine Auseinandersetzung mit Krisenphänomenen, die ein reflektiertes und differenziertes Weltverständnis fördern soll.

Pia Diergarten und *Lena Köhler* fragen in krisenhaften Zeiten, die sie durch Orientierungslosigkeit gekennzeichnet sehen, nach Möglichkeiten zur Förderung selbstständiger Urteile. Dabei beziehen sie sich auf Theorien zur Urteilskraft von Hannah Arendt und Jean-François Lyotard und verstehen diese als Impulse für den Umgang mit Multiperspektivität in der Schule.

Michael Börner und *Hendrik Trescher* ergründen mit konsequenter Bezugnahme auf die Theorie Oevermanns, wie die Krise zu einem Schlüsselement pädagogischer Professionalität werden kann. Am Beispiel einer integrativen Kindertageseinrichtung zeigen die Autoren, wie sich die pädagogische Handlungskompetenz erst in der Krisenbewältigung offenbart.

Praxisbeiträge

Sebastian Engelmann, *Gabriele Weigand* und *Katharina Weiland* reflektieren in ihrem Praxisbeitrag „Schule transformieren“ die Zusammenarbeit, die Herausforderungen und Lösungsansätze vonseiten der Wissenschaft und der Schulpraxis in Zeiten der Pandemie. Im Zentrum steht dabei die Schulprozessbegleitung hin zu einer begabungs- und leistungsfördernden sowie einer potenzialgerechten Schulkultur.

Sabine Gross, *Tanja Strasser* und *Claudia Speer* befragten Schüler*innen zum Lernen im Corona-Lockdown und zu Erwartungen an Lehrpersonen. Sie diskutieren die Herausforderungen des Online-Unterrichts aus technischer und sozialer Sicht im Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe und die Wichtigkeit der persönlichen Ansprache im Distance Learning.

Maurice Munisch Kumar schildert in einem Praxisbeitrag, welche Folgen die Corona-Krise für die Schulsozialarbeit an einer höheren Schule mit sich brachte. Damit liefert er wertvolle

Perspektiven auf Schule und Schüler*innen in der Krise, die Pädagog*innen bisher meist versagt blieben.

Anja Steiner und *Gerlinde Schwabl* stellen, basierend auf qualitativer Forschung, die Weiterentwicklung eines Lehr-Lernkonzepts für eine krisensichere Hochschuldidaktik mit synchronen Onlineelementen vor und regen weitere qualitative Begleitforschungen dazu an.

Forschungsskizzen

Natalie Mühlmann, Irma Eloff und Ann-Kathrin Dittrich untersuchten das Wohlbefinden von 59 Tiroler Lehrpersonen während der Corona-Pandemie mit quantitativer Onlinebefragung und digitalen Tagebucheinträgen. Daraus leiten sie Strategien ab, mit welchen Lehrpersonen trotz der negativen Wirkung pandemiebedingter Einschränkungen ein hohes berufliches Wohlbefinden aufrechterhalten können.

Bernadette Haller und *Andrea Raggl* skizzieren ein Forschungsprojekt zu Sichtweisen von Grundschulkindern auf das Lernen in der Pandemie. Fünf Gruppendiskussionen machen sichtbar, dass die Kinder den Fernunterricht sehr unterschiedlich erlebten.

Mario Vötsch schildert ein Forschungsvorhaben, das die in der Pandemie entstandenen Rückstände in Bildungs- und Erwerbsbiographien in der beruflichen Bildung in Österreich untersucht. Mit Triangulation soll ein vielschichtiges Verständnis für soziale Narben der Pandemie und die damit verbundenen Heilungsprozesse erreicht werden.

Fallbeispiel

Anja Steiner zeigt anhand eines Fallbeispiels aus dem Unterricht an einer Abendschule für Berufstätige, wie es durch intensive mündliche und schriftliche Kommunikation mit den Schüler*innen, den adaptiven Einsatz eines Lernmodells für den Online-Unterricht und die systematische Umsetzung eines Motivationskonzepts gelingen kann, Unterricht in einer Krisensituation so zu gestalten, dass Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Schlusswort

Wir danken allen, die zu dieser reichhaltigen Ausgabe beigetragen haben, insbesondere dem Redaktionsteam und den Reviewer*innen *Alessandro Barberi, Barbara Benoist-Kosler, Bettina Dimai, Gabriele Frankl, Flavia Guerrini, Martin Haslwanter, Christoph Helm, Marc Hill, Elke Höfler, Franz Hofmann, Tony Hofmann, Gabriel Mages, Lara Möller, Robert Pham Xuan, Andrea Pühringer, Claudia Rauchegger-Fischer, Claudia Resch, Klaus Schneider* und *Johanna F. Schwarz* und wünschen den Leser*innen eine produktive Lektüre.

Editorial

As of March 16, 2020, all Austrian schools suspended face-to-face teaching. In the discussions about school closures, supporters have called for the protection of the health of children, adolescents and educators, while critics have called for the right to education and participation. The negative consequences of school closures and contact restrictions for children and youth can be severe. Homeschooling and childcare, possibly coupled with home office or even unemployment of the parents, with cramped living conditions and precarious financial situation, lead many families to their stress limits. In times of crisis, managers in particular are challenged to make evidence-based decisions quickly, communicate them clearly, and develop solution strategies in a creative and flexible way. Therefore, the effort required of kindergarten, school and college leaders was particularly high during the pandemic.

The crisis triggered by the Covid-19 pandemic prompted the publication of this issue. At the same time, this situation is only one of several crises affecting our world and humanity as a whole, threatening its existence.

Since February 24, 2022, a new crisis has come to the attention of all of us, triggered by Russia's war of aggression on Ukraine. The war is driving millions of people to flee their homes, with untold numbers of soldiers, civilians and children killed in the fighting. Once again, school administrators, principals and teachers are affected: The task is to provide refugee Ukrainian children and young people with access to education as quickly as possible. In addition, this war has global consequences: It is producing famines, driving up inflation, exploding military spending, and – despite the cohesion of large parts of the so-called Western world – deepening political, economic, and social fault lines.

Even in the face of this depressing situation, the climate crisis continues to require our attention. Only thanks to joint global efforts can we succeed in at least significantly slowing down the rising global temperature. Here, too, the education system is key. After all, it was and is primarily young people who speak out about the climate crisis and call on political and social actors to do something about global warming with great urgency. The fifth volume of the journal transfer already dealt with the question of the extent to which the education system is already making a contribution and should continue to do so.

Perhaps we have to adjust to the fact that our societies, that we as inhabitants of the earth face threatening situations on a permanent basis, that crises are becoming a kind of normal state of affairs. Crises bring individuals and societies into distress, fault lines and injustices with regard to the distribution of material and immaterial resources become more apparent. At the same time, crises offer the opportunity to develop imaginative approaches to solutions and to break new ground.

The contributions in this volume deal with these aspects, provide suggestions and food for thought, point out problem areas and point to possible solutions. In addition to contributions devoted to fundamental questions of education and crisis(es), readers will find documented experiences in the time of the pandemic and concepts from the practice of educational institutions.

The round of contributions will be opened by a trilogy regarding the topic of education in times of crisis, for which we have been able to win over three proven experts: Nina Bremm, professor for school development at the PH Zurich and author of several articles concerning the topic of education in times of crisis, especially on the question of educational disadvantage, Gregor Örley, sociologist, supervisor and head of the Praxis Middle School at the University of Education Tyrol and Michael Schratz, professor emeritus for learning research and school development at the Faculty of Teacher Education and School Research at the University of Innsbruck and, among many other functions in Austria and internationally, speaker of the jury of the German School Award.

Grundlagenartikel

Markus Rieger-Ladich and Milena Feldmann follow in Adorno's footsteps in their search for a way out of the crisis of the concept of education and the concern to revive emancipatory forces. Experiences of „shock“ and „transgression“ could indicate aesthetic educational processes that require both sensual perception and conceptual classification. The right distance from the work of art seems crucial for habitualized practices to enter into crisis and for a process of self-questioning to be set in motion.

Evi Agostini, Agnes Bube and Gabriele Rathgeb use two phenomenological vignettes to discuss the potential for educational processes in crisis through an encounter with art. This encounter challenges habitual patterns of perception and opens up new perspectives “beyond the expected”.

Heribert Schopf formulates ten objections in relation to prevailing developments in the educational system against a pedagogical education that is empty of content, driven by technocratic thinking, characterized by a focus on methods, and permeated by marketing terms. Such a pedagogical education is itself in crisis, because it abstracts from the image of man and the meaning of education.

Stefan Puchberger, Nele Hameister, and Nina Dunker identify key principles of pedagogical action in Piaget's developmental theory and Holzkamp's subject-scientific approach. These principles question the logic of economic exploitation and underline the potential of university teacher training to change society.

Sabrina Gerth and Regina Raffler describe the results of four semi-structured interviews with school principals regarding the increased use of digital media as a result of the pandemic, for example in the areas of technical infrastructure, the digital competencies of teachers, and the digital preparation of learning content in elementary schools.

Christine Roner examines the media discourse on education during the Corona crisis using the example of newspaper articles and a Facebook group for teachers. In doing so, she reveals blind spots with regard to the representation of educational inequality and to a differentiated portrayal of the problems of inner-school actors.

Julia Festman and Laura Maldonado focus on the strengthening of educational language skills through the BMBWF summer school. In this context, they qualitatively interviewed primary school students. Educational inequalities have increased due to the pandemic and the optimized preparation through the summer school steers against this worrying development towards equal opportunities for all learners.

Heike Krösche and Thomas Stornig recognize learning opportunities in crises in terms of the core goals of civic education and argue for addressing crises such as the Corona pandemic and the crisis triggered by the Ukraine war in the classroom. They do not expect short-term

effects or instructions for crisis management in the sense of crisis pedagogy, but rather an examination of crisis phenomena that should promote a reflected and differentiated understanding of the world.

In times of crisis, which they see as characterized by a lack of orientation, *Pia Diergarten and Lena Köhler* ask for ways to promote independent judgments. In doing so, they refer to theories of judgment by Hannah Arendt and Jean-François Lyotard and understand them as impulses for dealing with multiperspectivity in schools.

With consistent reference to Oevermann's theory, *Michael Börner and Hendrik Trescher* explore how crisis can become a key element of pedagogical professionalism. Using the example of an integrative day care center for children, the authors show how pedagogical competence only reveals itself in crisis management.

Praxisbeiträge

Sebastian Engelmann, Gabriele Weigand, and Katharina Weiland reflect in their practical contribution "Transforming Schools" on the collaboration, challenges, and solutions of science and school practice in times of the pandemic. The focus is on school process support towards a school culture that promotes giftedness and performance as well as potential.

Sabine Gross, Tanja Strasser, and Claudia Speer interviewed students about learning in corona lockdown and expectations of teachers. They discuss the challenges of online teaching from a technical and social point of view in the field of tension between distance and proximity and the importance of a personal approach in distance learning.

Maurice Munisch Kumar describes in a practical article the consequences of the Corona crisis for school social work at a high school. In doing so, he provides valuable perspectives on schools and students in crisis, which have so far mostly been denied to educators.

Based on qualitative research, *Anja Steiner and Gerlinde Schwabl* present the further development of a teaching-learning concept for crisis-proof higher education didactics with synchronous online elements and suggest further qualitative accompanying research.

Forschungsskizzen

Natalie Mühlmann, Irma Eloff, and Ann-Kathrin Dittrich investigated the well-being of 59 Tyrolean teachers during the Corona pandemic with quantitative online surveys and digital diary entries. From this, they derive strategies with which teachers can maintain a high level of professional well-being despite the negative impact of pandemic-related constraints.

Bernadette Haller and Andrea Raggl outline a research project on primary school children's perspectives on learning during the pandemic. Five group discussions reveal that children experienced distance learning very differently.

Mario Vötsch describes a research project examining the pandemic's lag in educational and employment biographies in vocational education in Austria. Triangulation is used to achieve a multi-layered understanding of the social scars of the pandemic and the associated healing processes.

Case study

Anja Steiner uses a case study of teaching at an evening school for professionals to show how intensive oral and written communication with students, the adaptive use of a learning model for online teaching, and the systematic implementation of a motivational concept

can succeed in designing lessons in a crisis in such a way that educational processes are set in motion.

Concluding remarks

We would like to thank everyone who contributed to this rich issue, especially the editorial team and the reviewers *Alessandro Barberi, Barbara Benoist-Kosler, Bettina Dimai, Gabriele Frankl, Flavia Guerrini, Martin Haslwanter, Christoph Helm, Marc Hill, Elke Höfler, Franz Hofmann, Tony Hofmann, Gabriel Mages, Lara Möller, Robert Pham Xuan, Andrea Pübringer, Claudia Rauchegger-Fischer, Claudia Resch, Klaus Schneider and Johanna F. Schwarz* and wish the readers productive insights.

Im Dialog

Nina Bremm, Gregor Örley und Michael Schratz

Was bedeutete der Ausbruch der Corona-Pandemie für Schulen, für schulische Akteure, für die Bildung? – Ein Austausch von Proponent*innen aus Bildungswissenschaft und Schulpraxis

Trilog-Partner*innen:

Nina Bremm (Pädagogische Hochschule Zürich),

Gregor Örley (Praxismittelschule Innsbruck),

Michael Schratz (Universität Innsbruck)

1 Auswirkungen auf die Schüler*innen (Gregor Örley)

Welche Auswirkungen haben die Corona-Pandemie und die verhängten Maßnahmen auf die Schüler*innen und ihr Lernen? Welchen Maßnahmen und Einflüssen schreiben Sie besondere Wirkkraft zu? Welche Strategien und Maßnahmen helfen Kindern und Jugendlichen in und aus der Krise?

Diese Fragen reichen weit. Die Art der Maßnahmen, die die Schule in Form von Pandemie-Verordnungen erreichten, war vielfältig und die Zahl der Maßnahmen riesig. Nahezu jede verordnete Maßnahme hatte Auswirkung auf das Lernen. Die folgende, exemplarische Aufzählung gibt einen Überblick, wie unterschiedlich die Ansatzpunkte waren, welche den Schulalltag der Schüler*innen in Österreich zu regulieren versuchten:

Lockdown mit "ortsungebundenem" Unterricht, Schichtbetrieb in halbierten Klassen/ Unterrichtsgruppen, Maskenpflicht im Schulhaus, Abstand halten von den anderen, Maskenpflicht während des Unterrichts, Hände-Hygiene und Lüftungsgebot, Verbot von Menschenansammlungen, Betretungsverbot von schulfremden Personen, Verpflichtung zum Arbeiten mit einer Lernplattform, Ausgabe von Leih-Laptops, schichtweises Entlassen aus dem Schulhaus, das vorerst bedingungslose Aufsteigen in die nächste Schulstufe mit einem Nicht Genügend, Vermeidung von Zusammenkünften großer Gruppen, Verbote im Sport-

unterricht und im Musikunterricht, Verbot von Schulveranstaltungen, Finanzierung von zusätzlichem Förderunterricht, Ministerappell zur Leistungsbeurteilung mit „Herz und Verstand“, die Auslassung von Teilen der Maturaprüfungen, der 8-Punkte-Plan, Antigen- sowie PCR-Testungen an Schulen in wechselnder Dichte, und so weiter.

Die Einführung von Regeln zur pandemiepräventiven Schulorganisation und auch deren Änderungen wurden in den zwei Jahren von März 2020 bis März 2022 in enormer Zahl bekannt gemacht. Beispielsweise wurden, in Tirol ähnlich wie auch in den anderen Bundesländern, in diesem Zeitraum Regeln in mehr als 160 unterschiedlichen Aussendungen der Bildungsdirektion bekanntgegeben. Diese Vielzahl und das häufige Ändern von Maßnahmen und Regeln erzeugte neben dem primär angestrebten Handlungsrahmen ungewollt auch eine latente Verunsicherung von Schulleitungen und Lehrpersonen.

Hier sollen nun zwei Maßnahmen beleuchtet werden, die in der erlebten Praxis besonders starke Wirkkraft hatten.

Erstens, die Einführung des sogenannten „ortsungebundenen Unterrichts“:

Schüler*innen mussten zu Hause in elterlicher Obhut bleiben und verfolgten den Unterricht je nach Pandemiephase entlang von online-Dokumenten, Lerninputs oder Feedbacks per E-Mail, mittels online-Kursen auf Lernplattformen oder in Videostreams. Viele Schüler*innen hatten ganz besonders zu Beginn des ersten Lockdowns zu Beginn der Pandemie Schwierigkeiten, am Lernen dranzubleiben, da die wichtigste Trägerkomponente, die „Beziehung zur Lehrperson“ plötzlich nur mehr auf schriftliche Kommunikation oder im besten Fall auf das Erkennen der Lehrperson auf dem eigenen Bildschirm in einem der 25 kleinen Fensterchen der Videosoftware reduziert war. Für die Lehrperson war plötzlich beinahe erschreckend sichtbar, wie unterschiedlich die Lernbedingungen in den Haushalten der verschiedenen Kinder waren. Während die einen am Bildschirm im eigenen Zimmer erschienen, tobten bei anderen zwei oder drei Geschwister im Hintergrund durch die kleine Küche, welche als Lernraum für alle diente. Auch die zweitwichtigste Komponente, nämlich die Beziehung zu den anderen Lernenden (also Mitschüler*innen) war von heute auf morgen auf minimalste Kontakte reduziert.

Bemerkenswert erfreulich erschien den Lernenden im Lockdown die plötzliche Sicht- und Lesbarkeit von Lob. Viele Lehrpersonen schrieben persönliche Feedbacks zu den digital eingereichten Aufgabenlösungen oder Lernprodukten der Schüler*innen. Eine Mutter meinte dazu in einem Online-Schulforum: „Meine Tochter hat sich über jede dieser persönlichen Nachrichten sehr gefreut, sie hat sie immer wieder gelesen oder mir vorgelesen und in Summe alle in einem besonderen Ordner abgespeichert!“ Das vorher beiläufige Lob im Unterricht durch Gesten oder kleine Lobesworte war plötzlich ein lesbares Feedback mit Anrede, konkreter Hervorhebung von Stärken sowie Smileys oder Lobesworten. Um Schüler*innen zu motivieren, überzogen fast alle Lehrer*innen unserer Schule ihre sonst gewohnten Arbeitszeiten bei Weitem, wenn sie versuchten auf diese Art „Beziehung“ zu den Lernenden herzustellen und deren Motivation wachzuhalten.

Zweitens, der Schichtbetrieb:

Von Februar bis Mai 2021 wurde der Unterricht in der Sekundarstufe 1 in so genanntem Schichtbetrieb geführt. An unserer Mittelschule tagte der Krisenstab, bestehend aus sechs Lehrpersonen und Direktor, bereits eine Woche vor dem Beginn dieser Maßnahme. Zur Orientierung entwarf der Krisenstab als Rahmen den „Distanzstundenplan“, den dann alle Lehrpersonen mit fachspezifischen Vorgangsweisen befüllten. Dann wurde in jeder Stundenplanstunde einerseits die Hälfte der Klasse in Präsenz unterrichtet und die anderen

Schüler*innen wurden in Echt-Stundenplan-Zeit via online-Lernplattform und/oder mit Video-Gesprächen versorgt. Die Schüler*innen in Präsenz waren auffallend still. Man spürte, dass die Kinder und Jugendlichen es genossen, wieder in die Schule zu gehen. Doch die Maske im Gesicht war ein noch sehr ungewohnter Hemmschuh in der Kommunikation mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Das Gefühl, dass „alle Lehrenden am Lernen unserer Schule“ gemeinsam arbeiten, war besonders stark spürbar.

Das Lernen lief an. Eigenartig war die Ruhe, nein, fast Stille im Klassenraum. Das „Schwätzen“ im Unterricht, das Lachen am Gang oder das Streiten in der Pause, alle diese sonst gewohnten Kommunikationen waren nur ganz schwach bemerkbar oder einfach verschwunden. Ganz erklären lässt sich dieser Effekt nicht, aber eine These ist, dass der Fokus der Lernenden im Präsenzunterricht für sich selbst klar schien: „Schau, dass du möglichst viel von der echten Unterrichtskommunikation mit der Lehrperson nutzt, schau, dass du Antworten auf deine Fragen live bekommst, denn so leicht geht das von zu Hause aus selten.“ Der Wert des Lernens im Klassenraum bei der echten Lehrperson war über Nacht stark gestiegen.

Die kleine Gruppe mit Fokus aufs Präsenzlernen bescherte den 10- bis 14jährigen Schülerinnen und Schülern im Schichtbetrieb in Kombination mit der verpflichtenden Gesichtsmaske wahrscheinlich den ruhigsten Unterrichtsbetrieb, den diese Schule bis dahin erlebt hatte. Dass die Dualität von Unterricht in Präsenz- und Distanz die Lehrpersonen schwer beschäftigte und durchaus belastete, muss hier allerdings auch erwähnt werden.

2 Auswirkungen auf sozial deprivierte Lagen (Nina Bremm)

Welche Auswirkungen haben die Corona-Pandemie und die verhängten Maßnahmen auf Schulen in sozial deprivierten Lagen und deren Schüler*innen? Welchen Maßnahmen und Einflüssen schreiben Sie in diesem Zusammenhang besondere Wirkkraft zu?

Schulen mit einem hohen Anteil von strukturell benachteiligten Schüler*innen standen in der Pandemie vor besonderen Herausforderungen. Die Unterschiede in der Ausstattung mit digitalen Geräten in den Herkunftsfamilien erschwerten das Unterrichten im Lockdown. Diese Unterschiede waren jedoch nicht so groß, dass die besonders große Lücke in den digitalen Fähigkeiten, wie sie in der Forschung rund um den sogenannten „digital divide“ zwischen privilegierten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern in den deutschsprachigen Ländern, darüber nicht substanziell erklärt werden können.

Wichtig scheint hier ein Blick in die Schulen, die auch vor der Pandemie vor der Aufgabe standen, Kindern und Jugendlichen relevante Fähigkeiten zum selbstbestimmten Leben und Lernen in der sich wandelnden Wissensgesellschaft zu vermitteln. Hierzu gehören neben digitalen Fähigkeiten Lerntechniken des selbst verantworteten, der digitalen und analogen Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen und der demokratischen Partizipation und gemeinschaftlichen Gestaltung von Lerngegenständen, schulischen Strukturen und Sozialformen.

Auch vor der Pandemie konnten Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Kindern zur Erfüllung dieser Lernziele nur auf substanziell geringere Ressourcen zugreifen. Schulen in benachteiligten Lagen haben im Vergleich vor der Pandemie a) eine schlechtere Ausstattung mit digitaler Infrastruktur, b) größere Personal- und Ausstattungsmängel, c)

eine größere Führungskräftefluktuation und häufigeren Leerstand in Leitungspositionen und d) mehr seiteneinsteigende Lehrkräfte. Während der Pandemie zeigte sich in Studien, dass benachteiligte Schulen im Vergleich zu privilegierten durchschnittlich a) seltener Luftfilteranlagen installiert, b) seltener ein in der Schule abgestimmtes Konzept für das Fernlernen und seltener Lernplattformen, c) seltener Laptops oder Tablets angeschafft, d) seltener ausreichend ausgebautes Internet und e) seltener die technische Möglichkeit Videokonferenzen durchzuführen gehabt haben.

Hier zeigt sich eine Verschränkung von externen Bedingungen, die das Aufbauen von zentralen Schulentwicklungskapazitäten in benachteiligten Schulen vor und während der Pandemie augenscheinlich erschwert haben und sich in insgesamt schwierigen Rahmenbedingungen für das Lernen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern in vielen benachteiligten Schulen niederschlagen. Wichtig ist hier zu betonen, dass dieser Zusammenhang nicht kausal zu denken ist, und dass es auch in der Gruppe von Schulen mit einem hohen Anteil von strukturell benachteiligten Schülerinnen und Schülern solche gibt, denen es gut gelingt, den insgesamt starken Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schwierigkeiten in der Schulgestaltung und Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen aufzubrechen.

Besonders gut scheint dies Schulen zu gelingen, die es schaffen, eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber benachteiligten Schülerinnen und Schülern als Teil ihrer Schulkultur zu etablieren, während solche Schulen, in denen Defizitperspektiven vorherrschen, größere Probleme zu haben scheinen, das Lernen ihrer Schüler*innen herkunftsunabhängig zu fördern. Studien konnten zeigen, dass hinsichtlich der Ausgestaltung des Lernens auf Distanz in benachteiligten Schulen Defizitorientierungen auch in der Pandemie eine Rolle gespielt haben. Dies zeigt sich relevant für Lernprozesse insofern, dass Schulen mit höheren Defizitperspektiven ihr Anspruchsniveau im Fernlernen signifikant stärker gesenkt haben und dem inhaltlichen Lernen weniger Bedeutung beigemessen haben als Schulen, die mit einem ressourcenorientierten Blick auf ihre Schüler*innen schauten.

3 Bewährte Strategien der Leitungen (Michael Schratz)

Welche Strategien von Schulen und Schulleitungen im Umgang mit der Krise haben sich bewährt? Inwiefern zeigten sich Mängel und Defizite? Welche Empfehlungen lassen sich für den Umgang mit Krisensituationen formulieren?

Die Turbulenzen im ersten Lockdown hatten alle Ebenen des Schulsystems erfasst, wodurch Schulen und Behörden unvorbereitet mit der neuen Situation konfrontiert worden waren. „Zusammengefasst lässt sich sagen, der Wille war da, aber zunächst überwog das engagierte Chaos“, wie das ein Schulleiter formulierte. In der Außerkraftsetzung der gewohnten Alltagsroutinen bestand die unmittelbare Führungsaufgabe zunächst darin, das in Turbulenz geratene System zu stabilisieren, wozu neue Strukturen geschaffen werden mussten. Für den Umgang mit Krisensituationen lässt sich aus den unterschiedlichen Erfahrungen schließen: Agiles Führungsverhalten ist gefragt! So brachte eine Schulleiterin über die Einrichtung eines „digitalen Kaffeetratsches“ im digitalen Lehrer*innenzimmer erste Erkenntnisse zutage: „Wir brauchen ein einheitliches Aufgabenverteilungssystem, das jeder versteht!“

Um die von den einzelnen Lehrpersonen individuell gesetzten Aktivitäten in geordnete Rahmen zu lenken, waren von der Schulleitung zunächst wenige, aber wirksame zentrale Entscheidungen zu treffen. Dazu zählten an den Schulen vor allem folgende Erfordernisse: Eine Maßnahme zur Strukturierung der unterbrochenen Abläufe im herkömmlichen Unterricht. Beispiele dafür waren digitale Wochenpläne, Ordnungssysteme auf einer Lernplattform, feste Videosprechstunden, Gemeinschaftsaktionen wie digitale Kunst- & Sport-Challenges, Digi-Newsletter für Lehrende und Lernende, Lern-/Motivationstraining per Videokonferenz, Unterstützungsangebote über Social Media, digitale Kaffeepause für den Austausch im Kollegium.

Eine weitere Maßnahme sollte dazu beitragen, neue digitale Wege für den Unterricht über die Distanz zu initiieren und unterstützen. Schulleitungen organisierten Trainingsangebote zur Verbesserung der Medienkompetenz (z.B. Medienscouts, Mini-Fortbildungen zum Umgang mit Tablets) sowie die Auseinandersetzung mit „Gefahren im Netz“. Zeitnah sollte über eine gezielte Eltern-, Lehrer- und Schülerbefragung ein erstes umfassendes Meinungsbild über das Anfangsgeschehen eingeholt werden, um in differenzierter Form Auskunft über die bisherigen Auswirkungen des Distanzunterrichts zu erhalten. Auf Basis der dadurch sichtbar gewordenen Anfangsprobleme konnte die Schulleitung die nächsten Schritte initiieren. So hatte sich etwa gezeigt, dass die im Präsenzunterricht verwendeten Arbeitsblätter für den Distanzunterricht kaum brauchbar waren und eine bestimmte Schülerschaft damit gar nicht erreicht wurde. Daher stellte sich an vielen Schulen als Notwendigkeit heraus, über eine Lehrerkonferenz verbindliche Standards für das Distanzlernen für alle Fächer zu beschließen.

Die Krisenerfahrungen haben durch die Außerkraftsetzung der gewohnten Abläufe ungewohnte Möglichkeitsräume eröffnet, da sie aus ungewöhnlicher Perspektive einen frischen Blick auf das Gewohnte ermöglichten. Die Innovationsforschung spricht von einer Inkubationsphase für das Entstehen von Neuem, wenn das bisher Gewohnte nicht mehr trägt. Dazu der O-Ton aus einer Schule: „Corona bildete in dieser Zeit nicht nur eine enorme Herausforderung, sondern auch einen unverhofften Anstoß, überkommene Strukturen infrage zu stellen und aufzubrechen, und das in einer Geschwindigkeit, die in einer normalen Situation unwahrscheinlich gewesen wäre.“ Ähnlich wurden viele Kollegien ermutigt, unkonventionelle Wege zu gehen und agile Schritte zu setzen. Dazu waren Kreativität, Problemlösen, Eigenwilligkeit und Willenskraft genauso gefragt wie Perspektiven und Visionen. „Die Corona-Pandemie bot uns die großartige Chance, Schule neu zu denken!“, so drückte es eine Schulleiterin aus. „Neu denken“ meint, jenen Träumen und Visionen zum Durchbruch zu verhelfen, die viele als innere Bilder einer idealen Schule in sich tragen. „Das Bedürfnis nach Veränderung war schon vorher da – aber der Zeitpunkt nicht“, hieß es an einer anderen Schule. Diese Aufbruchenergie gilt es zu nutzen, um nicht in die alten Muster zurückzufallen.

4 Digitalisierungsinitiative des BMBWF (Gregor Örley)

Wie schätzen Sie die Digitalisierungsinitiative für die Schulen ein, die derzeit vom BMBWF in Österreich durchgeführt wird? Welche Chancen und welche Herausforderungen sehen Sie? Ist diese Initiative geeignet, um besser auf Krisen reagieren zu können?

Die Digitalisierungsinitiative des österreichischen Bildungsministeriums bedeutet für die Schulen im Wesentlichen die Verteilung von digitalen Endgeräten an alle Schüler*innen der 5. Schulstufe. Im ersten Jahr wurden aktuell mit der 5 und 6. Stufe sogar zwei Jahrgänge ausgestattet. Selbstverständlich erfolgt(e) die Verteilung der Geräte nicht ohne Qualitätssicherung. Eine Bedingung aus dem insgesamt vorgegebenen 8-Punkte-Plan für den Erhalt der Geräte ist für die zugehörige Schule ein verpflichtendes Konzept für den digitalen Unterricht.

Das Bildungssystem nutzt also diese Chance des äußeren Zwangs durch den Corona-Virus. Die Schüler*innen sind zu Hause. So eine Situation hatten wir noch nie. Lösung: Wir lehren und lernen digital. Der Unterricht erfährt dadurch momentan einen unglaublich schnellen Entwicklungsschub. Spätestens seit ab Ende Oktober 2021 die Endgeräte auf dem Tisch jedes Kindes unserer Schule stehen und 24 Augenpaare die Lehrperson fragend anschauen, was denn nun im Unterricht zu tun sei, entwickelt jede Lehrperson in ihrem Unterricht neue Formen und digitale Unterrichtsanteile.

Die Ausrollung der Geräteinitiative ist gigantisch. Gigantisch in den Kosten, gigantisch war die Ausrollung/Verteilung der Geräte und gigantisch ist der Modernisierungsschub. Gigantisch war auch die Arbeitsleistung aller Beteiligten insbesondere der IT-Verantwortlichen und Systemadministratoren und natürlich der Lehrpersonen.

Lernen Schüler*innen und mehr als vorher? Nein. – Aber: Sie lernen anders. Sie lernen auch Dinge, die analog gar nicht vorstellbar waren.

Der Unterricht? Faszinierend! Die Kinder und Jugendlichen lernen schnell, kommunizieren schon längst mehr digital als Auge in Auge. Die Lehrpersonen lernen, sie lernen viel und langsamer, aber immer noch schnell. Jede*r auf seine Weise, Lehrer*innen lernen unterschiedlich, aber beständig mehr und mehr, sie finden neue Apps, probieren aus, schütteln den Kopf, haben Aha-Erlebnisse, Lehrende lernen bald, das Tablet geschickter einzusetzen, den Unterricht hybrid zu gestalten, Lernvideos einzusetzen oder selbst zu drehen, im Musikunterricht Podcasts herzustellen, in Mathe interaktive Dreiecke selbsterklärend sein zu lassen, in Geschichte die Präsentation der 11-jährigen Anna mittels QR-Code auf die digitale Tafel zu spiegeln und damit für alle beobachtbar zu machen und, und, und. Faszinierend jedenfalls.

Was fehlt, ist Zeit für den ethischen Diskurs in der Schule. Die Schule braucht Reflexion, was das eigentlich mit uns selbst als Lehrende macht und auch mit jenen als Lernende, was diese gewaltige Digitalisierung für den einzelnen bedeutet, welche Mechanismen heimlich einziehen, welche technokratischen Strukturen und Vorgänge plötzlich möglich werden. Auch die Wissenschaft in Philosophie, Soziologie, Psychologie oder Bildungswissenschaft etabliert erst langsam ihre Thesen zur digitalen Gesellschaft und damit zur digitalen Schule. Und alle rätseln gemeinsam im Hinterkopf, was die Digitalisierung menscheitsgeschichtlich bedeutet.

Das dumpfe Gefühl *“Wir verlieren etwas, wenn wir nicht mehr als physische, fühl- und spürbare Menschen im selben Zimmer lernen oder kommunizieren...“* haben etliche Lehrende in vielen Momenten seit Erscheinen der neuen Tablets festgestellt.

Und das dumpfe Gefühl „das Digitale beherrscht uns“ ist auch mit eingezogen. *“So viele Stunden am Bildschirm! Wollten wir so leben?“* Mag sein, dass diese Gedanken nicht durch das Ergebnis einer Studie über die Einstellung der digitalen Revolution gerechtfertigt wurden, dennoch entspringen sie einer vielfachen Praxiserfahrung an einer nicht gerade innovationsfeindlichen Schule.

Es ist nun Zeit, die Debatten zu führen, den Dialog auszuhalten, modern zu denken und gleichzeitig menschlich zu bleiben, die Maschinen in die Schranken zu weisen und tendenziell lieber einmal zu viel das Gerät auszuschalten als das Hirn. Jedenfalls wird uns die Ambivalenz zwischen Faszination und Verdachtsgefühlen gegenüber den digitalen Geräten noch lange beschäftigen.

5 Transfer Forschung → Politik (Nina Bremm)

Im Zusammenhang mit effektiven Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie stellten einige Politiker*innen die Relevanz und Aussagekraft wissenschaftlicher Erkenntnisse in Frage. Welche Rolle spielt(e) bildungswissenschaftliche Forschung für politische Entscheidungen in Krisenzeiten? Werden die Forscher*innen gehört?

Zunächst muss man sagen, dass die Datenlage in den deutschsprachigen Ländern im internationalen Vergleich sehr schlecht ist, da man sich entschieden hat, die Lernstandserhebungen aufgrund der enormen Herausforderungen, die Schulen und Schüler*innen aufgrund der Krise zu bewältigen hatten und haben, zunächst auszusetzen. Dies halte ich zunächst einmal auch für nachvollziehbar, um Druck aus dem System zu nehmen und Kinder und Erwachsene in Schulen nicht zusätzlich zu belasten. Allerdings stellt es für die Bewertung der Auswirkungen der Krise und mit Blick auf mögliche Lernverluste, die es in der Folge aufzuarbeiten gilt, eine schwierige Situation dar, da belastbare Daten schlicht fehlen. In diesem Zusammenhang – so muss man es selbstkritisch einräumen – war auch zu beobachten, dass Äußerungen aus Teilen der Bildungsforschung, gerade zu Beginn der Krise, eher individuellen Meinungsäußerungen glichen, als dass sie einen soliden Forschungsstand abzubilden in der Lage waren. Kritische Einschätzungen von Seiten der Politik, die dann oftmals – je nach paradigmatischer und theoretischer Färbung – ganz unterschiedliche Lagebeschreibungen und Empfehlungen präsentiert bekam, lassen sich sicherlich auch durch solche Phänomene einordnen.

Der öffentliche und politische Diskurs bezog sich ungeachtet der fehlenden Datengrundlage seit Anbeginn der Krise jedoch stark auf das Narrativ, dass gerade sozial benachteiligte Schüler*innen die Schule als physischen Ort des Lernens benötigen würden und führte dies als starkes Argument ins Feld, um Schulen nach aller Möglichkeit offen zu halten. Aufmerksamkeit erhielten wiederholt medienwirksame Berichte, in denen Schulen, die tragfähige Konzepte und Infrastruktur für das Fernlernen vorweisen konnten, die Durchführung von digitalen Settings verboten wurde, und Präsenzunterricht angeordnet wurde. Inwieweit Überlegungen rund um die Absicherung der Betreuungsleistung von Schule für die arbeitende Bevölkerung hier eine größere Rolle als pädagogische Überlegungen gespielt haben könnten, wurde in der Folge immer wieder diskutiert.

Mit Blick auf das Lernen der Schüler*innen dominierten im öffentlichen und politischen Diskurs zu Beginn der Pandemie vor allem Themen um formale Abschlüsse und erwartete Lern- und Leistungslücken mit Blick auf die Kernfächer. Erst im zweiten Pandemiejahr kam das Wohlbefinden von Kindern und Erwachsenen, psychische Belastungen durch Pandemie und Isolation und Potenziale der digitalen Kooperation und lebenswelt- und gegenstandsbezogenes Lernen in digitalen und hybriden Settings stärker in den Blick.

Potenziale des Online-Unterrichts und auch die Weiterentwicklung digitaler Praxis in der Krise, wie sie von weiten Teilen der Medienpädagogik und Schulentwicklungsforschung gefordert wurden, erhielten in der Politik hingegen weniger starke Aufmerksamkeit. Zwar wurden zum Beginn der Schulschließungen zusätzliche Mittel für die Anschaffung von Hard- und Software für den Fernunterricht bereitgestellt, klare Vorgaben und Unterstützung bei der Durchführung des digitalen Lernens fehlten jedoch vielfach. Hier zeigen sich neben großen Unterschieden zwischen einzelnen Schulen und Kommunen auch Unterschiede im Vergleich der deutschsprachigen Länder. Während in Deutschland die von der Politik und Bildungsverwaltung zur Verfügung gestellten Informationen eher Regelungen und Vorgaben in Bezug auf die Formalstruktur der Gestaltung von Schule und Fernunterricht enthielten, waren es in der Schweiz viel stärker auch pädagogische Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen zur Planung und Durchführung digitalen Unterrichts. In der Schweiz wurden die Schulleitungen regelmäßig mit Informationen zur digitalen Unterrichtsgestaltung, Lernplattformen und Weiterbildungen versorgt und erhielten zudem Unterstützung durch den bereits bestehenden Supportdienst für digitale Fragen, der in der Schweiz – wohl auch aufgrund der als flächendeckend einzuschätzenden Ausstattung der Schulen mit digitaler Infrastruktur – zur Standardunterstützung für Schulen zu zählen ist. Auch in Österreich geriet von Beginn der Schulschließungen an auch die Ebene des Unterrichts in den Blick, indem Zielvorgaben in Bezug auf die Einführung neuen Stoffs und Lernziele für die Schüler*innen vorgegeben wurden. Während in Deutschland fast ausschließlich Betreuungsfragen und schulrechtliche Themen adressiert und die konkrete Ausgestaltung von Aufgaben in die Verantwortung der einzelnen Lehrpersonen gelegt wurden, zeigte sich in Österreich eine Steuerung über das Festlegen erwarteter Unterrichtsinhalte (neuer Stoff vs. Repetition) und des erwarteten Outputs (keine Schülerin und kein Schüler soll durch den Entfall des normalen Unterrichts ein Unterrichts- oder Lehrjahr verlieren). Deutlich am positivsten wurde durch Schulleitende die Unterstützung durch Bildungspolitik und Bildungsverwaltung in der Schweiz bewertet, am kritischsten fielen die Einschätzungen hingegen in Deutschland aus. Die Strategie, pädagogische Unterstützungsangebote und nicht nur reine Information zu Regelungen zur Verfügung zu stellen, scheint somit die Bedürfnisse der Schulen besser bedient zu haben.

6 Lehrer*innenfortbildung – Kompetenzen (Michael Schratz)

Wie schätzen Sie die Lehrer*innenaus- und -fortbildung in Österreich hinsichtlich der Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit Krisen ein? Welche Bereiche sind hier gut abgedeckt, wo sehen Sie Nachholbedarf?

Die Erkenntnisse aus den Schulschließungen haben gezeigt, dass die Pandemie zu einem Digitalisierungsschub geführt hat, der ohne sie möglicherweise zehn Jahre an Fortbildungsmaßnahmen erfordert hätte. Während Lehrerinnen und Lehrer vor der Pandemie der Mei-

nung waren, dass sich in ihrem Unterricht durch die Digitalität nicht viel ändern würde, erlebten sie über die Außerkraftsetzung der gewohnten Routinen, dass die Aneignung neuer Kompetenzen im Umgang mit der veränderten Ausgangslage erforderlich wurde. Aufgrund der Erfordernisse des Distanzunterrichts konnte die Erwartungshaltung, so zu unterrichten wie bisher, nicht aufrechterhalten werden. Aufgrund der Dringlichkeit wurden ad hoc-Fortbildungen erforderlich, die sich vielfach „auf Zuruf“ ergaben: Kollegialer Austausch der im Kollegium vorhandenen Expertisen, Nutzen von Netzwerken zur Beantwortung dringlicher Anfragen sowie regelmäßige Informations- und Austauschformate von kurzer Dauer, die sich unter dem Begriff „Microfortbildung“ subsumieren lassen.

Im Vordergrund standen dabei die im „Masterplan Digitalisierung“ für digitale Bildung formulierten Handlungsfelder „Software“ (Pädagogik, Lehr- und Lerninhalte), „Hardware“ (Infrastruktur, zeitgemäßes IT-Management, moderne Schulverwaltung), die an vielen Schulen erst durch COVID-19 in das Bewusstsein nötiger Erfordernisse gekommen waren. Aus-, Fort-, und Weiterbildung sollten den dadurch bewirkten Digitalisierungsschub nutzen, um die ministeriellen Vorgaben („8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht“, „Digitale Grundbildung“) zu unterstützen.

Die Erfahrungen aus dem „Notfallunterricht“ während der Schulschließungen können allerdings nicht als Blaupause für die Umsetzung eines modernen Unterrichts in Zeiten der Digitalität dienen. Sie können aber eine unschätzbare Basis dafür bilden, am Schulstandort darüber zu entscheiden, wie Unterrichtsinhalte im Kontext der Digitalität in einem eigenen Schulfach oder integrativ als Teil anderer Fächer vermittelt werden sollten. Der Lehrplan „Digitale Grundbildung“ ermöglicht die schulische Umsetzung in vielerlei Facetten. Da die Schulen in den Handlungsoptionen ihrer Akteure an den jeweiligen sozialen Kontext gebunden sind, lässt sich für Bildung im und als Vorbereitung auf ein Leben in der Digitalität nicht ohne weiteres über einen vorgefertigten (Master-)Plan oder eine Lehrpläneinführung „umsetzen“. Denn die „Wirksamkeit“ der zu treffenden Maßnahmen ist auf die jeweiligen Bedingungen des schulischen Sozialraums angewiesen, der in hohem Maß institutions- und personbiografisch geprägt ist. Daher lassen sich Lehrplanvorgaben wie jene der „Digitalen Grundbildung“ nicht einfach „ausrollen“, wie es dieses im Transferdiskurs heute vielfach verwendete Wort andeutet. Denn Transferbemühungen gemeinsam ist, dass ein vorhandener bzw. erarbeiteter Erkenntnisgewinn – hier aus der Entwicklungsarbeit unterschiedlicher disziplinärer Zugänge zu digitalen Medien (Medienpädagogik, Informatik, Kommunikationswissenschaft, Publizistik, Germanistik, politische Bildung und künstlerische sowie technische Kontexte) – auf einen neuen bzw. anderen Kontext übertragen werden muss, in dem das Gelingen in hohem Maße von den Personen bestimmt wird, die im Prozess der Erkenntnisgewinnung nicht beteiligt waren.

Die Einführung der „Digitalen Grundbildung“ an der Schule erfordert daher das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen, Ressourcen und Fähigkeiten zur Reflexion der geplanten Ziele und Inhalte zu nutzen, um standortbezogene Lösungen zu finden.

In dieser Hinsicht ist die Lehrer*innenausbildung mit größeren Herausforderungen konfrontiert. Das hängt nicht nur mit der relativen Distanz zum schulischen Praxisfeld zusammen, sondern auch mit der Herausforderung, generische Konzepte kohärent zwischen den einzelnen, vielfach getrennt vermittelten disziplinären Zugängen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis zu gestalten. So stellt sich etwa fachdidaktisch die Frage, wie sich Lesen über die digitalen Medien in der Rezeption durch die

User verändert. Zugleich wird in der Rezeption digitaler Medien auch die Herausforderung einer kritischen Medienkompetenz erforderlich. Wie sich diese Ansprüche in der produktiven Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess verknüpfen lassen, ist die Herausforderung einer kohärenten Lehrer*innenausbildung.

7 Internationaler Vergleich (Michael Schratz)

Wie schätzen Sie die Krisenfestigkeit des österreichischen Schulsystems im internationalen Vergleich ein? Welche Stärken und welche Defizite sehen Sie im Vergleich mit anderen Ländern?

Länder, in denen digitale Formate im Schulalltag bereits vor Corona einen hohen Stellenwert hatten (z.B. Dänemark, Estland, Singapur), waren während der Schulschließungen krisenfester. In Österreich wurde versucht, die Standards in den Vorgaben des Lehrplans trotz der Ausnahmesituation aufrechtzuerhalten, allerdings fehlten oftmals die dazu erforderlichen Kooperationsstrukturen an Schulen. Die erforderlichen Kompetenzen im technikgestützten Distanzunterricht mussten meistens über „Trial and Error“ erworben werden, wodurch anfangs zahlreiche Schüler*innen gar nicht erreicht wurden. Dies lag zum Teil auch an der noch nicht zufriedenstellenden Ausstattung mit Endgeräten für die Schülerschaft.

Da Schulleitungspersonen selbst auch selten die erforderlichen Kompetenzen für eine virtuell organisierte Schule mitbringen, wurden vielerorts Informationsschreiben des Ministeriums und der Bildungsdirektion an die Lehrpersonen weitergeleitet, selten aber Initiativen zur systematischen Schul- und Personalentwicklung gesetzt. Um sich über den Stand im Distanzunterricht zu informieren, nutzten Schulleitungen eher individuelle Kommunikationswege mit Lehrkräften und auch Eltern als systematische Befragungen, wie sie andernorts erfolgreich umgesetzt worden sind (siehe Frage 4).

Im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben sich Schulen in der Umstellung auf den Distanzunterricht wenig krisenfest gezeigt. Auch wenn die Mehrzahl der Studien im deutschen Sprachraum keine größeren Lernrückstände bei benachteiligten Kindern ausweist, war die Datenlage dafür aufgrund der fragwürdigen Datenqualität nicht sehr aussagestark. International zeigt sich jedoch, dass die Lernrückstände bei benachteiligten Kindern größer ausgefallen sind. Auch in Österreich hat sich die Kluft zwischen „benachteiligten“ und „privilegierten“ Schülerinnen und Schülern weiter vergrößert.

Insgesamt wurden im internationalen Vergleich der einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung von Raum, Zeit, Beziehung, Digitalität und Well-being sichtbar. Während die ersten drei Bezüge vor allem schulspezifisch über die Schulleitung am Standort beeinflusst werden können und sich über eine Schul- und Unterrichtskultur verstetigen, sind Digitalität und Well-being stark im gesamtsystemischen Kontext verankert. Dabei hat sich Folgendes gezeigt:

@ Digitalität: Da in Österreich das Konzept „Digitale Grundbildung“ noch nicht flächendeckend umgesetzt worden ist, waren jene Schulen den Herausforderungen des Distanzunterrichts eher gewachsen, die bereits vor dem Lockdown ein Konzept zur Digitalisierung (Lernplattformen, adaptive Werkzeuge, Austauschsysteme etc.) hatten. Schwächen zeigten sich vor allem in der unzulänglichen Verfügbarkeit erforderlicher Endgeräte für alle Schüler*innen und brauchbarer digitaler Formate auf Seiten der Lehrpersonen.

@ *Well-being*: Eine erste Herausforderung stellt die Übersetzung des Begriffs ins Deutsche dar. Es geht dabei um Aspekte menschlichen Wohlergehens, aber auch das Führen eines bejahenden Lebens. Diesbezügliche „Policies“ reichen von vertrauensbildenden Maßnahmen über kognitive, emotionale, soziale und physische Unterstützungssysteme und Resilienzförderung bis zu Fragen der Sinnfindung in der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensgestaltung. Im internationalen Vergleich ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen dem Vertrauen in die Regierung und dem interpersonellen Vertrauen, was im negativen Fall – wie in Österreich – zur Anfälligkeit für Verschwörungsmymen geführt hat. Die Zunahme an mentalen Belastungen bei jungen Menschen lässt eine systematische Well-being-Strategie im Bildungssystem vermissen. Unterrichtsgestaltung und Schulleben sind Prozesse, die massiv auf Kinder einwirken – doch vielfach ohne ihre Möglichkeit, diese Prozesse aktiv mitzugestalten, damit sie aus der Sicht der Kinder Sinn machen. Dabei spielen die Grundrechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge, auf Bildung, und auf Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen eine wichtige Rolle. Dem genügt nicht ein singuläres Demokratieprojekt, vielmehr geht es um die entscheidende Frage: Tragen die Maßnahmen in Erziehung und Bildung dazu bei, dass die jungen Menschen jetzt und in Zukunft in der Lage sind, sich in Krisen zu behaupten und Verantwortung für sich und ihre Gemeinschaft zu übernehmen?

8 Auswirkungen auf die Schulen, Polarisierung (Gregor Örley)

Wenn Sie ein (vorläufiges) Resümee ziehen müssten: Wie schätzen Sie die Auswirkungen der Corona-Pandemie und der Lockdown-Maßnahmen auf die Schulen ein: Waren diese eher Anstoß für längst fällige Reformen oder überwiegen die negativen Auswirkungen?

Hinter der oben gestellten Frage steckt auch die Frage, ob die Krise eine Krise oder ob sie eine Chance ist.

Erst einmal ist eine Krise eine Verunsicherung. Etwas sehr Unvorhergesehenes ist eingetreten. Kein Schema der eigenen Erfahrung passt als Antwort. Ein*e Schulleiter*in muss plötzlich Entscheidungen treffen, um Unsicherheit aus dem System zu nehmen. Immer wieder Entscheidungen treffen. Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann nannte das in seinen organisationstheoretischen Überlegungen *Unsicherheitsabsorption* (z.B. Luhmann N., 2000, Organisation und Entscheidung, VS Verlag Wiesbaden). In der Krise ist das richtig wichtig. Die Aufgabe heißt: Entscheidungen herbeiführen. Das haben Schulleitungen gelernt. War das längst fällig? Auf individueller Ebene, ja, war es.

Wenn das Schlimmste vorbei ist, kommt der Gedanke auf, dass sich durch die schlimme Situation ja auch etwas Gutes entwickelt hat. Das mag schon sein. Doch ist das Schlimmste schon vorbei? Es fühlt sich noch nicht so an. Das bedeutet, dass die Einschätzung der Auswirkungen nicht vorgenommen werden kann. In der Krise zu stecken, bedeutet immer, die Ausmaße noch nicht klar zu erkennen.

Ein neuer Imperativ stand zuletzt oft im Verdacht, den rechten Weg zu weisen: „Deine Krise ist – vor allem – eine Chance!“ Erst die Krise mache uns wirklich erfolgreich. Ein Google-Blick auf den Terminus „erfolgreich scheitern“ erzeugt Tausende Ergebnisse. Management-Seminare, Erlebnisberichte, Motivationsabende.

Erfreulich mutet an, dass der Google-Blick auf den Terminus „Krise aushalten“ auch Tausende, ja sogar doppelt so viele Ergebnisse bringt. Wieder Management-Konzepte, Beratungs-Workshops oder pädagogische Tipps.

Eine Krise ist niederschmetternd, und dennoch keine Katastrophe. Eine Krise kann man aushalten, unter ihr leiden, sie durchtauchen oder durchstehen. Eine Krise wird am Ende auch ein Ende haben. Noch ist es nicht in Sicht. Aktuell wird in der Direktions-Mailbox aller 700 Tiroler Schulen das „Corona-Update“ der Bildungsdirektion überlagert vom „Ukraine-Update“. Eine Krise geht in die nächste über. Das war schon lange nicht mehr so. Zumindest nicht in Europa.

Ist die Pandemie nun eine Chance? Wer über diese Frage wirklich klar nachdenken kann, steckt nicht mehr in der Krise. Ist die Pandemie nun Anstoß für Reformen? Ja, kann schon sein, aber für die Leitung einer Schule mit vielen Lehrerinnen und Lehrern und noch viel mehr Schüler*innen ist die Pandemie immer noch eine Plage! Wir müssen die Krise nicht immer gleich als Chance sehen.

Schuldirektorinnen und -direktoren habe trotz Delegierens einiger Aufgaben an Lehrpersonen auch 2022 noch täglich stundenlang Corona-Management-Arbeit zu leisten. Das immer wieder neu Lernen und Interpretieren von Regeln der Pandemieprävention, Testauswertungen überwachen, Ergebnisse kommunizieren, positive Testergebnisse den Behörden melden, Eltern beruhigend von einer Infektion informieren, das Nachgehen von Spezialfragen und das Ahnden von kaum vermeidbaren Regelmisssachtungen. Das ist und bleibt Krisenmanagement. Das ist mühsam und geht auf die Nerven.

Hat die Pandemie etwas Reformhaftes angestoßen? Antwort eins: Ja, natürlich. Ja, wir nutzen die Angst des Augenblicks und kaufen für alle Lernenden und auch noch für alle Lehrenden einen Computer oder planen den Kauf wenigstens schon. Wir überbrücken den Graben zwischen zu Hause und Schule und schaffen digitale Kommunikationswege. Das war von manchen sehnsüchtig erwartet, ist aber keine längst fällige Reform.

Antwort zwei: Ob die pandemiepräventiv sowie infektionsbremsend gedachten Maßnahmen Anstoß waren für längst fällige Reformen? Nein, das waren sie nicht. Kaum ein corona-motivierter Anstoß dieser Tage bezieht sich auf die Bildungsgerechtigkeit in Österreich, kaum einer bezieht sich auf die Ökologisierung von Schule, keiner bezieht sich auf die Marginalisierung von benachteiligten Schulstandorten durch die Marktunterwerfung von Bildungsentscheidungen. Hier längst fällige Reformen werden durch die Pandemie nicht angestoßen werden, obwohl mehrere aktuelle Studien gerade auf die Zuspitzung der Bildungsgerechtigkeit hinweisen.

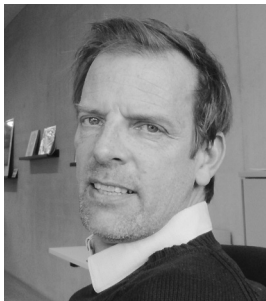
Die größte Chance, die eine Krise bietet, ist die Beschäftigung mit der Frage „Was ist wirklich wichtig?“ Was ist wichtig? Was war wichtig? Was bleibt wichtig? Und: Was lassen wir in Zukunft weg? Oder: Was schätzen wir jetzt mehr als früher?

Und doch, ziemlich sicher werden wir in drei oder fünf Jahren sagen: *„...ja dafür, dafür war die damalige Krise wirklich gut. Das war längst fällig!“* Doch was wir damit meinen werden, wissen wir heute noch nicht. Jetzt, im Frühjahr 2022, steckt die Schule noch mittendrin in der Krise. Nur die Zeit fürs Resümee ist noch nicht da.

Autor*innenangaben



Nina Bremm ist seit 2019 Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, kontextsensible Schulentwicklung, Bildungssystemforschung und Implementations- und Transferforschung. Während der Corona-Pandemie führte sie international vergleichende Forschungsprojekte in Deutschland, Österreich und der Schweiz durch und befragte dazu Schulleitungen, Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen. Im Trilog nimmt sie vor allem Perspektiven aus der Forschung auf.



Gregor Örley arbeitet seit etwa 15 Jahren an der Pädagogischen Hochschule Tirol und leitet dort seit 2012 die Praxismittelschule, eine Schule, die Studierende für ihre Praktika besuchen, die Raum für Forschung gibt, sowie Modelle für Unterricht und Schule entwickeln möchte. Ihn interessiert stets die soziologische Perspektive und er möchte im Trilog vor allem seine Leitungserfahrung in der schulischen Krisenpraxis einbringen.



Michael Schratz blickt auf ein bewegtes Berufsleben im Spannungsfeld von Politik, Forschung und Praxis zurück, in dem er auf nationaler und internationaler Ebene erkennen konnte, wie unterschiedlich sich sozio-kulturelle Ausprägungen von Bildungssystemen auf die Bildungsaktivitäten auswirken. Die Außerkraftsetzung der Alltagsroutinen durch die Pandemie eröffneten ihm neue Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung in Theorie (z.B. Well-being) und Praxis (z.B. Österreichischer Staatspreis, Deutscher Schulpreis).

Grundlagenartikel

Markus Rieger-Ladich und Milena Feldmann

„Erschütterung“ und „Überschreitung“: Mit Theodor W. Adorno über ästhetische Bildung nachdenken¹

„Unsettling“ and „Transgression“: Reflecting on aesthetic education with Theodor W. Adorno

Zusammenfassung

Der Artikel wirft die Frage auf, unter welchen Bedingungen ästhetische Erfahrungen zu Auslösern von Bildungsprozessen werden können. Anhand eines fiktiven Museumsbesuchs aus dem Roman „Back to Blood“ von Tom Wolfe zeigen wir, wie voraussetzungs voll das ist, was Theodor W. Adorno ästhetische Bildung nennt. Um Prozesse der Selbstbefragung anzuregen, braucht es die richtige Distanz zu einem Kunstwerk. Ist der Abstand zwischen Werk und Rezeptionsniveau der Betrachter*in zu groß, steht sie ratlos davor. Ist der Abstand hingegen zu klein, wird das Werk durch den routinierten Blick der Kunstkennerin lediglich identifiziert und klassifiziert. Auch in diesem Fall kommt es nicht zu einer ästhetischen Erfahrung. Die Neuorganisation der Modi des Erlebens ereignet sich erst dann, wenn habitualisierte Praktiken in die Krise geraten und jene Muster der Erfahrungsverarbeitung, die sich in der Vergangenheit bewährt haben, für die Zukunft nicht mehr tauglich erscheinen.

Abstract

The article circles around the question of how and when aesthetic experiences can provoke processes of education. A fictional museum visit in Tom Woolfe’s novel “Back to Blood” acts here as a backdrop, helping us to underline the ambitiousness of what Theodor W. Adorno calls ‘aesthetic education’. In order to initiate processes of self-investigation, the right dis-

1 Eine frühere Fassung dieses Artikels ist 2021 unter dem Titel „Erschütterung‘ und ‚Überschreitung‘: Mit Theodor W. Adorno über ästhetische Bildung nachdenken“ in Heft 90–91 der ‚Zeitschrift für Museum und Bildung‘ erschienen. Bei der Überarbeitung für ‚transfer Forschung ↔ Schule‘ haben wir Phänomene der Krise sowie schulische Fragestellungen stärker akzentuiert.

tance to an artwork is needed. If the distance between the aesthetic work and the viewers level of reception is too far, the viewer is at loss. If, however, the distance is too short, the work is merely identified and classified through the viewer's expert gaze. In both cases, no aesthetic experience will take place. A reorganization of modes of experience only becomes possible in moments of crisis, when habitualised practices and patterns of experience processing are no longer suitable to cope with demanding situations.

1 Im Museum

Der 765 Seiten zählende Roman *Back to Blood* des US-amerikanischen Schriftstellers Tom Wolfe steuert bereits dem Ende entgegen, als sich die beiden Protagonist*innen Nestor und Ghislaine zu einem Museumsbesuch verabreden. Nestor, ein kubanoamerikanischer Officer der *Marine Patrol* von Miami, der durch ein dienstliches Manöver die Gunst der weißen Stadtbevölkerung Miamis erlangt, dafür aber die seiner Familie und Community eingebüßt hat, und Ghislaine, eine Professorentochter mit französischen Wurzeln, sind dabei, sich näher kennenzulernen. Die beiden Figuren scheinen den Schriften Pierre Bourdieus entsprungen; die zwischen ihnen (be)stehenden „feinen Unterschiede“ sind so augenfällig, dass Nestor zuweilen ein gewisses Unbehagen verspürt. Deutlich werden die sozialen Differenzen nicht nur, als er das erste Mal im „original Art-déco-Haus“ mit „authentischen Art-déco-Möbeln“ und vom Boden bis zur Decke reichenden Bücherregalen vor Ghislaines Eltern steht (Wolfe, 2013, S. 424) oder sie seinerseits mit den verchromten Autofelgen seines meisterhaft getunten Chevrolets zu beeindruckern sucht (S. 411), sondern auch bei ihrem gemeinsamen Besuch im *Koroljow Museum of Art*.

Der Anblick von scheinbar willkürlich auf Papier gepinselten Farbstrichen und dem dazwischen liegenden riesigen „Knäuel aus dünnen schwarzen Linien, langen, kurzen, geraden, gebogenen, die sich kraftlos verkrüppelt zu einem verworrenen Gestrüpp verhedderten“, lässt Nestor zunächst vermuten, einem schlechten Scherz aufzusitzen. „Klasse, was? Sieht aus wie eine Explosion in einem Abwassertank“ (S. 693), raunt er seiner Begleiterin zu, nicht ohne dabei instinktiv seine Stimme auf Museumslautstärke zu dämpfen. Als Ghislaine ihn nach kurzem Zögern behutsam darüber aufklärt, dass es bei dem Werk, das ein Infoschild als *Suprematistische Komposition von Wassily Kandinsky* ausweist, weniger um ein Objekt gefälliger Schönheit als vielmehr um einen Meilenstein der Kunstgeschichte handelt, fühlt sich Nestor vor den Kopf gestoßen. Intuitiv wird ihm klar, dass die taktvolle Zurechtweisung nicht nur inhaltlich, sondern auch ihrer Form nach – der andächtige und betont freundliche Tonfall ist ihm nicht entgangen – eine Grenze markiert.

Die Grenze verläuft zwischen den Museumsbesucher*innen, die „im Laufe ihres Lebens so viel von diesem ... Zeug aufgeschnappt [haben], das man braucht, um Konversation zu machen“ (S. 695), und Menschen wie ihm, „Dampfbacken“ (S. 695), die sich anmaßen, witzige Bemerkungen über expressionistische Kunst fallen zu lassen und sich von funkelnenden Chromfelgen beeindruckter zeigen als von Farbklecks auf Leinwänden. Und nun ist es ausgerechnet Ghislaine, die er doch mit seinem *Cop-Blick* für sich gewinnen wollte, die ihm seine Unkenntnis vor Augen führt: „Letztes Semester habe ich an der Uni einen Kurs über die Kunst des frühen zwanzigsten Jahrhunderts belegt. Wassily Kandinsky und Kasimir

Malewitsch waren die ersten Künstler überhaupt, die abstrakt gemalt haben, und zwar ausschließlich abstrakt“ (S. 696).

Nestor spürt, dass es im Museum bestimmte Spielregeln gibt, bei deren Missachtung das Museumspublikum ihn der Respektlosigkeit bezichtigt. Die höfliche, aber dennoch bestimmte Zurechtweisung durch Ghislaine sitzt tief:

Ghislaine hatte ihn, ohne seine Gefühle verletzen zu wollen, auf die ihr eigene milde, liebevolle Art zurechtgewiesen! Genau! Er hatte bei all den vielen Wörtern zwar nicht genau verstanden, wie, aber sie hatte ihn zurechtgewiesen ... mit gedämpfter Stimme. Was sollte das überhaupt, dieses ehrfürchtige Geflüster überall? ... als ob dieses Koroljow-Museum eine Kirche oder Kapelle wäre. Es waren sicher sechzig oder siebzig Leute in den beiden Räumen. Sie, die Gläubigen, drängten sich vor diesem Gemälde und jenem Gemälde, und sie kommunizierten ... kommunizierten mit wem oder was? ... mit Wassily Kandinskys aufsteigender Seele? ... oder mit der Kunst an sich, der Kunst als dem allein Seligmachenden? ... Das haute Nestor um ... Für diese Leute war Kunst wie eine Religion. (S. 694)

2 Günstige Prognose

Dass wir zum Einstieg unseres Beitrags einen Roman gewählt haben, der viel über gesellschaftliche Verwerfungen in den USA verrät und das Museum als eine Einrichtung zeigt, deren Besucher*innen von der Konfrontation mit einem (vermeintlichen) *Masterpiece* der westlichen Kunst bisweilen heillos überfordert sind, ist kein Zufall. Statt eine gelungene Begegnung mit einem berühmten Kunstwerk an den Anfang unserer Überlegungen zu stellen, vertrauen wir auf die entgegengesetzte Strategie: Wir folgen der Maxime, dass das Scheitern eines Vorhabens in erkenntnistheoretischer Hinsicht nicht weniger aufschlussreich ist, als das Gelingen. Manches spricht sogar dafür, dass erst das schmerzhaft Scheitern für die Vielzahl von Voraussetzungen sensibilisiert, von der die erfolgreiche Realisierung eines Projekts abhängt (Enzensberger 2011; Koller & Rieger-Ladich, 2015). Erfahrungen des Scheiterns sind auch im schulischen Alltag – im Klassenzimmer ebenso wie auf dem Pausenhof – immer wieder zu beobachten. Ob dem Scheiterns- ein Lernprozess folgt, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Eine wichtige Rolle spielt etwa der Gelingensdruck, den das soziale Umfeld auf Kinder und Jugendliche ausübt.

Für die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken gilt dies umso mehr. Für Theodor W. Adorno, dessen Reflexionen über die Ästhetik wir in diesem Beitrag besondere Aufmerksamkeit schenken, ist ein Merkmal von Kunst die „Darstellung einer Nicht-Darstellbarkeit“ (Kreis, 2019, S. 93). Der Kunst ist ein Moment des Scheiterns damit inhärent. Auch der ästhetisch erfahrende Mensch ist mit der Erfahrung des Scheiterns konfrontiert: Er vermag es nicht in jedem Fall, das Kunstwerk begrifflich zu erfassen. Die Pointe dabei: Genau dieses Scheitern der Identifikation ist nach Adorno eine elementare Voraussetzung: „Ästhetische Erfahrung rettet, indem sie autonom Identifikationen zunichte macht und so eine verhärtete Subjektivität erschüttert. Sie kann tatsächlich nur als Scheitern Rettung sein“ (Hindrichs, 2000, S. 175).

Aus diesem Grund lenken wir das Augenmerk im Folgenden auf Nestor und interpretieren dessen Reaktionen im Museum als Hinweise darauf, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich das ist, was gemeinhin „ästhetische Bildung“ genannt wird (Laner, 2018). Dabei wird

sich zeigen, dass hier die Krise, die im Zentrum dieses Themenheftes steht, eine prominente Rolle spielt. Das Verhältnis von Bildungsprozessen und Krisen scheint dabei ein wechselseitiges zu sein: So wird krisenhaften Erfahrungen das Potenzial zugesprochen, gewohnte Denk- und Handlungsmuster eines Subjekts zu irritieren, dessen Welt- und Selbstverhältnis auf die Probe zu stellen und damit zu Auslösern von Bildungsprozessen zu werden.

Beobachten lässt sich diese Bewegung etwa dann, wenn eine Schüler*in sich mit einer überfordernden Situation konfrontiert sieht – sei es in einem sozialen Konflikt mit Klassenkamerad*innen oder durch das Gefühl, einer anspruchsvollen Schulaufgabe nicht gewachsen zu sein. Dann gilt es, gewohntes Verhalten zu hinterfragen und bewährte Strategien der Lösungsfindung aufzugeben. Die Möglichkeit des Scheiterns begleitet stets das Wagnis des Neuen; gleichwohl besteht die Chance, dass die Schüler*in einen neuen Blick auf die Welt und auf ihr soziales Umfeld gewinnt – und damit auch auf sich selbst.

Indes sind es Situationen nicht nur der individuellen, sondern insbesondere der gesellschaftlichen Verunsicherung, in denen der Ruf nach Bildung besonders deutlich zu vernehmen ist: „Krisen der Kultur oder des gesellschaftlichen Zusammenhangs, der Herausforderung durch neue Technologien oder durch Migrationsfolgen, Ungleichheit und Ungerechtigkeit – ‚Bildung‘ soll es richten, auch gegen alle Erfahrung, dass sie es allein nicht richten kann“ (Tenorth, 2020, S. 10).

Es ist diese Ambivalenz im Verhältnis von Krise und Bildung, die eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik so reizvoll macht. Denn trotz allem Respekt vor herausfordernden oder gar überfordernden Situationen: Krisenhafte Erfahrungen können – zuweilen erst in der Retrospektive – zu „Lehrmeistern“ werden, „sie schärfen unser Urteilsvermögen, provozieren unsere Lern- und Handlungsfähigkeit und fordern die Erfindungskraft heraus“ (Tenorth, 2020, S. 10). Auch als Auslöserin von ästhetischen Bildungsprozessen kommt der Krise eine besondere Bedeutung zu. Bei der Beschäftigung mit ästhetischen Werken können Grenzerfahrungen gemacht werden; mitunter werden jene, die sich auf ästhetische Auseinandersetzungen einlassen, mit Widersprüchlichem, Unkalkulierbarem und Uneindeutigem konfrontiert (Rat Kulturelle Bildung, 2020). Weil Theodor W. Adorno für solche Prozesse ein ausgesprochen feines Gespür besaß, werden wir dessen Arbeiten heranziehen – insbesondere die „Ästhetische Theorie“ sowie seine Vorlesungen zur Ästhetik, die er Ende der 1950er Jahre hielt (Adorno, 1973; Adorno, 2017). Bevor wir dies tun, sei kurz auf die Rahmung unseres Beitrags verwiesen. Vor knapp 30 Jahren legte der Erziehungswissenschaftler Michael Parmentier eine Art Zwischenbilanz zur ästhetischen Bildung vor. Unter dem Titel „Möglichkeitsräume“ (Parmentier, 1993) sondierte er den Stand der Theoriebildung und kam zu einem ernüchternden Ergebnis. Weil Bildungstheorie und philosophische Ästhetik „kaum noch Notiz voneinander“ nähmen, erfahre der Gegenstandsbereich, der doch in besonderer Weise auf den disziplinübergreifenden Austausch angewiesen sei, nicht die Beachtung, die er verdiene (S. 304). Ästhetische Bildung erscheine in den zeitgenössischen Debatten, also jenen, in den 1980er Jahren und zu Beginn der 1990er Jahre, günstigstenfalls als ein „Erinnerungsposten“ (S. 304), schlimmstenfalls drohe sie in Vergessenheit zu geraten. Keine der beteiligten Disziplinen, so Parmentier, könne diese anspruchsvolle Aufgabe allein lösen. Anders formuliert: Erst wenn Vertreter*innen von Erziehungswissenschaft und Philosophie – genauer: von Bildungstheorie und Ästhetik – den Austausch miteinander suchen, sind bedeutende Fortschritte in Theoriebildung und empirischer Forschung zu erwarten. So ernüchternd Parmentiers Bestandsaufnahme ausfiel, so günstig erscheint aktuell die Pro-

gnose: In den vergangenen Jahren hat sich der Grenzverkehr merklich belebt; das dokumentiert eine Vielzahl an Publikationen, die ein zunehmendes Interesse an Fragen der ästhetischen Bildung erkennen lassen. Um hier nur einige Beispiele zu nennen: Neben einer vierbändigen Geschichte der ästhetischen Bildung (Zirfas et al., 2009-2021) und einer „Einführung in die Ästhetische Bildung“ (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012) erschien in den letzten Jahren ein umfangreicher Forschungsbericht (2017); zudem wurden im Junius-Verlag weitere Einführungen in die Ästhetische Bildung und in Bildungstheorien vorgelegt (Laner, 2018; Rieger-Ladich, 2020). Schließlich wurde vor einigen Jahren Adornos bereits erwähnte Vorlesung zur Ästhetik publiziert (Adorno, 2017). Diese setzt eigene Akzente und muss als eigenständiger Beitrag gelesen werden (Sonderegger, 2019).

3 Bildung als widerständige Praxis

Was gilt nun Adorno als ästhetische Bildung? Lässt sich das, was er in bestechenden Lektüren von Marcel Proust, Franz Kafka und Samuel Beckett freigelegt hat, generalisieren (Adorno, 1989)? Können seinen luziden Interpretationen der Kompositionen von Beethoven und Strawinsky Hinweise auf jene Qualitäten entnommen werden, die einen Bildungsprozess zu einem „ästhetischen“ adeln? Und wie verändert sich der Blick auf den Besuch des *Koroljow Museum of Art*, wenn man diese Überlegungen in Rechnung stellt?

Obwohl es heikel ist, nun ausgerechnet bei jenem Theoretiker, der das Nicht-Identische und Differente zu schützen unternahm wie kaum ein Zweiter (Meyer-Drawe, 1990; Schäfer, 2017), auf die bündige Fassung eines komplizierten Sachverhalts zu drängen, ist es hier doch geboten. Zunächst sei daran erinnert, dass Adorno nicht nur Philosoph und Musikwissenschaftler, sondern auch Soziologe war. Anders als die neuhumanistischen Vertreter der Bildungstheorie, die den gesellschaftlichen Verhältnissen meist kein gesteigertes Interesse entgegenbrachten (Rieger-Ladich, 2020), besaß er ein ausgeprägtes Gespür für Machtbeziehungen und Herrschaftsverhältnisse. Nicht allein mit den Entwürfen materialistischer und ideologiekritischer Theorie, sondern auch mit den Methoden der empirischen Sozialforschung auf das Intimste vertraut, widerstand Adorno der Neigung, das Subjekt der bürgerlichen Gesellschaft zu verklären. „Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt“, hielt er einmal fest, „eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“ (Adorno, 1990, S. 106). Bildung verweist daher auf das Privileg, das jene genießen, die sich den brutalen Sozialbeziehungen einer von verschärfter Konkurrenz und entfesseltem Wettbewerb geprägten kapitalistischen Gesellschaft immer wieder zu entziehen vermögen (S. 106–107; Bourdieu, 2018) – ein Freiraum, um den auch im schulischen Kontext immer wieder aufs Neue gerungen werden muss.

Vor diesem Hintergrund wird Bildung von Adorno als eine widerständige Bewegung entworfen: Sie reagiert auf die rücksichtslose Vergesellschaftung, die für den Kapitalismus charakteristisch ist (Horkheimer & Adorno, 1988). Bildung steht mithin für das Bemühen, jene Kräfte zu aktivieren, die von repressiven Ordnungen deshalb unterbunden werden, weil sie den Status quo gefährden. Sie sucht das freie Spiel der Einbildungskräfte zu entfesseln und die Macht der Imagination; sie sucht die Entwicklung von Spontaneität zu befördern und das Denken in Alternativen (Rieger-Ladich 2020, S. 82–99). Anders als die prominenten Vertreter des Neuhumanismus, die das gewaltförmige Moment der Vergesellschaftung meist

vernachlässigen, betreibt Adorno die Rückbindung des Bildungsbegriffs an die herrschenden Verhältnisse. Bildung soll zu deren Überwindung beitragen; indem sie auf ein Moment der Unverfügbarkeit und der Freiheit verweist, wirkt sie wie der Stachel im Fleisch einer Gesellschaft, die nie vor Ressentiments gegenüber dem Abweichenden und Differenten gefeit ist (Adorno, 1995). Aber gerade weil Bildung Adorno als überaus voraussetzungsreiche und anspruchsvolle Praxis gilt und er um die Gefahr weiß, dass sie zur ideologischen Spielmarke in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft verkommt, ist er jenen gegenüber besonders skeptisch, welche die unmittelbare Einlösung des Bildungsversprechens in Aussicht stellen. Die Gefahr lauert für ihn in dem, was er als „das destruktive Potential der Halbbildung“ bezeichnet, das sich unter der „Oberfläche des herrschenden Konformismus“ (Adorno, 1990, S. 116) verbirgt und eine Krise des emanzipatorischen Verständnisses von Bildung anzeigt: Halbgebildete scheuen demnach vor Erfahrungen zurück, die ihr Selbst- und Weltverhältnis nachhaltig irritieren könnten und suchen stattdessen die Zerstreung in populär- und massenkulturellen Angeboten. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Frage aufwerfen, wann in schulischen Kontexten von tiefgreifenden Bildungserfahrungen gesprochen werden kann – und wann die Halbwertszeit einer neuen Erkenntnis so kurz ist, dass sich der Impuls zur Veränderung bereits nach kurzer Zeit verflüchtigt.

Damit steht die Frage im Raum, von welcher Art solche Erfahrungen sind, die nach Adorno zum Auslöser von Bildungsprozessen werden können und einen Gegenentwurf zur Krise in der Rede von Bildung darstellen. Zwischen den Zeilen haben wir schon erste Hinweise darauf gegeben: Solche Erfahrungen müssen in der Lage sein, auf repressive Formen der Vergesellschaftung zu reagieren – und hier als ein Widerpart, gleichsam als ein Gegengift fungieren. Sie müssen dem Individuum, das von den Konkurrenzbeziehungen eines globalisierten Kapitalismus gezeichnet ist, die Möglichkeit eröffnen, jene gesellschaftlichen Muster, die sein Erleben und Fühlen, sein Handeln und Urteilen organisieren, hinter sich zu lassen und sich davon zu distanzieren (Dörpinghaus, 2014; Laner, 2022). Sie müssen es dazu in die Lage versetzen, sich von den Ideologien der Ungleichheit, die es während des Aufwachsens zwangsläufig inkorporiert, sukzessive zu lösen. Sie müssen das sich emanzipierende Individuum dabei unterstützen, das zu überwinden, was Bourdieu „symbolische Gewalt“ genannt hat – die Verinnerlichung von solchen Narrativen, die Ungleichheit legitimieren und absichern (Bourdieu, 2004).

Stellt man nun in Rechnung, dass es sich hierbei nicht einfach um problematische Wissensbestände handelt, sondern um identitätsstiftende Erzählungen, die deshalb so machtvoll sind, weil sie von den Betroffenen „gelebt“ werden und ihnen Halt geben, wird deutlich, wie anspruchsvoll das ist, was Adorno und seine Frankfurter Kollegen unter Bildung verstehen. Und so sind es nach dem zweiten Weltkrieg neben Adorno auch Theoretiker wie Max Horkheimer und Heinz-Joachim Heydorn, die auf den Zivilisationsbruch mit dem Ruf nach einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (Heydorn, 1972) reagieren. Sie knüpfen zwar an Texte von Hegel, Humboldt und Schleiermacher an, haben aber gleichzeitig ein feines Gespür dafür, dass die neuhumanistischen Vorstellungen von Bildung und Erziehung in einer kapitalistischen Gesellschaft schnell an ihre Grenzen stoßen. Das alte Verständnis von Bildung trägt nicht mehr; es ist in eine Krise geraten. Auch deshalb braucht es eine Wiederbelebung emanzipatorischer Kräfte, um Bildung wieder als „educatio“, als „Exodus aus dem Verhängtsein“ (Heydorn, 1995, S. 285) zu entwerfen.

Adornos neue Lesart von Bildung, und auf diese nehmen wir im Folgenden Bezug, verweist mithin auf jene seltenen Momente, in denen Routinen verlernt werden und soziale Prakti-

ken ins Leere laufen; sie ereignet sich, wenn das Alte seine Macht einzubüßen beginnt und sich etwas Neues ankündigt (Benner, 2005; Koller, 2012).

4 Ästhetische Erfahrung

Genau dieses Moment der Überschreitung lässt sich nun – so die Beobachtung Adornos – bei der Begegnung mit ästhetischen Zeugnissen beobachten. Denn auch im künstlerischen Feld liegt ein gesellschaftskritisches Potenzial: Insofern Kunst „sich als Eigenes in sich kristallisiert, anstatt bestehenden gesellschaftlichen Normen zu willfahren und als ‚gesellschaftlich nützlich‘ sich zu qualifizieren, kritisiert sie die Gesellschaft, durch ihr bloßes Dasein“ (Adorno, 1973, S. 335; siehe auch Müller-Jentsch, 2017, S. 365–366). Kunstwerke von Rang versetzen uns zudem in die Lage, das Vertraute zu verfremden und das Bekannte auf neue Weise in den Blick zu nehmen (Dewey, 1980; Laner & Rieger-Ladich, 2022). Es ist daher nur folgerichtig, dass „Erschütterung“ zu den zentralen Begriffen der „Ästhetischen Theorie“ zählt: Die Rezipient*in eines Kunstwerkes wird erschüttert und gerät in eine Krise, indem sie mit neuen, bisher unbekanntem Erfahrungen und Empfindungen konfrontiert wird, die sich nicht ohne weiteres in ihr Selbst- und Weltbild integrieren lassen. Sie „verliert den Boden unter den Füßen“ und wird dergestalt empfänglich für „die Möglichkeit der Wahrheit, welche im ästhetischen Bild sich verkörpert“ (Adorno, 1973, S. 363). Das, was bislang als sicher galt, für selbstverständlich genommen wurde, hat seine Macht eingebüßt – und dies, ohne dass schon eine neue Autorität an dessen Stelle getreten wäre.

Die krisenhafte Erfahrung kann dabei – wie sich bei Nestor beobachten lässt – höchst ambivalente Reaktionen hervorrufen, denn eine Krise „bedroht, sie zerstört, sie macht Angst, [...] sie ist aber auch eine Chance, weckt Hoffnungen auf den Neustart und schürt Ehrgeiz“ (Fenske et al., 2013, S. 7). Die ästhetische Erfahrung, die zum Auslöser eines Bildungsprozesses wird, markiert somit einen Übergang; sie gleicht einem Moratorium und verweist auf eine Zone der Unsicherheit. Der Betrachter, so Parmentier (1988) in einer treffenden Wendung, „wird aus seiner vorgezeichneten Bahn geworfen. Seine verhärteten Affekte und eingefahrenen Schemata, seine gesamte bisherige Sicherheit, der ‚Bann sturer Selbsterhaltung‘ (Adorno, 1973, S. 515), fallen von ihm ab“ (S. 67).

Begünstigt wird dies vom Feld der Kunst nun insofern, als hier die Härten der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft – so die Unterstellung – nur in mediatisierter Form auftreten. Nehmen wir in einem Kino Platz, besuchen eine Ausstellung, erstehen Tickets für ein Konzert oder beginnen wir mit der nächsten Staffel einer Netflix-Serie, so tun wir das in einem Zustand der Handlungsentlastetheit: Die Zumutungen des Alltags verflüchtigen sich; wir treten in eine „Zone verminderten Risikos“ (S. 66) ein. Hier können wir uns verletzbar zeigen und auf jene Schutzmaßnahmen verzichten, die unseren Alltag prägen (siehe auch Schubert, 2021, S. 182). Erst wenn wir, so ließe sich Adorno interpretieren, den Panzer ablegen, den wir uns als Reaktion auf Anfeindungen, Beschämungen und Deklassierungen zugelegt haben, werden wir sinnlich affizierbar und empfänglich für jene gegenhegemonialen Narrative, die im Kunstfeld in Umlauf gebracht werden.

Ob Schüler*innen ästhetischen Werken dergestalt handlungsentlastet begegnen können, sei dabei in Frage gestellt – meist folgt der gemeinsamen Lektüre eines Romans eine Klassenarbeit, ist der Museumsbesuch mit einem benoteten Referat verknüpft, soll die Handlung

eines Films in einer Hausaufgabe interpretiert und von Mitschüler*innen bewertet werden. Nur in seltenen Fällen steht wohl die ästhetische Erfahrung der Schüler*innen selbst im Mittelpunkt. Ungleich häufiger werden ästhetische Werke nach Kriterien der Verwertbarkeit des Gesehenen, Gelesenen, Empfundene für das Unterrichtsgeschehen ausgewählt.

Im günstigsten Fall jedoch – wenn wir uns in einem geschützten Raum affizieren lassen und uns der Formensprache von Kunstwerken überantworten – eignet sich das, was Adorno ästhetische Bildung nennt. Im Medium ästhetischer Erfahrungen verlassen wir die ausgetretenen Pfade, erproben neue Formen der Organisation von Wirklichkeit, erhalten einen Vorgeschmack von dem, was möglich wäre, und betreten, zunächst unsicher und vorsichtig, Neuland (Adorno, 2017, S. 66; S. 324–326). Welche Gestalt das annehmen kann, erläutert Adorno auf sehr eindrückliche Weise in einem Text, den er als 25-Jähriger verfasste. Hier heißt es, nicht frei von Pathos: „Vor Schuberts Musik stürzt die Träne aus dem Auge, ohne erst die Seele zu befragen [...]. Wir weinen, ohne zu wissen warum; weil wir so noch nicht sind, wie jene Musik es verspricht, und im unbenannten Glück, daß sie nur so zu sein braucht; dessen uns zu versichern, daß wir einmal so sein werden. Wir können sie nicht lesen; aber dem schwindenden, überfluteten Auge hält sie vor die Chiffren der Versöhnung“ (zit. nach Mollenhauer, 1990, S. 493).

5 Nähe und Distanz zum Kunstwerk

Wie verändert sich nun der Blick auf den Museumsbesuch von Nestor und Ghislaine, wenn man auf Adornos Ästhetik zurückgreift? Oder, noch genauer: Ist die gewählte Passage aus Tom Wolfes Roman *Back to Blood* geeignet, den Zusammenhang von ästhetischer Bildung und Krise zu erhellen?

Stellt man die beiden literarischen Figuren einander gegenüber, illustrieren sie auf sehr anschauliche Weise zwei idealtypische Reaktionen auf ästhetische Zeugnisse. Ghislaine ist in einer Familie aufgewachsen, in der kulturelles Kapital besonders geschätzt wird. Das Interesse an Kunst und Kultur ist so selbstverständlich wie die Vorliebe für Literatur und Design. Überdies ist sie durch die Teilnahme an einem kunsthistorischen Seminar für den Besuch des Museums bestens „präpariert“. Ghislaine ist augenscheinlich nicht nur mit den Codes kultureller Einrichtungen vertraut, sondern auch mit den ausgestellten Arbeiten: Sie kennt bedeutende künstlerische Positionen und wichtige Kunstströmungen. Beiläufig informiert sie ihren Begleiter und ruft das ab, was sie sich in akademischen Kontexten angeeignet hat. Allerdings vermeidet sie auf diese Weise die unmittelbare Konfrontation mit dem Kunstwerk: Statt dessen Eigentümlichkeiten nachzuspüren, sich auf unsicheres Terrain locken zu lassen und sich einer ästhetischen Erfahrung zu öffnen, betrachtet sie die *Suprematistische Komposition* Kandinskys nur als ein Exempel. Routiniert verbucht sie es, subsumiert es unter Oberbegriffe – und beraubt es damit seiner eigentümlichen Kraft. Die Komposition wird, so ließe sich mit Adorno folgern, hier eben nicht zum Auslöser einer ästhetischen Erfahrung. Ghislaine sieht sich nicht herausgefordert; sie ist weder irritiert noch provoziert. Das Kunstwerk erscheint nicht als Kunstwerk, das sie auf sinnliche Weise zu affizieren vermag. Es verliert seine metaphysische Dimension, seinen „Rätselcharakter“ (Adorno, 1973, S. 182). Für Adorno ist Kunst eine gesellschaftliche Praxis, zu deren Charakteristika die Erfahrung des Unverfügbaren gehört. Ein Kunstwerk will verstanden werden, lässt sich aber nicht bis

ins letzte Detail verstehen und konfrontiert das Subjekt auf diese Weise mit seiner eigenen Ohnmacht (Bertram, 2019, S. 540). Bei Ghislaine lässt sich ein solcher Prozess jedoch nicht beobachten. Sie identifiziert und klassifiziert Kandinskys Werk mit dem routinierten Blick einer Kunstkennnerin und kann das Kunstwerk dadurch nicht mehr sinnlich erfahren. Es wird von ihr – unwissentlich, aber folgenreich – degradiert zu einem Objekt, an dem sich der Kunstverstand des Bildungsbürgertums ein weiteres Mal demonstrieren lässt.

Auch bei Nestor lässt sich nicht von einer ästhetischen Erfahrung sprechen – hier allerdings aus direkt entgegengesetzten Gründen. Versteilt bei seiner Begleiterin gewissermaßen das Vorwissen den Blick auf das Gemälde, ist es bei ihm der Mangel an kunsthistorischem Wissen. Aufgewachsen in einer Familie, in der kulturelles Kapital noch knapper ist als ökonomisches, hat er in Bildungseinrichtungen nie besondere Ambitionen entwickelt. Zeit und Energie investiert er stattdessen in seinen Körper; stolz präsentiert er seine präzise definierten Muskelstränge. So vertraut ihm die Welt der Fitnessstudios ist, so fremd sind ihm die Tempel der Hochkultur. Folgt man nun seinem inneren Monolog, wird deutlich, dass er bei der Betrachtung des Kunstwerks auf der Stufe sinnlicher Wahrnehmung stehenbleibt: Die Pinselstriche werden von ihm nicht als Teil einer Komposition wahrgenommen, sondern eben als – Pinselstriche. Er kann den Blick nicht lösen von einzelnen Elementen, um diese auf eine höherstufige Ordnung hin zu befragen. Nestor erkennt in den Pinselstrichen keine Elemente, die sich zueinander in ein Verhältnis setzen lassen und auf diese Weise Bedeutung stiften. Stattdessen misst er sie an Kriterien, die der Welt des Alltags entnommen sind: die Striche „prallen aufeinander“ und „verheddern sich“ (Wolfe, 2013, S. 693). Sie ergeben daher kein „schönes“ Bild; sie zeigen nur Chaos – und doch werden die hier präsentierten Kunstwerke, das entgeht ihm durchaus nicht, von allen den übrigen Besucher*innen verehrt. Ersichtlich kommt es in *keinem* der beiden Fälle zu dem, was Adorno ästhetische Bildung nennt. In seinen Reflexionen über ästhetische Erfahrungen wird deutlich, dass es für das Auslösen eines Bildungsprozesses zweierlei bedarf: die sinnliche Wahrnehmung *und* die begriffliche Einordnung. „Entscheidend ist das Wechselverhältnis“, so die These im Hinblick auf das Verständnis von musikalischen Werken. „Ästhetische Reflexion von Musik ohne mimetischen Nachvollzug ist leer, ästhetische Erfahrung von Musik ohne begrifflichen Nachvollzug ist taub“ (Kreis, 2019, S. 85).

Bezogen auf den Museumsbesuch unserer Protagonist*innen lässt sich konstatieren, dass das Gemälde, vor dem sie stehenbleiben, weder bei Ghislaine noch bei Nestor einen Prozess der Selbstbefragung auslöst. Keine*r der beiden gerät in einen Strudel, in dem Gewissheiten in Frage gestellt und Routinen aufgebrochen werden. So souverän Ghislaine die *Suprematistische Komposition* kommentiert, so aufgebracht ist Nestor von der weihevollen Atmosphäre und der Attitüde derer, die hier stolz ihre Kennerschaft demonstrieren. Beide verharren gleichsam in ihren Subjektpositionen; keine*r sieht sich genötigt, den eigenen Lebensentwurf in Frage zu stellen. Ähnliche Reaktionsmuster lassen sich auch im Klassenzimmer beobachten: Nicht alle Schüler*innen kennen Galerien und Opernhäuser von innen; in vielen Elternhäusern zählen Namen und Begriffe wie „Adorno“, „Abstrakte Malerei“ und „Art déco“ eben nicht zum Standardvokabular. Für andere Schüler*innen wiederum gehören der Besuch von Musikschule und Museum zum Alltag. Diese Schüler*innen werden einen entsprechend geschulten Blick auf ästhetische Kunstwerke werfen können – und sich damit Möglichkeiten der reflexiven Selbstbefragung berauben.

Michael Parmentier kannte *Back to Blood* nicht, als er im Rückgriff auf Positionen der kritischen Theorie den Begriff der ästhetischen Bildung zu bestimmen unternahm, aber doch wirkt es so, als hätte er Nestor und Ghislaine vor Augen, als er auf die „richtige Distanz zum Werk“ zu sprechen kommt:

Von der richtigen Distanz hängt die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung ab. Übertragt ein Werk das Rezeptionsniveau des Betrachters über eine bestimmte Schwelle hinaus, dann wird die Distanz zu groß. Der Betrachter hat keine Chance mehr. Er steht ratlos vor einem Wirrwarr von Farben und Klängen ohne Sinn und Zweck und geht deshalb früher oder später desinteressiert von dannen. Kommt das Werk jedoch dem Rezeptionsniveau des Betrachters zu nahe, dann wird die Distanz zu klein. Der Betrachter fühlt sich bestätigt. Er klassifiziert und ordnet ein und wendet sich dann ebenfalls aus Desinteresse ab. (Parmentier, 1988, S. 73)

Zu einer wirklichen Irritation bisheriger Selbst-Welt-Verhältnisse kommt es somit erst, wenn die habitualisierten Praktiken in die Krise geraten, wenn jene Muster der Erfahrungsverarbeitung, die sich in der Vergangenheit bewährt hatten, für die Zukunft nicht mehr tauglich erscheinen. Dabei ist es selten die Gesamtheit des Lebensentwurfs, die durch eine ästhetische Erfahrung infrage gestellt wird, eher schon sind es Nuancen der Wahrnehmung, die Auslöser von Veränderung im Kleinen bewirken können (Laner, 2018, S. 25).

6 Um Selbstachtung ringen

Die Voraussetzungen hierfür sind bei Nestor denkbar ungünstig. Für ihn, der mit den Codes kultureller Einrichtungen nicht vertraut ist, stellt das *Koroljow Museum of Art* mitnichten eine „Zone verminderten Risikos“ (Parmentier, 1988, S. 66) dar. Er spürt die Herablassung der „Kunstliebhaber“ und wird sich des immensen Wissensvorsprungs seiner Begleiterin gewahr; er ahnt, dass sich hier niemand für seine Delta- und Trapezmuskeln interessiert und ringt daher um seine Selbstachtung (Rieger-Ladich, 2018). Anders jedoch als der französische Soziologe Didier Eribon (2016, S. 98), der ebenfalls einen eindrücklichen Museumsbesuch schildert², wehrt sich der Officer der *Marine Patrol* gegen die selbstgefällige Attitüde der „besseren Kreise“: Nestor wird sich zwar nicht zum ersten Mal seines „Mangels an Bildung“ bewusst, aber er gibt doch nicht klein bei: „[E]r wollte verflucht sein, wenn er stumm wie ein bußfertiger, zurechtgewiesener kleiner Junge vor diesem Scheißgemälde stehen blieb“ (Wolfe, 2013, S. 695).

2 „Wie oft konnte ich in meinem späteren Leben als ›kultivierte Person‹ die Selbstzufriedenheit besichtigen, die Ausstellungen, Konzerte und Opern vielen ihrer Besucher bereiten. Dieses Überlegenheitsgefühl, das aus ihrem ewigen diskreten Lächeln ebenso spricht wie aus ihrer Körperhaltung, dem kennerhaften Jargon, dem ostentativen Wohlgefühl. Dieses Gehabe hat mich seit je eingeschüchtert, und doch tat ich alles dafür, so zu werden wie diese Leute, in kulturellen Kontexten dieselbe Lockerheit an den Tag zu legen und den Eindruck zu vermitteln, ich sei ebenfalls so geboren worden.“ (Eribon, 2016, S. 98)

Autor*innenangaben

Markus Rieger-Ladich: Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Lehrstuhlinhaber der Professur für Allgemeine Pädagogik
markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de

Milena Feldmann: Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, studentische Mitarbeiterin
milena.feldmann@uni-tuebingen.de

Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Ästhetische Theorie*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1989). *Noten zur Literatur*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1990). Theorie der Halbbildung. In *Gesammelte Schriften 8: Soziologische Schriften*, hrsg. von Rolf Tiedemann und Gretel Adorno (S. 93–121). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1995). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2017). *Ästhetik (1958/59)*. Suhrkamp.
- Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. 49. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, S. 7–21.
- Bertram, G. W. (2019). Metaphysik und Metaphysikkritik. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2. Aufl., S. 537–545). J.B. Metzler.
- Bourdieu, P. (2004). *Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Studien zur Kulturosoziologie 2*, hrsg. von Franz Schultheis und Stephan Egger. Suhrkamp.
- Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die ästhetische Bildung*. Beltz Juventa.
- Dörpinghaus, A. (2014). Bildung als Fähigkeit zur Distanz. In A. Dörpinghaus & U. Mietzner & B. Platzer (Hrsg.), *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie* (S. 45–54). WBG.
- Enzensberger, H. M. (2011). *Meine Lieblings-Flops, gefolgt von einem Ideen-Magazin*. Suhrkamp.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Suhrkamp.
- Fenske U., Hülk, W. & Schuhen, G. (2013) (Hrsg.). *Die Krise als Erzählung*. Transcript.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Suhrkamp.
- Heydorn, H.-J. (1995). Die Welt in die Hand des Menschen. Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft: Jan Amos Comenius. *Werke 2. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970*, hrsg. von Irmgard Heydorn (S. 281–286). Topos-Verlag.
- Hindrichs, G. (2000). Scheitern als Rettung. Ästhetische Erfahrung nach Adorno. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 74, S. 146–175.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (2015) (Hrsg.). *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Transcript.
- Kreis, G. (2019). Die philosophische Kritik der musikalischen Werke. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2. Aufl., S. 85–96). J.B. Metzler.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius.
- Laner, I. (2022). Ästhetik. In M. Feldmann & M. Rieger-Ladich & C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Beltz Juventa, S. 38–46.
- Laner, I. & Rieger-Ladich, M. (2022). Kritisieren und verlernen, Perspektive wechseln und unterbrechen. Vier Praktiken kultureller Bildung. Erscheint in S. Keuchel & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität der Kulturellen Bildung*. Kopaed.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Kirchheim.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 481–494.

- Müller-Jentsch, W. (2017): Theodor W. Adorno (1903-1969). Kunstsoziologie zwischen Negativität und Versöhnung. In C. Steuerwald (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie der Künste* (S. 351–380). Springer VS.
- Parmentier, M. (1988): Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkultur. In *Neue Sammlung* 27, S. 63–74.
- Parmentier, M. (1993): Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie ästhetischer Bildung. In: *Neue Sammlung* 33, S. 303–314.
- Rieger-Ladich, M. (2018): Unter sich bleiben. Einrichtungen der kulturellen Bildung mit Pierre Bourdieu in den Blick nehmen. In: W. Wiczeorek (Hrsg.), *Zurücktreten Bitte! – Mehr kulturelle Teilhabe durch rationale Kulturvermittlung* (S. 101–114). Kopaed.
- Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien zur Einführung*. (2. Aufl.). Junius.
- Rittelmeyer, C. (2017). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Athena.
- Schäfer, A. (2017). *Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt*. (2. Aufl.) Beltz Juventa.
- Schubert, V. (2021). Praktiken ästhetischer Bildung. In M. Corsten (Hrsg.), *Praxis. Ausüben. Begreifen* (S. 178–196). Velbrück.
- Sonderegger, R. (2019). Ästhetische Theorie. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (2. Aufl., S. 534–536). J.B. Metzler.
- Tenorth, H.-E. (2020): Stichwort Krise. *Weiter bilden*, H. 4, 10–11.
- Wolfe, T. (2013). *Back to Blood*. Blessing.
- Zirfas, J., Klepacki, L., Liebau, E. & Bilstein, J. (2020). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1: Antike und Mittelalter*. Schöningh.
- Zirfas, J., Klepacki, L., Liebau, E. & Bilstein, J. (2019). *Geschichte der ästhetischen Bildung. Band 2: Frühe Neuzeit*. Schöningh.
- Zirfas, J., Klepacki, L. & Lohwasser, D. (2019). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 3.1: Aufklärung*. Schöningh.
- Zirfas, J., Lohwasser D., Burghardt, D., Klepacki, L. & Höhne, T. (2019). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 3.2: Klassik und Romantik*. Schöningh.
- Zirfas, J., Krebs, M., Klepacki, L., Burghardt, D., Lohwasser, D., Noack Napoles, J. & Klepacki, T. (2021). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 4: Das 20. Jahrhundert*. Schöningh.

Evi Agostini, Agnes Bube und Gabriele Rathgeb

Phänomene des Außergewöhnlichen, Widerständigen und Krisenhaften und ihre Bedeutung für (ästhetische) Bildungsprozesse

Phenomena of the extraordinary, resistant and conflicting and their significance for (aesthetic) education processes

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie widmet sich der Beitrag dem Bildungspotenzial der Begegnung mit nicht standardisierten, krisenhaften Situationen, insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzung mit Kunst. In der Begegnung mit Kunstwerken werden gewohnte Wahrnehmungsmuster in Frage gestellt und gerade dadurch neue Perspektiven eröffnet. Dort, wo eingefahrene Wege nicht mehr weiterführen, müssen andere Möglichkeiten, abseits des Präparierten, in den Blick genommen werden. Anhand zweier phänomenologischer Vignetten wird die Frage nach der Bedeutung solcher Erfahrungen für (ästhetische) Bildungsprozesse, insbesondere auch hinsichtlich des Antwortens auf krisenhafte Situationen erörtert.

Abstract

Against the backdrop of the Covid 19 pandemic, this article is dedicated to the educational potential of encountering non-standardized, crisis situations, especially in the context of engaging with art. When encountering works of art, habitual patterns of perception are questioned and thus new perspectives are opened up. Whenever well-trodden paths lead us no further, other options, beyond the proven and tested ones, must be considered. On the basis of two phenomenological vignettes, the question of the significance of such experiences for (aesthetic) educational processes, especially with regard to responding to crisis situations, will be discussed.

1 Vom Appell der Dinge und vom Zauber, der „an die Sinne rührt“ (Kant)

Die 14-köpfige Studierendengruppe schreitet, angeführt von Frau Hennah und der Studienassistentin, zur ersten Orientierung rasch durch die Ausstellungsräume der Sammlung Batliner in der Albertina in Wien. Frau Hennah zeigt auf die einzelnen, vorab ausgewählten fünf Werke, mit denen sich die Studierenden in den nächsten drei Stunden näher auseinandersetzen sollen. Das Schlusslicht der Gruppe bilden Maraika¹ und die Forscherin. Unvermittelt stoppt Maraika, wie angewurzelt bleibt sie stehen. Wie angezogen fällt ihr Blick links auf das Bild von Natalija Gontscharowa mit dem Titel „Der Pfau“ aus dem Jahr 1912. Das Bild hebt sich aufgrund seiner Größe und der farblichen Gestaltung, den leuchtenden Farben in gelb, orange, rot und violett deutlich von den anderen Bildern an der Wand ab. Die Augen von Maraika weiten sich, ihr Mund öffnet sich leicht. Es scheint, als ob Maraika selbst vom Bild angestrahlt würde. Maraika dreht sich zur Forscherin um. Ihrem Mund entschlüpft ein leises „Wow“, etwas verblüfft lacht sie leise auf. (Vignette „Maraika und Der Pfau von Natalija Gontscharowa“, aus: Agostini & Bube, 2021a, S. 81; Autorin: Evi Agostini)

Der Linzer Museumsdirektor Alfred Weidinger, gebeten um eine Stellungnahme zur Aussage von Walter Benjamin, dass die Aura von Kunstwerken durch ihre technische Reproduktion verkümmere, formuliert: „Diese Aura gibt es nicht, das ist eine philosophische Lüge.“ Weiter befragt nach dem Erlebnis vor einem Original in einem Museum meint er: „Dieses Erlebnis ist alleine ein Produkt unseres Gehirns. Ich habe lange im Belvedere gearbeitet und gesehen, wie Menschen in einer Andachtsstimmung vor Klimts *Kuss* versinken. Aber das hat doch nichts mit Aura zu tun, das Werk strahlt überhaupt nichts aus, das ist tote Materie! Alles ist Imagination“ (Der Standard, 4./5.12.2021, S. 33). Diese Einschätzung wird möglicherweise durch eine Aktion der Österreichischen Galerie *Belvedere* bestätigt: Das Kunstwerk *Der Kuss* wurde am Valentinstag 2022 in 10.000 unverwechselbare (virtuelle) Einzelteile aufgeteilt und einzeln, in Form sogenannter *Non-fungible Tokens*, verkauft. Die Galerie könnte nach Prognosen mit dem Verkauf an die 18 Millionen Euro lukrieren.

Im Unterschied dazu können die Künste auch als „Orte der Berührung“ (Klein & Liebsch, 2022, S. 137) aufgefasst werden: „Theater- und Kunsträume erzeugen Atmosphären der Ko-Präsenz und Erfahrungen, die der Digitalisierung entgegenstehen“ (ebd.). Damit dürfen dem Digitalen nicht die ohne Zweifel wichtigen eigenen Möglichkeiten und Dimensionen abgesprochen werden. Zu Recht widmen sich die Museen, vielfach erst durch die pandemiebedingten Schließungen gezwungen, dem längst überfälligen Ausbau digitaler Präsentations- und Vermittlungsformate. Aber wird damit im Umkehrschluss, wie Weidinger dies postuliert, die spezifisch leibliche Präsenzerfahrung obsolet? Gerade die Coronakrise hat uns mit ihren Auflagen der körperlichen Distanzierung (Kontaktbeschränkung, Abstand, digitale Kommunikation) leiblich erfahren lassen, was der Verlust der Präsenz, des Berührens und Berührt-Werdens bedeutet. Dabei gehen die Möglichkeiten der Erfahrung von und der Auseinandersetzung mit Originalen im gemeinsamen Austausch vor Ort weit über eine rein kompensatorische Funktion hinaus.

Ein Beispiel bildet hier der Workshop ‚Nah am Werk‘ (Bube, 2018) im Albertina Museum Wien, der im Rahmen der Lehrveranstaltung „Lernen, Lehren und Forschen neu und anders

1 Alle Namen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

wahrnehmen² (Agostini) im WiSe 2019/20 an der Universität Wien stattgefunden hat. Anliegen dabei war es einerseits, an der sinnlich-materiellen Vielgestaltigkeit der konkreten Werkerfahrung und ihrer Mehrdeutigkeit die Wahrnehmung zu sensibilisieren und zu differenzieren. Andererseits war das Bestreben, die Lehramtsstudierenden, die vielfach gerade nicht das Fach Kunst studieren, über die Begegnung mit dem Unbekannten und den sich daraus eröffnenden Potenzialen für schulische Erfahrungen des Fremden und Anderen zu öffnen.

Im Anspruch eines responsiven Antwortgeschehens vor Einzelwerken und in Austausch mit anderen wurde zunächst eine persönliche Phase der Rezeption durchgeführt, in der Wahrnehmungen, Assoziationen, Fragen und Gedanken – ausgehend von und rückgebunden an die jeweilige konkrete Materialität, Struktur und Erscheinung der Werke – in Stichpunkten und/oder Skizzen festgehalten wurden. Dem „Doppelereignis von Pathos und Response“ (Waldenfels, 2013, S. 47) entsprechend war insbesondere die Frage leitend, *wovon* die Aufmerksamkeit jeweils angezogen wird, bzw. *worauf* sie sich bei den Wahrnehmenden richtet. In der zweiten Phase der Auseinandersetzung vor/mit den Originalen wurden die unterschiedlichen Wahrnehmungen und mehrperspektivischen Denkanstöße in der gemeinsamen Diskussion zusammengeführt. In ihrer Spezifik und Mehrdeutigkeit ermöglichten die Werke den Studierenden während des Workshops unterschiedliche, teils disparate Wahrnehmungen und Interpretationsansätze, die im gemeinsamen Austausch in der Gruppe in ihren vielfältigen lebensweltlichen Bezügen reflektiert wurden. In der gleichzeitigen Erfahrung von Unbestimmtheit und produktiver Sinnstiftung, Differenz und gleichberechtigter Sichtweisen wurde dabei auch das Potenzial der Wertschätzung dessen zum Thema, was sich konkret wahrnehmen, aber propositional bzw. begrifflich nicht einholen lässt. Kunstwerke verwirklichen vielfach Ungewohntes, um (alternativ) Mögliches aufzuzeigen, und unterlaufen unser Gefüge von Einstellungen und Erwartungen, da sie sich eindimensionalen Festlegungen entziehen. Gleichzeitig eröffnen sie neue Perspektiven jenseits der gewohnten Wahrnehmungsmuster. Darin liegt ein besonderes Bildungspotenzial – insbesondere auch in und für Zeiten der Krise. Dort, wo eingefahrene Wege nicht mehr weiterführen, müssen andere Möglichkeiten abseits des Präparierten in den Blick geraten. Dies erfordert eine Haltung der empfindungsoffenen und achtsamen Aufmerksamkeit den anderen und der Welt gegenüber, eine Haltung, die in der Begegnung mit Kunst, bereits vor der didaktischen Inszenierung, gänzlich unerwartet, aufgrund des unberechenbaren Eigensinns der Werke zum Zug kommen kann: „Ein Ding, von dem Anrufe und Winke ausgehen, hört auf, ein bloßes Ding zu sein, das in der Welt, in meiner Welt vorkommt. Wir nähern uns der Möglichkeit eines achtungsvollen und antwortenden Hinsehens, das nicht bei sich selbst beginnt“ (Waldenfels, 1994, S. 532).

In der diesen Beitrag einleitenden Vignette „Maraika und Der Pfau von Natalija Gontscharowa“ zeigt sich ein unerwarteter Moment sinnlicher Affizierung und Aufmerksamkeit. Im raschen Vorbeigehen trifft die Größe und eigenspezifische Strahlkraft des Werks³ die Studentin im Albertina Museum Wien so stark, dass sie „wie angewurzelt“ stehen bleibt. Auffordernd, stimulierend und anziehend scheint die Begegnung mit dem Pfau ihren eigenen Erwartungen zuvorzukommen (Bube & Improda, 2022). In ihrer Mimik, Gestik und

2 <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490243&semester=2019W>

3 Abbildung des Werkes in Schröder, K. A. (Hrsg.) (2017): Monet bis Picasso. Meisterwerke der Albertina. Die Sammlung Batliner (2. überarbeitete Aufl., S. 165). Albertina.

Körperhaltung offenbart sich eine spezifische Form des Berührt-Seins, die auch im gleichermaßen sprachlosen wie aussagekräftigen leisen Ausruf „Wow“ zum Ausdruck kommt. Die kurze Szene wurde von der Forscherin im Moment des Ergriffenseins von Maraika in Form von Notizen bzw. so genannten Erfahrungsprotokollen aufgezeichnet und im Anschluss daran in der Studierenden- und Forscher*innengruppe besprochen sowie sprachlich zu einer Vignette verdichtet. Genauso wie Maraika wurde auch die Vignettenschreiberin im Prozess der Miterfahrung wie magisch angezogen, vom Strahlen des Werkes und vor allem von der plötzlichen Begeisterung der Studentin Maraika. Ein Moment der *Koaffizierung*⁴ trat ein, der es der Forscherin ermöglichte, an der Erfahrung Maraikas teilzuhaben.

Wie verhält es sich also mit der Faszination und dem Zauber, die von Kunstwerken ausgehen und die Betrachter*innen erfassen? Sind diese Erfahrungen nur Imagination? Kunstwerke also nur tote Materie? Können diese – gleich dem berühmten Gemälde Klimts – beliebig zerteilt oder digitalisiert werden, ohne dass ihre Wirkung verloren ginge, da diese Wirkung sich nur in den Betrachtenden ereignet, in deren Köpfen abspielt, ihrer Einbildungskraft geschuldet ist? Phänomenologische Ansätze beschreiben das Subjekt-Welt-Verhältnis in anderer Weise. Als menschliche Wesen können wir uns in dieser Sichtweise nur in antwortender Weise auf die Ansprüche anderer und die (dingliche) Welt beziehen. Waldenfels konzipiert das Frage-Antwort-Geschehen vom Antworten her, das immer ein nachträgliches ist und auf einen Anspruch oder Appell antwortet, der – metaphorisch gesprochen – aus der Ferne, aus der Fremde kommt. Er vergleicht diesen Anspruch mit einer *Flaschenpost ohne Absender* (Waldenfels 2007, S. 261). Dieser Anspruch kann in Frage-Antwort-Situationen nur dann beinahe verschwinden, wenn es auf eine Frage nur die eine (richtige) Antwort gibt, wie dies zum Beispiel in manchen Prüfungssituationen der Fall ist.

Neben anderen Personen können insbesondere von Dingen Appelle ausgehen, sei es die angelehnte Leiter, die geöffnete Tür oder auch ein verbotenes Terrain. Ein Kind, das einen Kloben Holz einmal als Lokomotive oder als Auto gebraucht, mit ihm herumfährt, es ein andermal als Baumaterial verwendet, spielt mit den mannigfaltigen Möglichkeiten der Dinge, während für viele Erwachsene diese Möglichkeiten in ihrer Wahrnehmung zunehmend schwinden und die Funktionen vieler Dinge immer eindeutiger werden. Die Dinge verlieren ihren Aufforderungscharakter, die Welt ‚schillert‘ nicht mehr. Gegenstände haben präzise Funktionen und büßen an Verweisungsfülle ein. Waldenfels spricht vom Rückgang zur Wahrnehmung deshalb als Rückgang zu einer Welt, in der die Dinge noch vieles bedeuten können (Waldenfels 2000, S. 377). Im Bereich der Kunst haben wir es hingegen immer mit Verweisungsvielfalt und Verweisungsfülle zu tun. Nach Kurt Lewin ist der Appell, der von den Dingen ausgeht, eine „Aufforderung, auf die Dinge zuzugehen, etwas mit ihnen zu machen“ (Waldenfels, 2006, S. 374). Dinge können aber auch abschrecken oder Angst einjagen. Ein Aspekt, der auch in der Begegnung mit Kunstwerken bedeutsam ist und das Antworten auf sie beeinflussen kann, betrifft die Anwesenheit der/des sogenannten „Dritten“ als Forum, vor dem sich das Frage-Antwort-Geschehen ereignet; das Forum käme selbst dann zum Zug, wenn sich nur zwei Personen im Raum befänden. Das Forum kann aus anderen Anwesenden – z. B. im Museum – bestehen, es wird durch die räumliche Situation, durch zeitliche Gegebenheiten und durch den gesellschaftlichen Kontext (z. B. eigene und fremde Erwartungen, Vorstellungen) geformt. „Angesichts der Vielfalt von Bildformen lassen sich verschiedene Pathosformen oder Affektionsweisen aufzählen, verbunden mit entsprechenden

⁴ Siehe dazu ausführlicher Kapitel 2 des Textes.

Antwortweisen. [...] Das Pathos als Widerfahrnis bewegt sich auf der Grenze zwischen der Welt der Dinge, dem Bereich des eigenen Selbst und dem der Anderen, und die verschiedenen Dimensionen finden ihren Kreuzungspunkt in der Leiblichkeit“ (Waldenfels, 2010, S. 122–123). Vor diesem Hintergrund ist sowohl das Affiziert-Werden wie auch das Nicht-Affiziertwerden durch Kunst Teil des responsiven Geschehens, wobei beides je unterschiedlich in seiner weiterführenden, krisenhaften Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse zum Tragen kommen kann.

2 Was heißt das überhaupt: affiziert zu werden? Überlegungen zu Negativität und Lernen

„Ich glaube, man sollte überhaupt nur solche Bücher lesen, die einen beißen oder stechen. Wenn das Buch, das wir lesen, uns nicht mit einem Faustschlag auf den Schädel weckt, wozu lesen wir dann das Buch? [...] Wir brauchen aber die Bücher, die auf uns wirken wie ein Unglück, das uns sehr schmerzt, wie der Tod eines, den wir lieber hatten als uns, wie wenn wir in Wälder verstoßen würden, von allen Menschen weg, wie ein Selbstmord, ein Buch muß die Axt sein für das gefrorene Meer in uns“ (Franz Kafka, zit. n. Anz, 2009, S. 18).

Vignettenforscher*innen wählen Szenen – wie jene rund um Maraika, die sie in Form der exemplarischen Deskription (Lippitz, 1987) in phänomenologische Texte verdichten – danach aus, was sie als Miterfahrende affiziert. Doch was heißt das eigentlich, von etwas affiziert zu werden? Und was ist es, was uns affiziert, was an unsere Sinne zu rühren vermag? Zumeist ist es etwas, was uns auffällt, ins Auge springt, was aus dem Gewohnten und Vertrauten hervorsteht, sich abhebt und dennoch an unsere (vor- bzw. unbewussten) Vorerfahrungen anknüpft. Roland Barthes verknüpft das Bestechende einer Photographie mit der Unfähigkeit, es zu benennen: „Die Unfähigkeit, etwas zu benennen, ist ein sicheres Anzeichen für innere Unruhe“ (Barthes, 2019, S. 61). Doch was dieses Affiziert-Werden auslöst, vermag er nicht zu sagen: „Bob Wilson fesselt meinen Blick, aber es gelingt mir nicht zu sagen, warum, das heißt, womit: ist es der Blick, die Haut, die Haltung der Hände, sind es die Turnschuhe? Die Wirkung ist da, doch läßt sie sich nicht orten, sie findet weder ihr Zeichen noch ihren Namen; sie ist durchdringend und landet dennoch in einer unbestimmten Zone meines Ichs; sie ist schneidend und gedämpft, ein stummer Schrei. Seltsamer Widerspruch: sie ist ein dahintreibender Blitz“ (ebd., S. 61–62). Barthes rät Betrachtenden, die sich anrühren lassen wollen: „[...] nichts sagen, die Augen schließen, das Detail von allein ins affektive Bewußtsein aufsteigen lassen“ (ebd., S. 65).

Die Affektion gehört für Edmund Husserl zu den allgemeinen Strukturen der Rezeptivität und geht der Erfassung und Explikation voraus. Affizieren bedeutet für ihn demnach – in einer noch dualistischen Bahnung – die Weckung des Erkenntnisinteresses aufgrund eines bewusstseinsmäßigen Reizes (Husserl, 2003, S. 79). Der zu erkennende Gegenstand geht aller Erkenntnis voraus, indem er sich aus seiner Umgebung heraushebt, affiziert er ein Ich. Was sich vom Hintergrund abhebt, fällt auf und entfaltet damit eine affektive Tendenz in Richtung auf jenes. Jedoch muss nicht jede Affektion bzw. jeder Reiz zu aufmerkender Zuwendung führen: Die affektive Kraft ist u.a. vom jeweiligen Ich abhängig. Die subjektiv empfundenen Kontraste stellen demnach für Husserl die ursprüngliche Bedingung für

Affektion dar (ebd., S. 74–79). Maurice Merleau-Ponty – und im Anschluss an ihn auch Waldenfels – stellen heraus, dass der Mensch insbesondere durch seinen Leib empfänglich und affizierbar ist. Durch den Leib sind wir verbunden, eingelassen in die Welt, in unseren Emotionen antworten wir – zunächst unwillkürlich – auf deren Ansprüche. Wir machen Erfahrungen, indem *etwas als etwas* auftritt und bedeutsam oder *etwas in etwas* erstrebt und begehrenswert wird (Waldenfels, 2002, S. 378). Als pathisches Geschehen ist die Erfahrung weder nur eindeutig auf die Seite des Affizierten noch nur eindeutig auf die Seite des Affizierenden zurückzuführen (Waldenfels, 2004, S. 65). Eine Affektion kann als Selbst- und Fremdaffektion auftreten, in den meisten Fällen sind diese nicht voneinander trennbar.

„Das Wort *Pathos* steht für alles, was uns widerfährt, wovon wir getroffen, affiziert, erschüttert, erhoben oder verletzt sind. [...] Das Pathos realisiert sich in Form einer Antwort, die mir als einem *Respondenten* abverlangt wird. Die Antwort liegt nicht fertig vor, sie ist mehr oder weniger zu erfinden; sie wird gegeben oder verweigert, ausgehend von dem, was mich affiziert oder ausdrücklich an mich appelliert“ (Waldenfels, 2019, S. 258).

Wenn Franz Kafka von Büchern verlangt, dass sie „einen beißen oder stechen“, spricht er damit auch die affektive wie strukturelle Negativität ästhetischer Erfahrung an, die der Modifikation unseres habituellen Gefüges von Erwartungen und Einstellungen dient. Abseits des Gewohnten und Erwarteten vermag das Irritierende, Unvorhersehbare und auch Unangenehme auf eigene Weise neue Horizonte zu eröffnen. An diesen krisenhaften Anspruch, der das Alte aus den Angeln hebt, lassen sich Verständnisse von Lernen anschließen, die der Negativität in Lernprozessen eine entscheidende Bedeutung beimessen. Nach Meyer-Drawe geschieht Lernen insbesondere in Situationen, „wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (Meyer-Drawe, 2012a, S. 15) sowie uns das Unerwartete in jedem Erwarteten neue Sichtweisen auf die Welt, uns selbst und die anderen aufzeigt. Wir werden affiziert von dem, was auffällt, ins Auge springt, abweicht vom Gewohnten und Vertrauten. Entsprechend können gerade krisenhafte, nicht berechenbare Geschehen und Widerfahrnisse neue Erfahrungsräume öffnen und damit Lern- und Bildungsprozesse allererst initiieren. Das Affiziert-Werden von etwas zeigt oft den Beginn des Lernens an, das Antworten kann Staunen sein, oder auch Irritation aufgrund einer enttäuschten Erwartung. Auch Kränkung, Schmerz und Scham sind mögliche Antwortweisen. Nicht selten sind Abwehr und Rückzug ins Gewohnte und Vertraute Verhaltensmuster im *Zwischenreich* und *Übergang* (Meyer-Drawe, 2012b, S. 13). Dabei obliegt es insbesondere Pädagog*innen und Lehrpersonen, Lernenden in diesen Zwischenreich- und Übergangssituationen beizustehen (Meyer-Drawe, 2013).

3 Vignetten: nicht-propositionale Erfahrungsdimensionen vergegenwärtigen

Nur ein Studierender, Alan, hat sich für die individuelle Rezeption des Werks von Alberto Giacometti mit dem Titel „Der Käfig“ aus dem Jahr 1950 gemeldet. Frontal und aufrecht steht Alan vor dem Werk aus Bronze, wobei er das Klemmbrett mit umgewendetem Aufgabenblatt in der rechten Hand hält. Er steht aufrecht vor dem Werk, das ihn etwas überragt und nach hinten hin einen kleineren Schatten an die Wand wirft. Eine Skulptur steht auf einer dicken quadratischen Sockelplatte. Zwischen den vier Eckstäben, die von dem Sockel abgehen und oben, am Ende,

von vier horizontalen Begrenzungen parallel zum Boden gehalten werden, befindet sich ein Zwischenplateau, das der Sockelplatte ähnelt. Trotz aller Offenheit entstehen so auch zwei geschlossenen wirkende Räume. Der untere, aufgrund der beiden schweren Platten und der geringen Höhe eng wirkende Raum ist leer. Auf dem Zwischenplateau befinden sich hingegen zwei Figuren: In der Mitte steht eine fadendünne menschliche Gestalt, die durch die Verbreiterung und Verschmelzung der Füße mit dem Zwischenplateau festen Stand hat und mit nach rechts und links ausgreifenden und leicht gebeugten Armen dasteht. Die Hände der Gestalt berühren die Stäbe. Alan steht unmittelbar vor der Gestalt und starrt sie an. Dann lässt er seinen Blick zu einer hinteren Büste gleiten, die – in den Dimensionen viel kürzer als die aufrechte Gestalt, aber verhältnismäßig größer als sie – aus dem Raum zur Seite herausblickt. Alan löst seinen Blick von der Büste, bewegt sich leicht nach rechts und wirft einen eingehenden Blick auf ein Bild mit dem Titel „Adam 1+2“ von Rudolf Hausner mit zwei abgebildeten Männerköpfen, die aus dem Boden herausragen. Ruckartig wendet er sich wieder der Skulptur zu, blättert auf seinem Klemmbrett zum „Leitfaden für die phänomenologische Auseinandersetzung im Albertina Museum Wien“ vor, blättert dann wieder zurück zu einem weißen, bereits von einer Skizze und einigen Notizen versehenen Blatt und macht sich weitere Notizen. Alan stellt sich nun links an das Kunstwerk und dreht den Kopf dann so, dass er das Kunstwerk dennoch frontal ansehen kann. Er zieht mehrere Halbkreise von links nach rechts und von rechts nach links um das Werk und geht dann frontal vor dem Kunstwerk in die Hocke, blickt die Skulptur von unten aus an, steht auf, macht sich weitere Notizen, wobei er das Klemmbrett auf einem Bein aufstützt. Aus dem Nebenraum ist ein lautes „Schhh!“ hörbar. Alan springt auf die Beine, tritt ganz nahe an den „Käfig“ heran, beugt sich nach vorne und wendet dann mit leicht geöffnetem Mund den Kopf leicht nach rechts. Anschließend beugt er sich näher nach links zu einem anderen Werk von Giacometti mit dem Titel „Stehender Akt“, baut sich dann im Raum rechts schräg gegenüber wieder vor einer anderen Skulptur von Giacometti mit dem Titel „Vier Frauen auf Sockel“ auf, geht davor in die Hocke und lässt von dieser Position aus die Augen über die daneben angebrachte Bildbeschreibung gleiten. Wieder springt er auf die Beine und läuft zum Werk „Der Käfig“ zurück, schreibt weiter (Vignette „Alan bei Alberto Giacometti“, bisher unveröffentlichte Vignette; Autorin: Evi Agostini).

Vignetten (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012; Agostini, 2016; Rathgeb, 2019) werden als beispielhafte, verdichtete Beschreibungen verstanden, die *nicht-begriffliche bzw. nicht-propositionale* Erfahrungsformen wie jene des Affiziert- oder Berührt-Werdens zum Ausdruck bringen wollen und damit all das, was sich der Sprache größtenteils entzieht. Hilfreich ist deshalb, dass neben dem *Was* des Gesagten insbesondere auch das *Wie* einer Sprachgeste aufgenommen wird: Tonfall, Tempo, Rhythmus, Mimik, Gestik, Haltung, Gangart, Kleidung und Körperschmuck finden Eingang in die Vignette und lassen damit Atmosphären und Stimmungen bildhaft vor Augen treten. Beschrieben werden dabei tatsächliche Ereignisse, so wie sie sich in der intersubjektiven *Wahrnehmung und Erfahrung der Vignettenschreiber*innen als leibliche Artikulationen* in zeitlichen und räumlichen Kontexten *sichtbar verkörpern*, denn: Das Bewusstsein der Subjektivität ist selbst nur einem Wesen möglich, dessen Seinsweise selbst schon intersubjektiv verfasst ist (Stekeler-Weithofer, 2010, S. 247). Sowohl die Datenerhebung als auch die -auswertung werden als *Auslese* verstanden, die den Kriterien der ästhetischen Prägnanz, der sinnlichen (Er-)Kenntnis und praktischen Urteilskraft folgt. Dabei geht es darum, dieses Wahrgenommene prägnant (von *pregnant*, bedeutungsschwanger) zu *vergegenwärtigen*, weniger darum, es präzise zu *rekonstruieren*. Was vergegenwärtigt sich in der Vignette „Alan bei Alberto Giacometti“? Wir werden hineingezogen in eine zunächst vielleicht wenig aufregende Momentaufnahme einer Annähe-

nung an eine komplex erscheinende Skulptur⁵ und die sie umgebenden Exponate im Museumsraum. Die gleichermaßen fast übermäßig geschäftig wie unsicher wirkenden Vollzüge im Prozess scheinen keiner stringenten Linearität im Sinne einer eindeutigen Fortschrittslogik zu folgen. Was zeigt sich an leiblichem Respondieren in der Vignette? Welche Verkörperungen werden beschrieben? Im umkreisenden Vor und Zurück bewegt Alan sich nach links und rechts, „geht in die Hocke“, entfernt sich vom Werk und tritt „ganz nah an den Käfig heran“. Immer wieder nimmt er andere Perspektiven und Positionen ein und probiert neue Bewegungen und Blickrichtungen aus: „springt auf die Beine“, wendet sich ab und „ruckartig“ zu, „dreht seinen Kopf“, „beugt sich vor“ oder „baut sich auf“. Mal steht er aufrecht und frontal, „zieht mehrere Halbkreise“, „starrt“ oder „lässt seinen Blick gleiten“. Alan begibt sich in eine wahrnehmbare Interaktion mit dem Werk, die zwischen leiblichem Involviert-Sein und körperlichem Distanziert-Sein verortet zu sein scheint.

Es ist davon auszugehen, dass sich in der Begegnung zwischen Alan und dem Kunstwerk von Giacometti etwas ereignet, was in einer phänomenologischen Perspektive als Frage-Antwort-Geschehen, als responsives Geschehen gedeutet werden kann. Insbesondere ist es das Zusammenspiel von Bewegungen und Blicken, das in der Begegnung Alans mit der Skulptur zum Ausdruck kommt. Die Annahme, dass Empfinden, Wahrnehmen und Bewegen zusammengehören und sich gegenseitig beeinflussen, dass Wahrnehmung die Bewegung verändert und umgekehrt (Waldenfels, 2000), kann hier erhellend sein. Waldenfels schreibt über den Zusammenhang von Bewegung und Empfindung in Anlehnung an Merleau-Ponty: „So stellt das Sinnliche im Begriff, empfunden zu werden, meinem Leib gleichsam ein verworrenes Problem. Ich muß die Einstellung finden, die es ihm ermöglichen wird, sich zu bestimmen, um zum Blau zu werden, ich muß die Antwort auf eine schlecht formulierte Frage finden.“ Schon Merleau-Ponty spricht von einem Frage-Antwort-Spiel: „[...] etwas geschieht zwischen mir und der Welt, etwas setzt sich in Bewegung, und umgekehrt erwacht die Welt der Farben und Töne, der Tastmerkmale in der leiblichen Bewegung zu sich selbst. Das Empfinden selber greift sozusagen auf das Empfundene über, im Empfinden erlebt der Empfindende sich selbst und die Welt, d.h. er erlebt *sich in der Welt*, mit der Welt“ (Merleau-Ponty, 1966, zit. n. Waldenfels, 2000, S. 86).

Wolfram Hogebe hat mit Bezug auf Alfred Lorenzer bereits dezidiert die Bedeutung einer szenischen Verstehensweise dargelegt, indem er das Szenische gleichsam als elementare Basis des menschlichen In-der-Welt-Seins herausstellt (Hogebe, 2009). „Je näher das Verstehen [...] an das Szenische unseres Existierens heranrückt, desto vager wird es. Aber diese Vagheit bekundet nichts Negatives, denn in ihr bekundet sich ein semantisch nicht festgelegtes Verstehen, das dennoch invariant auch da besteht und noch bestehen muss, wo unser Wissen schwach wird und die Welt rätselhaft“ (ebd., S. 62). Das „Messgerät“, die Registratur dessen, der sich einer Sache zuwendet, entscheidet darüber, was überhaupt erfasst werden kann. „Einiges können wir in der Tat nur noch ahnen und wo immer das der Fall ist, benötigen wir ein expressives Ausdrucksregister von Gebärden, Klängen, Bildern und Symbolen, sofern wir nicht gänzlich verstummen wollen. *Was so ins Bild sich fängt, kann sich nicht anders fangen.* Das ist der Ursprung der Kunst aus dem Geiste der Ahnung“ (Hogebe, 2006, S. 150).

Wird Alan in der Vignette, die uns die Szene bei Giacometti vergegenwärtigt, vom Kunstwerk affiziert, das er betrachtet? Inwiefern und auf welchen Ebenen zeigt sich ein Affiziert-

5 Abbildung des Werkes in Brüderlin, M. & Stooss, T. (Hrsg.) (2010): Alberto Giacometti – Der Ursprung des Raumes (S. 117). Hatje Cantz.

Werden und/oder Nicht-Affiziert-Werden? Grundsätzlich ist es möglich – wie immer sich das ausdrücken mag – wahrzunehmen, „wenn jemand Feuer fängt“ (Meyer-Drawe, 2021a, S. 25) – oder eben nicht. Oder in den Worten Waldenfels: „[...] was uns bewegt, ergibt sich, wenn wir der Bewegung folgen“ (1987, S. 178). Inwiefern vergegenwärtigt die Vignette auf eigene Weise ein leibliches Antworten auf fremde Ansprüche? Es zeigt sich ein dynamisches Geschehen in Annäherung an und Auseinandersetzung mit Kunst. Auch wenn es Alan möglicherweise schwerfällt, einen Zugang zum Werk zu finden, zeigen seine Bewegungen und Blicke gleichermaßen auch eingehende und weiterführende Bezugnahmen. Enthüllt die Szene möglicherweise auch ein „Antworten auf Herausforderungen, die nicht enden“ (Waldenfels, 1990, S. 242)? Wird ein „Hin- und Hergerissen-Sein“ deutlich? Inwiefern bleibt verborgen, ob etwas und was genau affiziert?

Anhand der Vignette lässt sich eine Weise des Getroffen-Werdens und Betroffen-Seins wahrnehmen, die sich zwischen produktiver Herausforderung durch das Fremde, Versiertheit und Ratlosigkeit abzuspielen scheint. Dies ist nicht ungewöhnlich für ästhetische Prozesse: „Das Ästhetische lässt sich nie auf nur einen Nenner bringen – schon gar nicht auf einen vorgefertigten –, sondern wird als ein Wechselbad erlebt, das Bestimmungen in der Schwebel und Erfahrungen auf der Schwelle hält (Fischer-Lichte, Sollich, Umathum & Warstat, 2006, S. 9). Dies macht es möglich und nötig, immer wieder neue Perspektiven und Sinnfindungen zu erschließen: „Andeutungen sind auf dem Wege zu Bedeutungen. Diese Weise der Weltzuwendung ist deshalb nicht frei von jedem Verstehen, sondern ein Ahnen, Mutmaßen und Fühlen, frei von Begriffen und doch nicht ohne Sinn“ (Meyer-Drawe, 2021a, S. 20). In diesem Verständnis sind insbesondere auch Erfahrungen des Widerständigen und die Auseinandersetzung mit dem Unverfügbaren relevant: „Ohne das Anzeichen eines Unverfügbaren existierte nicht die geringste Idee, worauf die Aufmerksamkeit zu richten wäre, es sei denn auf Wiederholbarkeit“ (Pazzini, Sabisch & Tyradellis, 2013, S. 9).

Worauf lässt sich im Lesen der Vignette von Alan weiterführend noch unsere Aufmerksamkeit richten? Es stellt sich die Frage, vor welchem Forum sich die Szene ereignet und inwiefern dies beeinflusst. Ob und auf welche Weise wird auch auf Appelle und Konventionen des Ortes und der Situation geantwortet? Möglicherweise vergegenwärtigt sich hier auch ein Agieren unter spezifischer Beobachtung. Gerade in Konfrontation mit der von Giacometti gestalteten Figur im Käfig lässt sich fragen, wer sich hier vor, hinter oder im Käfig befindet. Ebenso lässt sich nach dem Aufforderungscharakter der Aufgabenstellung fragen. Ist Alan diese, ebenso wie das Klemmbrett, Stütze oder Hindernis im Prozess? Lässt sich an der Vignette eine Sperrigkeit und Unzugänglichkeit in der Begegnung mit dem Kunstwerk *miterfahren*, da dieses „sperrig“ oder weniger mitreißend ist?

Vignetten möchten nicht bloß eine Situation fassen oder ausdrücken, sie möchten auch Erfahrungen wachrufen, die im Bewusstsein der Lesenden Wurzeln schlagen können. Wenn die Vignette gelungen ist, besitzt sie die merkwürdige Kraft, über sich selbst, die anderen und die Welt zu belehren. Indem die Lesenden den Hinweisen und Verweisen nachgehen, Ahnungen nachspüren und neue Bezüge herstellen, machen sie am Ende – geleitet von ihrem bereits bestehenden Vorwissen oder Erfahrungshorizont – Erfahrungen über ihre eigenen (alten) Erfahrungen – und lernen dadurch. In der Wahrnehmung der in der Vignette beschriebenen Situation findet dabei „ein originäres Zur-Erscheinung-bringen [statt], in dessen Verlauf die Dinge zu dem werden, das sie sind“ (Waldenfels, 2000, S. 63). Auch die Wahrnehmenden bleiben in diesem Ereignis nicht dieselben.

4 Was können wir wissen und lernen von dem, was in anderen vorgeht? Von Koaffektion, Miterfahrung und den Wirkungen virtueller Formen der Begegnung

Als Forschende und auch als Lehrende interessiert uns die Frage, was ich wissen kann von dem, was in anderen vorgeht. Waldenfels (2000) stellt in seinem Band „Das leibliche Selbst“ den Cartesianismus phänomenologischen Konzepten gegenüber: Während der Cartesianismus davon ausgeht, dass der Andere eine Art Black Box ist, betrachten phänomenologische Zugänge den Menschen als leibliches Wesen, „das zur Welt gehört, das sich in einer gemeinsamen Welt bewegt und deshalb der Erfahrung des Anderen immer schon zugänglich ist. [...] Verhalten *hat* eine Bedeutung, eine Richtung, die ich dem Verhalten des Anderen ansehen oder ablesen kann“ (Waldenfels, 2000, S. 228–229).

Wie in der Vignette rund um Maraika oder aber Alan deutlich wird, deckt sich „[d]asjenige, wovon ich affiziert bin, [...] teilweise mit dem, wovon Andere affiziert sind“ (Waldenfels, 2015, S. 101). Diese teilweise Deckung kann sprachlich in der Konjunktion ‚indem‘ ausgedrückt werden. Indem Maraika von etwas verzaubert ist, ist die Forscherin zugleich von etwas oder jemandem in Verzauberung versetzt (Waldenfels, 2015, S. 102). Die Faszination, die von den Werken aus- und auf Maraika und Alan übergeht, kann auch von anderen Wahrnehmenden geteilt bzw. miterfahren werden, sodass von einer *Koaffizierung* gesprochen werden kann: „In gemeinsamen Erfahrungssituationen überschneiden sich unsere beidseitigen Seh- und Hörfelder, so daß das, was in den Blick der Anderen fällt und ihnen zu Gehör kommt, von mir mitgesehen und mitgehört wird“ (Waldenfels, 2015, S. 102). Bei dieser Koaffektion, auf die Studierende und Forscher*innen gemeinsam antworten, antworten sie allerdings jede*r auf ihre bzw. seine Weise. „Wir unterscheiden uns nicht in dem, *worauf wir antworten*, wohl aber in der Art und Weise, *wie wir antworten*. Die soziale Differenz bekundet sich auf elementare Weise in variablen Affektionsweisen, die ein pathisches Gegenstück bilden zu den bekannten Intentionenweisen“ (Waldenfels, 2015, S. 94). Aufgrund unseres Vorwissens, unserer Herkunft, unterschiedlichen Präferenzen und Dispositionen kann es sein, dass wir einiges übersehen und anderes überhören, dass wir Menschen oder Dinge schlichtweg nicht wahrnehmen. Durch die Möglichkeit zur Koaffektion und Miterfahrung kann damit jedoch auch die Öffnung für das Fremde bzw. die anderen – zumindest ein Stück weit – (mit-)gelernt werden, d.h. wir können an anderen miterfahren, was es bedeutet, Augen und Ohren zu öffnen und mit allen Sinnen wahrzunehmen.

Bezogen auf die Vignette rund um Alan lässt sich fragen: Inwiefern zeigen sich Facetten einer Koaffektion? Inwieweit kann die Erfahrungsszene (intersubjektiv) miterfahren werden? Ob/auf welche Weise tritt die gemeinsame Erfahrungssituation von Studierenden und Forscherin hervor? Sind sie beide auch miteinander affiziert von dem/n Kunstwerk/en oder jeweils von etwas Unterschiedlichem? Was kann aus der Szene (auch im Hinblick auf andere Erfahrungssituationen) gelernt werden?

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie stellt sich insbesondere auch die Frage, inwiefern die Appelle, die von anderen und anderem ausgehen, in virtuellen Formaten und Begegnungen erhalten bleiben: Inwiefern sind deren Appelle gleichermaßen wahrnehmbar und die Qualitäten von Erfahrungen des Affiziert-Werdens nicht beeinträchtigt? In einer Online-Lehrveranstaltung berichtet eine Studentin von ihren Erfahrungen in der Zeit der Pandemie, davon, dass sie sich einsam und verloren fühlte, sie von Versagensängsten geplagt wurde. Irgendwann beginnt ihre Stimme brüchig zu werden, sie kämpft offenbar mit

den Tränen, wischt sich über die Augen, stockt im Reden, schluckt mehrmals. Schließlich schaltet sie mit den Worten „Ich kann das nicht...“ ihr Mikrophon und die Kamera aus. Affiziert-Werden ist also auch in Online-Formaten möglich. Ein Antworten als „Sich-Ausklinken“ bzw. „Ausschalten“ ist in der leibhaftigen Anwesenheit und Begegnung aber zweifellos schwieriger.

Norm Friesen stellt in seinem Beitrag „Is There a Body in This Class“ fest, dass in virtuellen Lernumgebungen kein echter Leib angetroffen werde, sondern nur der Name einer Person: „In front of the computer screen and the virtual space offered by the conferencing software, there are only names with absent owners“ (S. 225–226, zit. n. Adams, 2014, S. 63). Adams wendet ein, dass – auch wenn die Abwesenheit des Leibes in Online-Veranstaltungen unübersehbar ist – „for both teacher and student, there is nonetheless a face behind every name, and behind every face, a singular, unique person. As Levinas reminds us, whether he or she is standing before us or is hidden behind a door, the other remains a perpetual enigma, an unknowable who“ (ebd.). Damit ist dem anderen – jenseits des digitalen Formats – eine prinzipielle Unzugänglichkeit eingeschrieben. Vignettenschreibende sind auf die leibkörperliche Anwesenheit des anderen, auf die menschliche Responsivität regelrecht angewiesen. In so genannten Anspruchsmodalitäten wie Anreiz, Antrieb, Aufforderung oder Herausforderung verkörpert sich das *Movens* menschlichen Verhaltens, das in unterschiedlichen Formen der Ansprechbarkeit, aber auch der Achtsamkeit und Empfindsamkeit seine leibliche Ausprägung findet (Waldenfels, 2019, S. 256). Dabei können sich auch Formen der Irresponsivität zeigen, bei der die menschliche Antwortfähigkeit beeinträchtigt ist. „Als *Respondeo* ist das Antworten ein Akt, der ‚Angesprochenheit‘ und Ansprechbarkeit voraussetzt, der seinerseits aber weder auf äußere Anlässe noch auf körperliche Dispositionen und Kompetenzen zurückgeführt werden kann. Ein Antworten, das über gewohnte Anlässe hinausgeht, ist daher nur begrenzt erlernbar“ (Waldenfels, 2019, S. 269).

Auf die Vignette bezogen lässt sich fragen: Inwiefern zeigen sich Formen der (Ir-)Responsivität? Inwieweit ermöglicht/verunmöglicht das Kunstwerk/der Kontext den „Akt der Angesprochenheit“ (bei Alan)? Inwieweit vergegenwärtigt sich ggf. die (Vorannahme der) Unzugänglichkeit von Kunst? Oder ist Alan insbesondere angesprochen und (über das Gewohnte hinaus) in Anspruch genommen? „Springt“ ihn etwas an, auf das er ebenso leiblich antwortet? Inwieweit sind das Annähern, Umkreisen und Anvisieren aus verschiedenen Perspektiven möglicherweise auch Ausdruck einer Irresponsivität und eines – auf eigene Weise – „krisenhaften“ Erfahrungsvollzugs? Wofür ist Alan (trotz Krisenerfahrung) ansprechbar? Wovon hat sich die Forscherin ansprechen lassen?

5 Sensibilität, Offenheit und Empfindsamkeit in krisenhaften Erfahrungsvollzügen. Oder: Was lässt sich aus der Krise lernen?

Das (hochschul-)didaktische Setting *Vignettenforschung* ‚Nah am Werk‘ (Agostini & Bube, 2021a, 2021b) zur Professionalisierung von (angehenden) Pädagog*innen, in dessen Kontext auch die hier vergegenwärtigten Szenen im Albertina Museum Wien entstanden sind, zielt insbesondere darauf, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und dabei gleichzeitig eine erfahrungsgesättigte Sensibilität einzuüben, die einen anderen Blick auf Lernen und pädagogisches Handeln ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit Kunst als auch mit Vignetten

eröffnet einen anderen Erfahrungsraum, der es auf spezifische Weise ermöglicht, Unsicherheit auszuhalten, mit Offenheit umzugehen und gewohnte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu verlassen. Beide Zugänge nehmen Möglichkeiten und Alternativen in den Blick, in denen gewohnte Mechanismen der Wahrnehmung gebrochen, neuer Sinn gestiftet und selbstverständliche (Vor-)Annahmen befragt bzw. neu verhandelt werden.

Hieraus lassen sich wiederum Bezüge zu der pandemischen Lage und deren krisenhaften Aspekten herstellen. Lässt sich eine Krise im allgemeinen Verständnis vor allem als „Zeit der Unsicherheit“ charakterisieren, „in der vormalige Gewissheiten und daran gebundene Erwartungen auf radikale Weise in Frage gestellt sind“ (Quadflieg, 2022, S. 17), so bedeutet Bildung in Krisenzeiten, insbesondere auch Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit dem Unerwarteten, Unverfügbaren und Mehrdeutigen zu eröffnen und *fruchtbare Deformationen* zu ermöglichen. Neben einer sicher auch notwendigen Schutzhaltung in Phasen existenzieller Bedrohung und persönlichen Leids ist es aber zudem gleichermaßen nötig, Bisheriges in Frage zu stellen und sich „für eine veränderte Zukunft zu öffnen“ (ebd., S. 32) anstatt perspektivisch nur wieder zum „*Status quo ante*“ (ebd.) zurückzukehren. „In Zeiten bedrohlicher Krisen und diffundierender Angst ist [eben genau nicht nur, Einfügung der Autorinnen] Resilienz, Widerstandsfähigkeit gefragt, somit die Möglichkeit, Krisensituationen ohne folgenreiche Deformationen zu überstehen“ (Meyer-Drawe, 2021b, S. 110). Mit dieser Perspektive gewinnt eine fächerübergreifend angelegte ästhetische Bildung aktuell besonders an Relevanz. Sie kann die Entwicklung von Achtsamkeit für fremde Ansprüche fördern. Sie schafft Räume, sich dem Sperrigen und Ungewissen zu stellen und erprobt neue Perspektiven, Bezugnahmen und In-Beziehung-Setzungen. Sowohl die Auseinandersetzung mit Kunst wie mit Vignetten konfrontiert uns mit vielfältigen, komplexen Phänomenen und nicht standardisierten Situationen, die ebenso viele Fragen wie verschiedenartige, wenn auch nicht beliebige, Antwortmöglichkeiten provozieren. Sie führen uns Möglichkeitshorizonte vor Augen sowie Formen der Erkenntnisgewinnung jenseits unumstößlicher Gewissheiten. Finden diese beiden Formen des Ästhetischen zum einen vor allem darin Beachtung, durch Verfremdung das Gewohnte ungewöhnlich werden zu lassen, so können ihre Wirkkräfte zu Zeiten der Krise zum anderen auch darin liegen, sich im positiven Sinne an das Ungewöhnliche zu gewöhnen. Eine solche „Immunisierung“ ist aber gerade nicht mit Abstumpfung oder Verharmlosung gleichzusetzen, sondern wäre in der Ausbildung eines grundsätzlichen Kontingenzbewusstseins insbesondere auf ein differenziertes und je situationsgebundenes sensibles Wahrnehmungsvermögen angewiesen, welches im jeweiligen Vollzug erfordert, immer wieder neu und ander(e)s wahrzunehmen. Hier zeigt sich eine Analogie zu der Dynamik und den komplexen Möglichkeitsräumen ästhetischer Prozesse: „Statt Vorhergedachtes nur noch umzusetzen und bereits festgelegte Standpunkte zu behaupten, sind aus der Ambivalenz oder Ambiguität einer konkreten Ausgangslage heraus neue Perspektiven zu entwickeln. Wodurch nicht nur ein neues Gebilde entsteht, sondern sich im Handeln Anschauungen herausbilden, die bestehende Erfahrungsmuster verschieben“ (Koethen, 2006, S. 61). In dieser Haltung der Wahrnehmungsoffenheit und dem Agieren in Zwischen- und Möglichkeitsräumen offenbaren sich auch jenseits und inmitten von Angst, Wut und Frustration wertvolle Momente der Überraschung und des Staunens. Eine Krise kann als Widerfahrnis Lern- und Bildungsprozesse in Gang setzen; dies jedoch nicht im Sinne einer Abstumpfung, einer „dickeren Haut“ oder der viel beschworenen Resilienz, denn „Bildung macht nicht immun, sie meint im Gegenteil dazu eine Empfänglichkeit für die Widersetzlichkeit der Dinge, der anderen und des Selbst“ (Meyer-Drawe, 2021b, S. 112–113). So liegt für die Praxis der Fokus

weniger auf der Ausbildung eines bestimmten Verhaltens oder des rezepthaften Gebrauchs didaktischer Konzepte, sondern auf der Beförderung einer Haltung der Sensibilität und Achtsamkeit. Dafür ist zum einen wichtig, sich im Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse den Erfahrungen des Außergewöhnlichen, Widerständigen und Krisenhaften zu stellen bzw. sich auf diese einzulassen. Zum anderen gilt es, diese Phänomene auch als zentrales Moment von Lern- und Bildungsprozessen anzuerkennen und (wo möglich) fruchtbar zu machen.

Autor*innenangaben

Evi Agostini: Universität Wien, Institut für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft, Assoziierte Professorin/Forschung und Lehre in den Bereichen (phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien, ästhetische Bildung und pädagogische Ethik.
evi.agostini@univie.ac.at

Agnes Bube: Leibniz Universität Hannover, Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft, wissenschaftliche Mitarbeiterin/Forschung und Lehre in den Bereichen Kunstvermittlung und ästhetische Bildung, Lehrbeauftragte am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.
agnes.bube@igk.uni-hannover.de

Gabriele Rathgeb: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, wissenschaftliche Mitarbeiterin/Forschung und Lehre in den Bereichen Deutschdidaktik und (phänomenologische) Lernforschung.

Literatur

- Adams, C. (2014). What's in a name? The Experience of the Other in Online Classrooms. *Phenomenology & Practice*, 1(1), S. 51–67.
- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021a). Anders wahrnehmen und anderes verstehen am Beispiel der Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren* (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Band 8, S. 67–89). StudienVerlag.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021b). „Und für mich ist es etwas anderes...“ – Vielfalt erfahren und vergegenwärtigen mittels Vignettenforschung ‚Nah am Werk‘. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(1), S. 35–46.
- Anz, T. (2009). *Franz Kafka*. Beck Verlag.
- Barthes, R. (2019/1989). *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie* (17. Aufl.). Suhrkamp.
- Bube, A. (2018). Nah am Werk – vor Originalen mit Vielfalt und Heterogenität umgehen lernen. *Erziehung & Unterricht*, 72(5–6), 431–438.
- Bube, A. & Impropa, D. (2022, in Druck). Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten. Potenzial der Kunst. In Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.), *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung: Handreichung zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich.
- Fischer-Lichte, E., Sollich, R., Umathum, S. & Warstat, M. (Hrsg.) (2006). *Auf der Schwelle. Kunst, Risiken und Nebenwirkungen*. Wilhelm Fink.
- Hilpold, S. (2021). Museumsdirektor Weidinger: Gegen die „analoge Behaglichkeit“. Interview. In *Der Standard*, 4./5.12.2021 (S. 33); online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000131654729/museumsdirektor-weidinger-gegen-die-analoge-behaglichkeit>
- Hogrebe, W. (2009). *Risikante Lebensnähe. Die szenische Existenz des Menschen*. Akademie Verlag.
- Husserl, E. (2003). *Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Bernhard Waldenfels*. München: Wilhelm Fink.

- Klein, G. & Liebsch, K. (2022). Ansteckende Berührungen: Körper-Ordnungen in der Krise (S. 133–147). In J. Beuerbach, S. Gülker, U. Karstein & R. Rösener: Covid-19: Sinn in der Krise. Kulturwissenschaftliche Analysen der Corona-Pandemie. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110734942-008>
- Koethen, E. (2006). Ästhetische Wahrnehmung, multiples Denken und ethnokulturelle Perspektiven – eine bewegliche Kartografie. In L. Hieber, H.-J. Jürgens, E. Koethen, G. Schrader, F. Vaßen & N. M. Wilk (Hrsg.), *Der kartographische Blick* (S. 48–67). LIT Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2012a). *Diskurse des Lernens* (2. durchg. und korr. Aufl.). Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2012b). Lernen aus Passion. In H. v. Felden, C. Hof, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 9–20). Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel, & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform: Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89–97). Jena: Klett Kallmeyer.
- Meyer-Drawe, K. (2021a). Szenisches Verstehen. In V. Symeonidis & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen* (S. 17–27). StudienVerlag.
- Meyer-Drawe, K. (2021b). Die Widersetzlichkeit der Welt. Plädoyer für ein nicht geimpftes Anderssein. *Kursbuch 206: Impfstoffe*, 101–114.
- Pazzini, K.-J., Sabisch, A. & Tyradellis, D. (2013). Das Unverfügbare. Zur Einleitung (S. 7–10). In K.-J. Pazzini, A. Sabisch & D. Tyradellis (Hrsg.), *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. diaphanes.
- Quadflieg, D. (2022): „Crisis? What Crisis?“ Warum die Krise nicht stattgefunden haben wird (S. 17–34). In J. Beuerbach, S. Gülker, U. Karstein & R. Rösener: Covid-19: Sinn in der Krise. Kulturwissenschaftliche Analysen der Corona-Pandemie. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110734942-002>
- Rathgeb, G. (2019). *Wissen begehren. Über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen*. StudienVerlag
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als (bildende) Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Stekeler-Weithofer, P. (2010). Die soziale Logik der Anschauung. In J. Bromand & G. Kreis (Hrsg.), *Was sich nicht sagen lässt. Das Nicht-Begriffliche in Wissenschaft, Kunst und Religion* (S. 235–256). Akademie-Verlag.
- Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel: Modi ästhetischer Erfahrung*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013). Verfremdung und Verwunderung. In K.-J. Pazzini, A. Sabisch & D. Tyradellis (Hrsg.), *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung* (S. 37–50). diaphanes.
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2019). *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. Suhrkamp.

Heribert Schopf

Von den Nachteilen einer pädagogisch leeren Pädagog*innen-Bildung. 10 Einsprüche

About the disadvantages of the loss of pedagogy in teacher education. Ten objections

„Nicht dass man etwas Neues zuerst sieht,
sondern dass man das Alte,
Altbekannte, von Jedermann Gesehene
und Uebersehene wie neu sieht“
Friedrich Nietzsche, 1988, S. 465

Zusammenfassung

Lehrer*innen schließen mit einem Master of Education ab. Fünf Jahre Studium für die wichtigste Ressource, die wir haben: Bildung. Die Sorge der älteren für die jüngere Generation ist ehrlich gemeint: eine professionelle Ausbildung auf dem neuesten Stand, mit allem, was dazu gehört. Kompetenzorientierung, Standardisierung, individuelle Lernarrangements sind die drei Zauberformeln der Pädagog*innen-Bildung (PB). Die eigens eingerichteten Zentren für Qualitätsmanagement sammeln eifrig Daten und rapportieren Erfolgsmeldungen an die Zentrale. Also alles da und auf Schiene? Ich denke, hier irrt man sich gewaltig. Im Kern dieser „Bildung“ entdeckt man dessen pädagogische Leerstellen. Das sind gar nicht so wenige. Es wird ernst. Bleiben Sie dran. Ein Bericht.

Abstract

Teachers graduate with a Master of Education. Five years of study for the most important resource we have: education. The concern of the older generation for the younger generation is meant in full honesty: a state-of-the-art professional education, and all the paraphernalia that accompanies it. Competence orientation, standardisation, individual learning arrangements: these are the three tenets of teacher training. The newly established centers for quality management which were specially designed for this purpose eagerly collect data and report success stories to the head office. So everything is alright and on track? I think one is ultimately misguided here. At its core this “education” fundamentally lacks the pedagogical substance. And of its flaws there are many. It is getting serious. Stay tuned. A report.

Von theorieloser Praxis und praktisch theorieloser Lehre

„Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“, heißt es bei Kant (Kant, 2003, S. 82). Die dazu im schulpädagogischen Kontext zu formulierende These meines skeptischen Einsatzes zur Pädagog*innen-Bildung (PB) geht dabei davon aus, dass PB inhaltliche und methodische Problemverluste mit erheblichen Problemzugewinnen erkauft. Pointiert gesagt: Ohne fundierte Kenntnis der Lehrperson dessen, was bildungstheoretisch Lernen und Lehren, Unterricht und Erziehung mit Bildung zu tun haben, lassen sich die Wirkversprechen aktueller Paradigmen, besser vielleicht *Paradogmen*, nicht nur nicht in Differenz zur pädagogischen Wirklichkeit stellen, also beforschen, sie entfremden sich zusätzlich sogar noch von sie immer wieder einholenden bildungstheoretischen Einsprüchen. Wenn bspw. Kompetenz hinsichtlich ihrer Empirierbarkeit gegenüber dem Bildungsbegriff, der diese Eigenschaft nicht aufweist, der Vorzug gegeben wird, muss man wissen, dass damit Wesenszüge pädagogischen Denkens, die „Bildsamkeit“ und die „Selbstbestimmung“, als Idee der *proportionierlichen Entfaltung aller Kräfte zu einem Ganzen* (Humboldt zit. nach Benner 2003, S. 47) für viele (bildungsaffine wie -nichtaffine) Kinder verhindert wird und nur mehr die verwertbaren, prüfungsrelevanten Teile in den Blick kommen (Thompson, 2020, S. 142, Pongratz, 2010, S.140—141). Pädagogische Grund-Begriffe werden dergestalt zu einem „pseudo-pädagogischen *Sprech*“, aus dem man wissenschaftsmethodologisch nur mehr die fremde Provinz erahnen kann, von der aus man hier regiert wird.

Ein pädagogisches *Lernen des Lernens* schließt – in Übereinstimmung zur ursprünglich humboldtschen Wendung – unter dieser Prämisse (rein ökonomisch) unverwertbares Wissen nicht aus, ein neoliberales *Lernen des Lernens* aber schon. Die dagegen in der Sache erhobenen Einsprüche verhalten seit Jahren, ohne dass man den Geltungsanspruch und ihre vorgebrachte Kritik ernst nehmen würde. 2005 riefen namhafte Wissenschaftler gegen die technokratische Umorganisation des Bildungswesens dazu auf, in den Diskurs zu treten. Sie schrieben in der Einladung, dass das Bildungswesen kein Wirtschaftsbetrieb wäre. Die fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens im Wortlaut:

„1. Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht. 2. Wir widersprechen der völlig irreführenden Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation der Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schulen und Hochschulen. 3. Wir halten es für einen folgenschweren Irrtum, wenn behauptet wird, Erziehungswissenschaft erfülle ihren öffentlichen Auftrag nur dann, wenn sie unmittelbar verfügbare und kurzfristig nutzbare Ergebnisse für Politik und Praxis zeitige. 4. Wir protestieren gegen die weitere Aushöhlung von universitären Studiengängen – insbesondere auch in der Lehrerbildung – durch ihre zunehmende Verschulung. 5. Wir bezweifeln die vorherrschende Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun. Andreas Gruschka (Frankfurt/M.), Ulrich Herrmann (Tübingen), Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M.), Udo Rauin (Schwäb. Gemünd), Jörg Ruhloff (Wuppertal), Horst Rumpf (Frankfurt/M.), Michael Winkler (Jena).“ [<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/initiativen/einsprueche/index.html>] [04.11.2005 13:04:28]

Die Einsprüche führten zur Gründung der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“. Der Text der Einsprüche aus 2005 und die Videos der Vorträge der Nachfolgertagung 2015 sind online

auf deren Homepage zu lesen und nachzuhören [<https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/terminvorschau/10-jahre-frankfurter-einsprueche.html>]. Damit zurück zur PB.

Pädagogisches Wissen und Können sind nicht als modellhafte, konzeptionelle, rezeptologische und didaktische Handlungsanleitungen zu haben. Die unterrichtliche Kontingenz macht die totale Umsetzung einer Planung unmöglich. Im Wissen um diese Kontingenz bereitet die Lehrperson die Sache, die für die Lerner*innen verstehbar gemacht werden soll, vor allem aber sich vor. Es liegt auf der Hand, dass sie dabei weder zur/zum „Beschäftigter*in“ noch zur/zum „Berater*in“ werden kann. Aktuelle PB fokussiert nunmehr weniger auf eine solche Vermittlung, sondern mehr auf die Aneignung, sie „trainiert“, coacht und leitet die Studierenden an, diesen Aneignungsprozess der Lernpersonen (Schüler*innen) durch „Material“, weniger durch Didaktik und Methodik, zu ermöglichen. Der Wirkungseffekt ist kontingenzreduzierend, daher findet dieser Zugriff auch häufig Unterstützung bei Lehrpersonen aller Ausbildungsstufen. Oft wird es jedoch mit derartiger *Antididaktik* lediglich geschafft, die soziale Ordnung im Klassenzimmer einigermaßen aufrecht zu erhalten. Die regulative Kraft der Beschäftigung regiert das didaktische Geschehen. Für bloßes Coaching¹ und Betreuung, das ist der Punkt, sind nicht viele pädagogischen Kenntnisse und mit Sicherheit kein zehensemestriges Studium notwendig, sodass es in den Pädagogisch–Praktischen–Studien einigermaßen schwerfallen dürfte, die unteren von den oberen Semestern zu unterscheiden. Strukturgesetzlich kommt der heutige *moderne* Unterricht mit relativ wenigen Formen aus: Sitzkreis und Wochenplan, Arbeitsblättersessions und Buchseiten ausfüllen. Euphemistisch wird diese *Beschäftigungstherapie* aber Freiarbeit, Lernwerkstatt oder individueller Arbeitsplan genannt. In den pädagogisch-praktischen Studien wird zusätzlich das problematische Auseinanderfallen von psychologischem Coaching und didaktischer Reflexion offenkundig, das deutlich macht, dass beide Wissensformen unterschiedlichen Wissenschaften und Zwecken verrechnet werden müssen. Zirkelschlüssig gesagt: Durch pädagogisches Professionswissen wird Unterrichts- oder Kind-Beobachtung zur pädagogischen Beobachtung (Reh & de Boer, 2012), weil ohne Begriff des Pädagogischen vor allem (empirisch qualitativ) nichts Pädagogisches gesehen werden kann. Bei diesem Blick geht es um die Anerkennung der systematischen Relationsgefüge zwischen methodischer Vermittlung und organisatorischer Aneignung eines Inhalts (Sünkel, 1996, S. 66).

Der professionelle Kern der pädagogischen Unterrichtsforschung auf empirischer Basis ist der Gegenstand „Unterricht“ selbst, der in der PB gelehrt und verstanden werden soll. Es geht dabei nicht immer um Operatoren, um die Mess- bzw. Zählbarkeit, weil davon auszugehen ist, dass man Verstehen nicht *herstellen* kann. Ausnahmen könnten jene Fälle sein, in denen nur das gelernt werden muss, was geprüft wird. Wobei auch da nicht sicher ist, ob Lernergebnisse aus *Teaching to the Test-Prozeduren* auch tatsächlich verstanden sind, denn auch die stehen unter einer unterrichtlichen Kontingenzbedingung. Mehr Multiple-Choice-Tests verstärken daher die Unsicherheit bezüglich des Verstehens, auch dann, wenn man die Fragen sehr sophistisch stellen sollte. Dabei stehen erheblicher Aufwand für eine solche Testung und deren mickriges Ergebnis in keinem rechten Verhältnis mehr zueinander.

1 Der Begriff Coaching lässt sich inhaltlich in vielerlei Weise füllen. Gemeint ist hier, dass in vielen Fällen Coaching psychologisch und nicht didaktisch ausgelegt wird. Dieser Shift ist möglich und aus Sicht einer Professionalisierung auch begründbar. Aber wenn in den Päd. Praktischen Studien nicht auch didaktisch gecoacht wird, dann fällt den Studierenden immer weniger der Unterschied zwischen unterrichtlicher Beschäftigung und pädagogisch gemeintem Lernen auf. Als Folge davon kann man sehen, dass methodisch zwischen gegenstandsgemäßer Fachmethode und inhaltsneutralem Unterrichtsarrangement immer weniger unterschieden werden kann.

Die Leerstelle eines Begriffs der Bildung als Einbezug ins Denken (Ballauff, 2004, S. 60), so die These, hat zur Folge, dass sie zu weniger pädagogischem Wissen über den Sachverhalt bildenden Lernens und Erziehens führt. Dies schlägt sich im Unterricht als Krise der Bildung, der Didaktik und der Erziehung (Gruschka, 2013, S. 270) zu Buche. Diese Krisen verstärken sich paradoxerweise mit der Transformation der Schule von einer Bildungsinstitution, in der es um Bildung geht, zu einer Qualitätsorganisation, in der die Kundinnen und Kunden ein für sie als individuell ausgewiesenes maßgeschneidertes Produkt angepasst bekommen. Marketingmäßig gesprochen: H&M Kleidung für alle, nur sollte keiner merken, dass alle das gleiche T-Shirt individuell von der Stange kaufen. Dies wird trotz international und national fehlender Evidenz des eingeschlagenen didaktischen Holzweges ignoriert. Was pädagogische Lehrpersonen für die Schule, den Unterricht und für die Bildung der Lernpersonen leisten könnten, gerät aus dem Blick (Gruschka, 2019²). Man kann sich des Eindrucks also nicht erwehren, dass die apostrophierte Wissensgesellschaft ohne pädagogisches Wissen und Können der Beteiligten ausgerufen und ins Werk gesetzt werden soll. Unabhängig davon setzt man alles daran, das einstige Technologiedefizit in einen Technologieüberhang zu modifizieren. Die inkludierten Wirkversprechen machen viel Geld locker und sollen pädagogisches Grundwissen als ersetzbar erweisen. Aus dem *Fußball* weiß man, dass Geld nicht Fußball spielt. Selbst in den Untiefen des pädagogischen Mainstreams kann man veritable Schiffbruch erleiden. Universitäre PB und Pädagogische Hochschulen sind dabei verlässliche Partner des *industriellenvereinigten* und *ministeriellen Stakeholder-Mainstream-Missverständnisses* über didaktisches Lehren und Lernen.

Forschungsmöglichkeiten zur Ordnung des Diskurses – oder meine zehn Einsprüche

1. Wenig überraschend haben wir es bei PB mit unterschiedlichen Diskursformen zu gleichen Begriffen zu tun, die es uns jederzeit ermöglichen, aneinander vorbeizureden. Vorgebrachte Geltungsbedingungen der Kritik sowie auch ihr jeweiliger Inhalt verschaffen sich immer weniger Gehör, man ignoriert sie einfach. Die Anforderungen der jeweiligen Abschlüsse von der ersten Klasse VS bis zur Universität werden konsequent heruntergesetzt. Dies kann erkannt werden, wenn ein kritischer Bildungsbegriff als Maß genommen wird. Einen solchen Begriff kann das Versprechen von der *besten Bildung* für unsere Kinder als Missverständnis entlarven. Es geht um Abschlüsse und nicht um Mündigkeit und Bildung. Bildung bleibt dabei immer ein „Nicht-Ort“ der Empirie. Die Theoriearbeit zu Erziehung, Unterricht und Bildung stellt somit eine Basis dar, die nichtquantifizierbaren Lehrer*innen-Eigenschaften zu problematisieren und zu ihnen anzuleiten. Professionstheoretisch gesprochen imprägnieren erst pädagogisch-didaktische Kenntnisse und Erkenntnisse der Lehrperson die jeweiligen unterrichtlich gemachten Erfahrungen, die daraus resultierenden Reflexionen und die unabdingbare intellektuelle Selbständigkeit. Anders gesagt: Bewusste Pädagogizität bedingt die Zuschreibung, ob ein Handeln als Pädagogisches Handeln bezeichnet werden kann.

2. Die berühmte Formel von F.D.E. Schleiermacher von der „Dignität der Praxis“² kann nur durchschlagen, wenn man ihr im Umkehrschluss theoriebildende Qualität einräumte. Zudem kommt systematisch noch etwas dazu: Das Begründende ist dem Begründeten logisch und zeitlich immer schon voraus (Heitger, 1969, S. 99). Vielen Feedbacks der Scientific community zu „spannenden“ und „inspirierenden“ Forschungsergebnissen dürfte ein ungeheures pädagogisches Nicht-Wissen zugrunde liegen. Man ist empirisch immer öfter *Binsenweisheiten* auf der Spur, ohne dies den Autorinnen und Autoren zurückzumelden, und freut sich, wenn jemand diese nicht erkennt. Mit Christoph Paret gesprochen: „Man begegnet sich mit ausgesuchter Höflichkeit, beteuert unablässig Respekt, kann keinen Vortrag hören, der nicht ‚sehr interessant‘ war usw.[...] Dieser Umgangston ist nicht zu begrüßen. In ihm begründet sich lediglich die durchaus berechtigte Angst vor einem System, in dem Gutachter- und Forschungskommissionen die Herrschaft übernommen haben und in dem sachliche Einwände Forschung abwürgen können“ (Paret, 2020, S. 31).
3. Die auf Basis eines solchen Forschungsbetriebs pädagogisch flurbereinigten Curricula der PB sind mit Sicherheit daran nicht unschuldig, dass sich die Abgänger*innen keinen Begriff des Pädagogischen erlesen mussten. Das zeigt schon Wirkung! Geschichts- und gesichtslos wird perennierend alter Wein in neue Schläuche gefüllt. Dazu wird das „Neue in der Pädagogik“ als *Reform der Reform* in Stellung gebracht. Man übersieht dabei gefissentlich, dass man Neues nur dann erkennen könnte, wenn man den Überblick über Bestehendes hätte, denn erst in der Differenz dazu wäre Neues identifizierbar (Ruhloff, 1998, S. 411). Damit könnte man auch mit dem Märchen von den unzähligen Forschungslücken ein für alle Mal aufräumen. Es mutet doch einigermaßen seltsam an, dass trotz permanentem Schließen von Forschungslücken immer noch so viele da sind. Möglicherweise gibt es sie nur, solange Forschungsgelder fließen (Paret, 2020, S. 30).
4. Der „Begriff der Bildung“ ist ein formaler Begriff, kein operationalisierbarer, gegenständlicher, er steht zur Verfügung und kann gegenüber den jeweiligen zeitgeistigen „Sinnstiftungen“ von Unterricht, Schule und Bildung immer skeptisch quergestellt werden. Lässt man ihn außen vor und forscht empirisch an ihm vorbei, so löst dies derzeit in den jeweiligen Communities Zustimmung aus, forscht man hingegen mit einem kritischen Bildungsbegriff kommt es zu Immunsierungseffekten gegen Begriff und/oder Autor*in.
5. Erwartet man von guten Lehrpersonen noch pädagogischen Takt (Muth, 1962) und das Wissen und Können, zwischen Reiz-Reaktions-Modellen zur Abrichtung und Steuerung des Lernpersonen-Verhaltens einerseits und einem bildenden Lernen und Erziehen andererseits unterscheiden zu können? Eher nein. Diese Differenz kann man sehen und erkennen, wenn in Praxis und Theorie gezielt geschult wird, diese Differenz zu erkennen. Die beobachtete Erziehungswirklichkeit indes gibt uns ein anderes Bild von der neuen Lehrperson. Diese Lehrperson begleitet Lernprozesse, so die anspruchsvolle Erwartung an sie. Bedauerlicherweise gerät ihr durch den Bedeutungsüberhang auf Lernen das grundsätzliche Relationsgefüge zum Lehren und Zeigen aus dem Blick.

2 „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere Schleiermacher 1959, S. 40.

6. Anders gewendet, die neue Lehrperson macht ausbildungsadäquat das, was ihr semesterlang als Unterricht und Erziehung eingetrichtert wird, sie kennt nichts anderes, also auch Unterricht und Erziehung nicht. Dies bedeutet fachlich, dass sie nur mehr wenig von den Inhalten selbst zeigen kann, sie beherrscht ihr „Etwas“ weder sachlich noch methodisch. Im bildungstheoretischen Gegensicht dazu lässt sich sagen, dass, wer Schüler*innen unterrichten will, ihnen „etwas“ zeigen können sollte, denn diese Anschauung brauchen sie, sollen ihre Gedanken begrifflich nicht leer bleiben (Prange, 2011, S. 21). Bei Alfred Schirlbauer (1998) heißt es in seinem Text zum Verschwinden des Lehrers (sic), dass „Lehrer nicht nur Wissende oder Könner, sondern zugleich Wissende ihres Wissens und Könnens“ sind. „Sie wissen auch, wieso sie das wissen, was sie wissen, wieso eine Sache so gemacht wird, wie sie gemacht wird, d.h. sie verstehen sich auf den Weg, der zum Ziel führt, auf eine Art und Weise, die es ihnen ermöglicht, diesen Weg nicht nur selber zu gehen, sondern auch anderen zu weisen“ (Schirlbauer, 2005, S. 55).
7. Dreht man den Spieß nun um, passiert Folgendes: Zwischen Lernberater*in und pädagogischer Lehrperson entsteht eine erhebliche Differenz, möglicherweise sogar ein unüberbrückbarer Gegensatz. Der*die Lernberater*in wird zum *Anti-Science Buster*, einer, der glauben muss, weil er nicht nur nichts weiß und nichts kann, sondern zugleich auch ein Nicht-Wissender seines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens ist.³ Damit kann er anderen, die auch noch nichts wissen, den Weg nicht weisen. Reflexiv kann man erheblich daran zweifeln, dass diese professionsbedingten Implikationen den Verantwortlichen für die PB bekannt gewesen sein dürften. Die all diese Fehlformen bedingende Strukturgesetzmäßigkeit ist hinreichend erforscht und kommt in der Lehre vermutlich nicht vor (Gruschka, 2013, S. 67). Nach mehreren Jahren als Lehrender des Verbundstudiums PH Nord – Universität Wien lässt sich sagen, dass die in diesem Text verwendete bildungstheoretische Literatur zumeist nicht mehr gelesen und damit auch nicht mehr diskutiert wird.
8. Im Zusammenhang damit steht das an die Lernperson adressierte Selbsttätigkeitspostulat, dass *ohne* schulische Lehrprozesse eine methodische Aneignung des Inhaltes möglich wäre, kurz: die Lernseitigkeit des Unterrichts⁴. Der Fehlschluss liegt darin, dass von der empirischen Möglichkeit des Erkennens und Lernens ohne explizite Zeigeakte und bildende Lehre auf *sämtliche* Lehr- und Lernprozesse geschlossen wird. Das Fehlschlagen der ausschließlichen Lernseitigkeit wird ignoriert und die Schlüsse zur Erfahrungsorientiertheit des Unterrichts werden methodisch verspielt. Eine empirische Forschung, die sich im Gegenzug dazu der Inhaltsorientierung verschreibt, kann diese methodisch-didaktischen Leerstellen des Unterrichts und das damit verbundene Nicht -Erreichen der Lerner*innen (Gruschka, 2013, S. 280--281) aufzeigen. Während von „Schule“ bis „Hochschule“ ins Bild passende empirische Forschungsergebnisse schnellstmöglich zur *Umsetzung* zu bringen sind (Paret, Einspruch 3), hört man auf kritische Empirie (Gruschka, 2013) nicht und betreibt sie auch nicht. Der herrschende Zeitgeist ist konjunkturell eher der *doxa* als der *episteme* verpflichtet. Pointiert formuliert: Man würde schön schauen, wenn in Kursen, Ausbildungen und Schulungen (sic!) darauf gesetzt würde, diese propagierte schulische Lern-Selbsttätigkeit fortzuführen. In Tanzschulen

³ Die damit konnotierte Anspielung auf eine populäre Wissenschaftssendung ist somit kein Zufall.

⁴ In der Praxis stehen somit eine einseitig missverständene Orientierung der Lernseitigkeit einem tatsächlich vorfindlichen Tabu des Zeigens gegenüber.

müsste man sich dann anhand von Youtube-Videos die Schritte anschauen, also beibringen oder sie kreativ erfinden, in Fahrschulen die Regeln der Verkehrsordnung mit *kreativem* Fahren im Verkehr erproben. Wer dies eine Zeit lang überlebt, bekommt den Schein. In Berufsschulen würde man Berufe lernen können, ohne sie beherrschen zu müssen. Mit „Dr. Google“ erfährt der Begriff „Ärzte ohne Grenzen“ einen völlig neuen Bedeutungswert. Die Schule als Ort der Internetrecherche benötigt keine echten Lernräume mehr. Seriös formuliert: Das unternehmerische Selbst ist als Subjekt seines Lernens am Markt angekommen, es ist der Markt (Bröckling, 2021, S. 46f.). Wir feiern das Zeitalter des sich alles zutrauen müssenden und zu immer weniger fähigen Privatmenschen, dem *Idioten* . Schule wird zu einem lebenslangen „Do it yourself“ mit „All you can eat“-Moral, gouvernemental sollte man sich lebenslaufkosmetisch permanent motivieren können.

9. Um Missverständnisse zu vermeiden: Man muss immer selbst lernen, wenn man lernt. Auch in der Schule muss man selbst lernen, auch dann, wenn in ihr noch zeigender, erklärender und erzählender Unterricht, kurz: erziehender Unterricht, stattfinden sollte. Lernen bekommt damit seinen formellen Charakter, etwas Offizielles. Ein Phänomen des formellen Lernens ist nun, dass der Zweck dieses Lernens das Lernen selbst sein muss (Sünkel, 1996, S. 42–43). Erst dadurch lässt es sich von einem alltagsweltlichen Lernen, das außerhalb der Schule stattfindet, unterscheiden. Ebnet man dies begrifflich jedoch ein, so unterscheiden sich formelle und informelle Lernprozesse nicht mehr voneinander, mit dem Ergebnis, dass alle jene Lernpersonen, die auf Lehre und Vermittlung (s.o.) angewiesen wären, weniger lernen können, wenn ihnen eine autodidaktische Aneignung unterrichtlich aufgezwungen wird. Dies zeigt sich bspw. speziell in städtischen Ballungsräumen, wenn Lernpersonen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sich auf eine Lerner-Didaktik einlassen müssen, die für sie wenig geeignet scheint, jedoch die Mittel- und Oberschichtkinder begünstigt (Sertl & Leufer, 2012). Ohne Begriffe wird Anschauung blind und ohne Anschauung werden Begriffe leer.
10. Einseitige didaktische Orientierungen, wie *lehrer- oder schülerorientiert* , haben noch nie etwas am systematischen Relationsgefüge von Lehren und Lernen geändert, mehr noch, sie haben in der jüngeren Geschichte zu den vielfältigsten Fehlformen des unterrichtlichen Geschehens beigetragen, wenn sie nicht auch fundamental gegenstandsorientiert eingestellt waren. Die oben erwähnte Produktion der Ungleichheit durch Unterricht, bildungstheoretisch seit Comenius ein auf Dauer ungelöstes Thema, liefert zusätzlich die Schule und ihre Lehr- und Lernpersonen auch einem neoliberalen Wettbewerb aus (Bröckling, 2021, S. 43). Aktueller und zukünftiger Unterricht wird immer mehr unter dem Begriff des Classroom Managements gedacht, es wird also versucht, die Leerstellen des bildungstheoretischen Fundaments mit gruppendynamischen Sozialtechniken des Führens zu füllen. Kontrollieren-Können löst damit das oben angerissene fachliche Wissen und didaktische Können der Lehrperson ab. Dass damit wesentliche inhaltliche Instanzen des Lehrberufes aus dem Spiel sind, irritiert. Die Lehrherrschaft ist am Ende das Einzige, was Pädagog*innen gut beherrschen müssen.

Mit einem solchen *Aufschlag* stößt man nicht immer auf Antworten und Lösungen, wie man es besser machen könnte. Die Schere zwischen Theorie und Praxis lässt sich nicht durch Kontingenzreduktion und Modellierung der Lernwelten verkleinern. Sie ist konstitutiv und bleibt, was immer wir machen, konstant offen, ähnlich der bestehenden Kluft zwischen bil-

dungsaffin und nicht-bildungsaffin. Man landet dabei zuletzt immer beim Bildungsproblem selbst und, wer nicht vorher abgelenkt ist, merkt: Kontrollierte, überwachte und qualitäts-gemanagte *Bildung* ist keine mehr, sie ist, in Anspielung auf Adorno, bestenfalls eine Anleitung zur giftigen Halb- und Unbildung. „*Das Halbverstandene und Halberfabrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind. Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren*“ (Adorno, 2006, S. 42).

Schulisches Lehren und Lernen sind, historisch angemerkt, immer korrekturbedürftig gewesen. Praktiken und Praxen kann man nicht einfach runderneuern und reaktiviert zurückholen, wie man an einer *Tour* durch die Didaktikgeschichte ersehen könnte. Niemand wollte die Normalisierungspraktiken Pestalozzis reaktivieren, wengleich bekannt ist, dass Humboldt dessen Elementar-Methode so interessant fand, dass er elf Lehrer entsandte, um diese *Leuchtturmprojekt-Methode* vor Ort zu studieren. Schon damals hätte Humboldt die Begriffe *Best Practice* und *Leuchtturmprojekt* genauer unter die Lupe nehmen müssen, es wäre uns einiges erspart geblieben. Theoretisch aber sind wir unnotwendigerweise vom erreichten Problemniveau früherer Epochen meilenweit entfernt. Mit anderen Worten: Wir haben nicht einmal die letzten zwanzig Jahre im Lese-Blick, wie sollen wir da zwischen pädagogischen Epochen diskurstheoretisch unterscheiden? Die Zumutungen aktueller dogmatisch-normativer Zugriffe und Reframing-Versuche auf „einheimische pädagogische Begriffe“⁵ müssen vermehrt auf einen normkritischen Prüfstein gestellt werden, damit das Wort der Bildungswissenschaft wieder ein pädagogisch systematisches Gepräge erfährt.

Mit außerpädagogischen und apädagogischen Zugriffen aus Ökonomie, Digitalisierung und behavioristischer Lernpsychologie ist bildungswissenschaftlich kein Mehr an pädagogischem Know-how zu erwarten. Die konstruktivistisch-systemtheoretische Unterrichtsmodellierung führt ohne Umwege zu einem Revival längst abgeschriebener kybernetischer Modelle (Pongratz, 1978), die jetzt, da es die algorithmischen Möglichkeiten der digitalen Aufgabenformate und deren Kontrolle gibt, erst recht nicht pädagogisch legitimierbar sind. Ein Bewusstsein der Problemgeschichte kann die Frage nach Erziehung und Unterricht daher auch im Lichte des Eingangszitats von Nietzsche verdeutlichen. Altbekanntes neu zu sehen, geht nur, wenn man sich auskennt. Schule als *Stätte der Lebensnoth* war für ihn ein Elend, heute wird sie dieser Zuschreibung immer mehr gerecht.

Mit diesen Einsprüchen sind Erziehung und Unterricht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, als markantes Diskursfeld der PB aufgezeigt. Die Einsprüche rekurrieren ihrerseits nicht auf ein Besser-Wissen, sie lenken bestenfalls die Aufmerksamkeit auf die Sache selbst. Manches provoziert vielleicht, manches kennt man schon. Wirkversprechen der Lehr-Lernforschung sind so lange tröstlich, solange sie nicht als uneinlösbar dechiffriert sind, was eine der Aufgaben der PB wäre. PB steht somit im direkten Zusammenhang mit einem Versagen der Schule als Bildungsort, wenn sich ausgebildete Lehrpersonen nicht darauf verlassen können, dass sie in ihrer Arbeit das Richtige tun. Bestens zusammengeführt findet man das diskurstheoretische und wissenschaftsmethodologische „*Mixtum compositum*“ im Band *Pädagoginnen-Bildung* von Braunsteiner und Spiel (2019), wobei man sehr gut erkennen kann, dass sich die Wenigen, die pädagogische Grundgedanken zum Sammelband beisteuern durften,

5 Der Terminus „einheimische Begriffe“ geht auf J. F. Herbart zurück. Herbart insistiert damit auf die Eigenständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft, die durch ihre spezifischen Fragestellungen deutlich werden muss (Herbart, 1982, S. 19)

nicht durchgesetzt haben. Die Unterstellung eines Lehrer*innen-Bashings ist damit aus dem „Spiel“. Kritik legt somit ihre Geltungsbedingungen offen, wenn sie an bildendem Lernen und Lehren festhält und die außerpädagogischen Zugriffe zurückweist. Die skeptische Positionierung strebt einerseits Klärung und andererseits, das ist ein Haken, auch Geltung an (Hönigswald, 1966, zitiert nach Heitger, 2003, S. 28). Wer es trotz aller Warnungen probieren sollte, diesen Geltungsanspruch zu leugnen, tappt unweigerlich in die von einem selbst nicht bemerkte eigene Normativitätsfalle. Bloße Gegenrede entparadoxisiert *nicht* die kritisierte Sache. Vielleicht ein weiteres Beispiel: Wie soll die Lehrperson mit aktuellen Mustern und Methoden der Ungleichheitsverstärkung (Individualisierung und Differenzierung) Standardisierung erreichen? Konträres im gleichen Prozess erreichen zu wollen, nennen die Logiker eine Quadratur des Kreises, die Historiker das Ei des Kolumbus und die Zyniker Bildungswesen.

Schule – ein Ort widerständiger Theorie und Praxis oder Aufbewahrung?

Selbstverständlich gibt es nicht *die Schule*, als wenn es überall die gleichen Bedingungen gäbe. Wenn man diejenigen, die mithilfe von *Gratiskräften* (Reichenbach, 2013, S. 14) und der Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu & Passeron, 1964/1971) erfolgreich sind, respektvoll zur Seite nimmt, dann blendet einem beim Verlassen der Höhle platonisch das Ausmaß der solcherart schulisch produzierten Ungleichheit. Teilhabe und Erschlossen-Sein für die kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft findet seinen Ausdruck, so Pongratz, „in der spezifischen Wahrnehmungsfähigkeit, dem Aufnahmevermögen, dem Geschick, der inneren Haltung einer Person. Das inkorporierte kulturelle Kapital ist das undurchsichtigste aller Kapitalsorten. Seine Undurchsichtigkeit macht es leicht, die daraus resultierenden Aspekte sozialer Ungleichheit zu verschleiern“ (Pongratz, 2010, S. 55). Pongratz, der hier Bourdieu folgt, nennt die unterstellte Chancengleichheit eine Illusion. Das schulische Selektionssystem funktioniert für Bourdieu gemäß bestehenden sozialen Hierarchien. Bourdieu erkennt, dass „[...] zwischen der sozialen Herkunft und dem schulischen Erfolg ein Zusammenhang besteht und dass es soziale Mechanismen gibt, die diese Beziehung sicherstellen“ (Bourdieu, 2001, S.176). Verstärken nun aktuelle Lernformen und Lernarrangements, so die These dieses Textes, diese Benachteiligungsmöglichkeit, dann liegt dies u.a. auch daran, dass die angehenden Lehrpersonen weder wissenschaftlich noch ideologiekritisch denken können. Sie sind vielmehr – ohne es zu wollen und zu wissen – Agenten der Zentrifuge.

Schule heute ist heutzutage kein Motor der Modernisierung mehr, wie dies Nils Christie (1974) am Beispiel eines französischen Dorfs demonstrieren konnte. Schule inkorporiert eher den Zwang zur Dominanzkultur, wie Christie am Beispiel einer Schule in einem Indianerreservat (sic!)⁶ beschreibt. Es sollte für die Indianerkinder (sic!) ein Schulangebot erstellt werden, mit guten Lehrpersonen und pädagogischem Angebot. Die Sache ging schief, aber nicht, weil die Kinder nicht ausreichend unterstützt wurden, oder sie nicht begabt genug waren. Christie (1974) hat folgende These dazu:

⁶ Das Zitat folgt hier dem Originaltext. Aus heutiger Sicht würde man von „Native Americans“, „Indigenen“ oder „First Nations“ sprechen.

„Mir kommt es so vor, als seien drei Elemente der Beschreibung, warum es schief ging, besonders wichtig: es handelt sich um eine Schule, die gegründet wurde infolge einer Theorie vom Vakuum. Dadurch wird sie eine degradierende Schule. Und sie wird eine irrelevante Schule (ebd., S. 18). [...] Doch die These vom Hohlraum läßt keinen Platz für Würde. Person und Ideale des Lehrers bringen es bereits mit sich, daß der Schüler minderwertig ist. Und die Situation in der Klasse unterstreicht das noch. Hier wird der junge Sioux dazu gezwungen, genau das Verkehrte zu tun: sich öffentlich zu blamieren, öffentlich korrigiert zu werden. (ebd., S. 23) [...] Die Schüler wissen doch selbst, daß sie in dieser Schule nichts lernen. Sie erleben es an sich selbst. Und sie sehen es an ihren Stammesgenossen, die auch nichts gelernt und daher erst recht nicht die Voraussetzungen erlangt haben, um die Reservation zu verlassen“ (ebd., S. 27).

Ähnlichkeiten und Zusammenhänge herzustellen mit unseren in den Ballungsräumen situierten Volks- und Mittelschulen, dürfte nicht schwierig sein. Die beiden Schulformen sind auf dem Weg, eine solche Schule des Leerraumes, des Vakuums, zu werden. Pädagogische und soziologische Leerstellen in der PB verstärken diese Effekte zusätzlich. Das passiert also, wenn man Deutungshoheit und Fehlannahmen über Didaktik, Bildung und Erziehung den Bildungsdirektionen und dem zuständigen Ministerium überlässt. Auf diese Weise wird auch die PB, als exekutive Durchführungsorganisation, zu einer leeren Angelegenheit, zu einem *Training on the Job* inklusiver aller notwendig erachteten *Social Skills*.

Problematisch dabei ist aber, dass aus den Reihen der Lehrpersonen kaum Widerstand, aus den Reihen der Wissenschaft kaum radikale Schulkritik oder aus den Feuilletons der gehobenen Presse kaum eine öffentliche Arena der Reformdebatte erkennbar sind. Dies spricht dafür, dass die von Fend beschriebenen Funktionen der Schule nicht mehr alle gleichermaßen ernst genommen werden dürften (Fend, 1981). Um kulturelle Reproduktion geht es schon lange nicht mehr, sondern eher um die Kultur der herrschenden Klasse. Das „Erziehungssystem [hat] primär die Aufgabe, zum jeweiligen Klassenhabitus zu erziehen, d.h. insbesondere für die herrschende Klasse jene kultivierte Lebensform zu erzeugen, die von ihr als Legitimation ihrer herausragenden Stellung betrachtet wird“ (Fend, 1981, S. 41). Mit anderen Worten: Die Wirkversprechen kybernetischer Didaktik-Modelle ergeben mit den Wirkversprechen der aktuellen Subjektivierungspraktiken ein Erklärungsmodell für die Ungleichheit, die den handelnden Subjekten umgehängt werden kann, wenn sie ihre Chancen nicht ergreifen. Historisch systematisch sind die genannten Funktionen der Schule selbstverständlich, sie machen aber nicht den Grund aus, die Schule als pädagogische Schule zu bezeichnen. Mit Überlegungen von Winfried Böhm will ich schließen.

Was eine PB zu einer pädagogischen PB machen würde

Für Böhm braucht es drei essenzielle Bausteine einer pädagogischen Theorie: erstens eine Anthropologie – ein Menschenbild, zweitens eine Teleologie – eine Auffassung von dem, was erreicht werden soll, und drittens eine Methodologie – welche angemessene Mittel und Möglichkeiten der Erziehung vorhanden sind. Diese drei Zugriffe müssen zunächst in ihrer Trias vorhanden sein, sie dürfen sich auch nicht widersprechen, also müssen sie in sich stimmig sein. Eine pädagogische Theorie kann, wie Böhm schreibt, daher immer nur dreifältig sein (Böhm, 2020, S. 5). „Und auch eine noch so fein ausdifferenzierte Methodenvielfalt allein macht noch keine pädagogische Theorie; im Gegenteil ist ein überzogener Methodenkult oft nur ein verdeckter Ausdruck der Theorieschwäche einer Position“ (ebd., S. 5).

Dass wir uns in einem Zeitalter von Methodenüberschuss und gleichzeitiger Theorieschwäche befinden dürften, hat Böhm gut erkannt. Für ihn wäre entscheidend, in welchem päd-

agogischen Kontext die Lehrperson tätig sei. Dabei komme der Unterscheidung zwischen einem *theoria*-Verständnis und einer *poiesis*-Aufgabe eine besondere Bedeutung zu. Bei Ersterem formulierten Lehrpersonen im Sinne eines Miteinander-Handelns von selbständigen Personen ihr pädagogisches Selbstverständnis. Bei Zweiterem formulierten sie ihr Selbstverständnis „im Sinne einer Anstalt zur Zurichtung eines brauchbaren und dem wirtschaftlichen Fortschritt dienenden Nachwuchses“ (ebd., S.9). Beide Formen des Zugriffs schließen sich aus, sie positionieren sich gegeneinander; Bildung der Person und abhängiges Machtgefüge gehen sich gleichzeitig nicht aus. Bildendes Lernen und Lehren ist nur dann gewährleistet, so kann man Böhm jedenfalls lesen, wenn hinter dem schulischen Betrieb noch eine Bildungsbemühung durchschimmert, die in enger Rufweite von Begründung und Geltung pädagogisches Handeln reflexiv zugänglich machen kann. Schule als gesellschaftliche Disziplinierungsanstalt mit Methodenspielerei genügt solchen Ansprüchen bei weitem nicht. Eine echte PB, die angesichts solcher Problemlagen noch *Pädagogen-Bildung* genannt wird, wird ihrem Namen gleich doppelt nicht gerecht. Außer die Namensgeber*innen hätten bei Orwell den *Doppeldenk* gelernt. Zuzutrauen wäre es ihnen allemal. Wer sich von derartigen normativen Werturteilen, und andere gibt es nicht, aus der Verantwortung ziehen will, hat immer noch seine Meinung als letztes subjektives Rückzugsgebiet. Zum Meinen sagt Alfred Schirlbauer: „Genaugenommen ist aber der Gegenpol zur Meinung nicht das Denken, sondern das Wissen. Der gute alte Kant war noch der Meinung, dass man diese Dinge folgendermaßen unterscheiden könne: Beim Meinen wären die subjektiven Anteile im Gesagten überwiegend, beim Wissen hingegen die objektiven. Hundert Prozent Objektivität gibt es nicht, denn dann wäre man gottähnlich, hundert Prozent Subjektivität gibt es aber auch nicht, denn dann wäre man ein Trottel. Zwischen diesen Extremen leben wir und müssen daher ständig diskutieren und argumentieren“ (Schirlbauer, 2012, S. 58). Wer wollte da wohl widersprechen?

Autor*innenangaben

Heribert, Schopf: Pädagogische Hochschule Wien, Leiter der Fachgruppe Bildungswissenschaftliche Grundlagen
heribert.schopf@phwien.ac.at

Literatur

- Adorno, T. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Suhrkamp.
- Böhm, W. (Heft 1, 38.Jahrgang 2020). Was macht eigentlich eine Schule zu einer „pädagogischen Einrichtung“? *engagement*, S. 3-9.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. VSA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. L. (1964/1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Braunsteiner, M.-L., & Spiel, C. (2019). *Pädagoginnen-Bildung*. BE&BE.
- Bröckling, U. (2021). Das Subjekt auf dem Marktplatz, das Subjekt als ein Marktplatz. In V. King, B. Berisch, & H. Rosa, *Lost in Perfektion* (S. 43-61). Suhrkamp.
- Christie, N. (1974). *Wenn es die Schule nicht gäbe*. Paul List Verlag.
- Fend, H. (1981, 2. Auflage). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenböck.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Gruschka, A. (2019, 2. Auflage). *Erziehen heißt Verstehen lehren*. Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.
- Heitger, M. (1969). Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik. In T. Dietrich, & A. Reble, *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht* (S. 96-106). Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1982). *Pädagogische Grundschriften*. (W. Asmus, Hrsg.) Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hönigswald, R. (2003). Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe (1913). Stuttgart 1966. In M. Heitger, *Systematische Pädagogik-Wozu?* Schöningh.
- Humboldt, W. (2003). Bildung als Zweck des Menschen. In D. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff*. Juventa.
- Kant, I. (2003). *Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Urteilskraft. Kritik der Urteilskraft*. Wiesbaden: Fourier Verlag.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt*. Quelle&Meyer.
- Nietzsche, F. K. (1988). *Menschliches, Allzumenschliches*. DTV, Band 2.
- Paret, C. (2020). Schiffbruch ohne Zuschauer. *Lette International*, 29-31.
- Pongratz, L. (1978). *Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik*. Peter Lang.
- Pongratz, L. (2009). *Bildung im Bermuda -Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin*. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, L. (2010). *Sackgassen der Bildung*. Schöningh.
- Prange, K. (2011). *Zeigen- Lernen- Erziehen*. Verlag IKS, Garamond, Edition Paideia.
- Reh, S., & de Boer, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Springer Verlag.
- Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir*. Klett&Kallmeyer.
- Ruhloff, J. (1998). Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. *ZfP*, 411-423.
- Ruhloff, J., & Poenitsch, A. (2004). *Theodor Ballauff–Pädagogik der „selbstlosen Verantwortung der Wahrheit“*. Juventa.
- Schirlbauer, A. (2005). Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In ders, *Die Moralpredigt* (S. 40-57). Sonderzahl.
- Schirlbauer, A. (2012). *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik*. Sonderzahl.
- Schleiermacher, F. (1959). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Schöningh.
- Sertl, M., & Leufer, N. (2012). Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In U. Gellert, & M. (. Sertl, *Zur Soziologie des Unterrichts*. (S. 15-63). Beltz Juventa.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts*. Juventa.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.

Stefan Puchberger, Nele Hameister und Nina Dunker

Paradigmenwechsel in der universitären Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit

Paradigm Shift in University Teacher Education: From Crisis Prevention to Crisis Openness

Zusammenfassung

Dieser Beitrag diskutiert einen Paradigmenwechsel der universitären Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit. Dazu wird aus strukturtheoretischer Perspektive argumentiert, dass Krisenoffenheit als pädagogische Grundeinstellung ein erstrebenswertes Ziel der Lehrkräftebildung darstellt, aber universitäre Lernsettings infolge ihrer Ökonomisierung eher zur Entwicklung oder Beibehaltung krisenvermeidender Denk- und Handlungsmuster führen dürften.

Das Ziel des Beitrags ist es, mit Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung eine Perspektive zum Diskurs beizutragen, aus der sich Lösungsstrategien für die Umsetzung krisenoffener transformativer Bildungsprozesse ableiten lassen.

Abstract

This article discusses a paradigm shift in university teacher education: from crisis prevention to crisis openness. From a structural theoretical perspective, it is argued that openness to crisis as a basic pedagogical attitude is a desirable goal of teacher training, but that university education settings – as a result of their economization – are more likely to lead to the development or maintenance of crisis-avoiding patterns. The aim of the article is to use Piaget's theory of cognitive development to contribute a perspective to the scientific discourse from which solution strategies for the implementation of crisis-affected transformative educational processes can be derived.

Einleitung

Dieser Beitrag diskutiert einen Paradigmenwechsel in der universitären Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit. Dazu wird aus strukturtheoretischer Perspektive argumentiert, dass Krisenoffenheit als pädagogische Grundeinstellung ein erstrebenswertes Ziel der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften darstellt, aber die universitäre Lehrkräftebildung infolge ihrer Ökonomisierung eher für die Entwicklung oder Beibehaltung krisenvermeidender Denk- und Handlungsmuster förderlich sein dürfte.

Zunächst wird *Krise* aus strukturtheoretischer Perspektive als *pädagogischer Normalfall* (Oevermann, 2002, S. 60) der professionellen Praxis von Lehrkräften definiert. Mit Hinzke (2020) wird aus empirischer Perspektive dargelegt, inwiefern Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis Bildungs-, Verstehens- oder Wissenskrisen der Schüler*innen aber eher verhindern als zulassen oder fördern und somit den *pädagogischen Normalfall* eher vermeiden. Als eine Ursache wird mit Helpers Untersuchungen zum Habitus von Lehrkräften gezeigt, dass gerade bei *den* Menschen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, in der Schulzeit eingeprägte Orientierungen an Konformität und Routinen – dem Gegenmoment zur Offenheit und Unbestimmtheit von Krisen – eher dominieren und damit Denk- und Handlungsmuster wahrscheinlich machen, die krisenvermeidend sind (Helsper, 2019). Als zweite Ursache werden Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung analysiert. Helsper und Oevermann sehen gerade die *universitäre* Lehrkräftebildung als *die* Professionalisierungsinstanz, an der eine Transformation des Habitus entfaltet werden müsste, um überhaupt eine erfolgreiche Professionalisierung von Lehrkräften zu erreichen – nämlich, indem dort in wissenschaftlich-forschender Auseinandersetzung die eigene Biographie und vor allem in der Schulzeit eingeprägte Leitbilder von Lehrkräften und Unterrichtsformaten einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden (Oevermann, 2002, S. 62, Helsper, 2002, S. 96–97).

Das Ziel des Beitrags ist es, mit Piagets (1976) Theorie der kognitiven Entwicklung eine Perspektive zum strukturtheoretischen Diskurs beizutragen, aus der sich Lösungsstrategien für die Umsetzung krisenoffener transformativer Bildungsprozesse ableiten lassen. Es lässt sich mit Piaget argumentieren, dass in der universitären Lehrkräftebildung krisenfördernde Lernumgebungen ebenso benötigt werden, wie dies für den schulischen Unterricht aus strukturtheoretischer Perspektive gefordert wird. Der in diesem Beitrag angedachte Paradigmenwechsel folgt der Annahme, dass traditionell-schulische und universitäre Lernsettings Strukturüberschneidungen aufweisen, die es wahrscheinlich machen, dass sich die von Hinzke beschriebene Krisenvermeidung der traditionell-schulischen Lehrpraxis in der universitären Lehrkräftebildung fortsetzt. Der Paradigmenwechsel vollzöge sich darin, entgegen dieser Homogenität universitäre Lernsettings zu etablieren, die sich im Erleben der Studierenden maßgeblich von traditionell-schulischen Settings unterscheiden, so dass bei den Studierenden Irritationen entstünden, die zu Bildungskrisen und Habitustransformationen führen könnten. Die Ökonomisierung universitärer Lernsettings ist als gesellschaftliche und politische Problematik kritisierbar – aber nicht direkt änderbar. Abschließend wird diskutiert, wie innerhalb der vorgegebenen strukturellen Bedingungen die Gestaltung krisenoffener Bildungssettings möglich wäre und welche wesentliche Rolle den Dozierenden dabei zukäme. Im Ausblick wird auf die aktuelle bildungspolitische Diskussion mit Vorschlägen zur zukünftigen Ausrichtung der Hochschulbildung des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2022) und der konkreten Forderung einer neuen Lern- und Prüfungskultur (Reinmann, 2022) eingegangen.

1 Die Krise als Kerngeschäft pädagogischen Handelns im strukturtheoretischen Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz beschreibt Krise und Routine als sich abwechselnde Phasen jeglicher Lern- und Bildungsprozesse und damit Krise als „pädagogischen Normalfall“ (Oevermann, 2002, S. 51). Der Begriff der Krise ist aus strukturtheoretischer Perspektive somit nicht negativ besetzt, sondern beschreibt lediglich das Scheitern einer bis dato funktionalen Routine und damit den Anlass für das Finden neuer Handlungsmöglichkeiten. „Die Krise ist also der Strukturort der Entstehung des Neuen: Ohne Krise keine Veränderung, keine Weiterentwicklung“ (Helsper, 2021, S. 103).

Der individuelle Bildungsprozess, der ab dem Schuleintritt auch wesentlich in schulischen Bildungssettings stattfindet, ist geprägt von ständig auftretenden Krisen, auf deren Bewältigung sich das pädagogische Handeln in der Schule durchgängig beziehen sollte (Oevermann, 2002). Auch der in Schule primäre Bildungsprozess der Wissensaneignung ist krisenhaft: „Wissensaneignung als Transformation im Sinne Piagets funktioniert unter der Voraussetzung eines mæeutisch-sokratischen Dialogs dann, wenn der Lernende durch das in sich krisenhafte Problematisieren von Voraussetzungen dazu provoziert wird, Fragen aufzuwerfen und sich ihnen so zu stellen, dass er auf dem Wege des Suchens einer Antwort so weit wie möglich selbst vorankommt“ (Oevermann, 2002, S. 48). Hier wird das gezielte Auslösen von Krisen als *modus operandi* von Lehrkräften explizit. Helsper (2018) formuliert daran anschließend die Aufgabe von Lehrkräften als Krisenauslösung durch Irritation: „Für diese bildende Eröffnung lebenspraktischer Autonomie in Form von materialen und formalen Bildungsprozessen muss das Lehrerhandeln [...] die bereits entfaltenen Selbst- und Weltdeutungen auch immer wieder irritieren und damit Krisen des Wissens auslösen, die als Entstehungsorte des neuen Wissens fungieren können“¹ (Helsper, 2018, S. 130).

Schule ist also der Ort, an dem Krisen als Grundlage von Bildungsprozessen professionell von Lehrkräften *nicht nur begleitet*, sondern durch Irritationen auch *gefördert* werden sollten (Helsper 2018, Hinzke, 2020, Oevermann, 2002).

Im Folgenden wird anhand empirischer Unterrichtsstudien gezeigt, dass Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis aber eher zur Krisenvermeidung als zur Krisenoffenheit neigen. Daran anknüpfend wird erläutert, inwiefern eine Professionalisierung zu einer krisenoffenen Grundhaltung aus strukturtheoretischer Perspektive zwar notwendig ist, an der Universität durch strukturelle Bedingungen aber erschwert wird (Oevermann, 2002, Helsper, 2020, Köhler, 1990).

2 Krisenvermeidung bei Lehrkräften – Empirische Erkenntnisse zum Umgang mit Krisen im Unterricht

Hinzke (2020) untersucht in einer qualitativen Studie den Umgang von Lehrkräften mit Verstehens- und Wissenskrisen im Unterricht. Aus der Interpretation von 26 leitfadenge-

1 Variationen in der geschlechtergerechten Sprache oder das Ausbleiben von geschlechtergerechten Formulierungen finden sich in diesem Beitrag in Originalzitatzen, in denen von den jeweiligen Autor*innen verwendete Formulierung beibehalten wird oder bei der Verwendung von theoretischen Begriffen, die in den Quellen ebenfalls nicht gegendert wurden (Beispiel: „Lehrerhabitus“)

stützten Interviews mit Lehrkräften von drei Gemeinschaftsschulen kann Hinze lediglich bei einer Lehrkraft eine pädagogische Praxis der Krisenförderung rekonstruieren, „in den übrigen Fällen zeigen sich andere Umgangsweisen mit Schülerkrisen, die u.a. in einer Abdunklung und Verhinderung von Schülerkrisen bestehen“ (Hinze, 2020, S. 12). Hinze schließt damit an Studien von Pollmanns & Gruschka (2013) zu Krisensituationen im Unterricht an, die zu dem Ergebnis kamen, dass es zwar in den von ihnen untersuchten Unterrichtssituationen tatsächlich fortwährend zu Verstehenskrisen bei Schüler*innen kam, diese aber in der Regel nicht von den Lehrkräften aufgegriffen wurden, sondern im Gegenteil meist abgewehrt oder durch didaktische Vereinfachung in einen reibungslosen Unterricht überführt wurden. Diese Krisenvermeidung kann dazu führen, dass „der [Unterricht] den Schüler*innen letztlich sinnentleert erscheint“ (Hinze, 2020, S. 10). Hinze verweist auch auf rekonstruktive Studien Helsepers, die darauf hindeuten, dass Lehrkräfte sich eher an routinierten Abläufen festhalten und diese zu bewahren versuchen, als Wissens- oder Verstehens-, oder Bildungskrisen zu fördern oder zu begleiten (Hinze, 2020).

Aus strukturtheoretischer Perspektive wird argumentiert, dass die Entwicklung einer offenen pädagogischen Grundhaltung gegenüber Krisensituationen im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften generell kaum umgesetzt wird (Oevermann, 2002). Dies zeigt sich nach Oevermann auch darin, dass individuelles Scheitern und individuelle Schwierigkeiten in der Praxis von Lehrkräften eher tabuisiert werden: „Unter der Bedingung gelungener Professionalisierung wäre stattdessen das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlicher Normalfall und entsprechend das Scheitern ebenfalls. Zwar ist der Professionalisierte selbstverständlich auch bemüht, dieses Scheitern um jeden Preis zu vermeiden, da es aber angesichts von Krise als Normalfall in Kauf genommen werden muss, wäre das Ausgrenzen des Scheiterns eher ein Zeichen von risikomeidender Schwäche als von Souveränität“ (Oevermann, 2002, S. 51).

Zusammengefasst wohnt in strukturtheoretischer Perspektive jeglichen Bildungsprozessen ein Krisenmoment inne (Helseper, 2002). Bildung braucht Krisen – gerade schulische Bildung. Lehrkräften käme somit in ihrer pädagogischen Praxis *im Normalfall* das Fördern und Bewältigen von Krisen zu – empirische Studien zeigen aber eher das Gegenteil: Lehrkräfte verhindern Krisen, anstatt sie fördern und orientieren sich eher an unterrichtlichen Routinen denn an der Aufnahme des Potentials, welches aus den Krisen der Unterrichtssituationen entsteht (Hinze, 2020, Helseper, 2019).

3 Ursachen und Zusammenhänge: Habitus von angehenden Lehrkräften und fehlende Professionalisierung an der Universität

Mögliche Ursachen für eine krisenvermeidende pädagogische Grundhaltung lassen sich strukturtheoretisch auf zwei Ebenen verorten: Einerseits auf individueller habitueller Ebene, also anhand des individuellen Habitus von angehenden Lehramtsstudierenden, und andererseits damit verschränkt auf struktureller Ebene, also anhand der Rahmenbedingungen für die Entstehung des individuellen Habitus vor allem in der Schulzeit, und die Reproduktion oder Transformation dieses Habitus in der universitären Lehrkräftebildung.

3.1 Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus: Einfluss der Schulbiographie auf die Werte und Orientierungen von Lehrkräften

Das strukturtheoretische Konzept des Lehrerhabitus beschreibt, dass das Handeln von Lehrkräften durch implizites Wissen und implizite Vorstellungen geprägt wird, die in der Biographie begründet sind und intensiv in der Schulzeit geprägt werden (Helsper, 2019). Im Habitus ist verankert, was institutionelles Lernen bedeutet und welchen individuellen Umgang man damit entwickelt (Helsper, 2019).

Die Lehrkräftebildung an der Universität steht somit vor einer besonderen Herausforderung: Einerseits wäre es ein Ziel der universitären Lehrkräftebildung, einen professionellen Lehrerhabitus auszubilden, andererseits sind wesentliche Bestandteile des Lehrerhabitus nach zwölf Jahren Schulzeit bereits fest im Schülerhabitus eingepreßt: „Als teilspezifischer Habitus repräsentiert der jeweilige Schülerhabitus grundlegende schul- und bildungsbezogene Orientierungen, die als mehr oder weniger latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen“ (Helsper, 2019, S. 53) und „von zentraler Bedeutung ist, dass damit – eng verbunden mit den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken – Bilder von und Haltungen gegenüber Lehrkräften einhergehen“ (Helsper, 2019, S. 54). Strenge, Offenheit, Leistungsanspruch, Anforderungsniveau, Grad der erlaubten oder geforderten Selbsttätigkeit, dies alles prägt den individuellen Schülerhabitus und damit spiegelbildlich einen vorprofessionellen Lehrerhabitus. „Bedeutsam ist dabei, in welcher Weise die Schüler der schulkulturellen normativen Anerkennungsordnung der jeweiligen Schule unterliegen und dem Schulischen unterworfen sind oder inwiefern sie Distanzierungsmöglichkeiten aufweisen“ (Helsper, 2019, S. 54).

Auch die eine institutionell-hierarchische Komponente des schulischen Lernerfolgs prägt diesen vorprofessionellen Lehrerhabitus, also „in welchen Formen und wie deutlich sich Schüler mit den schulischen inhaltlichen, leistungsbezogenen und normativen Anforderungen auseinandersetzen können und die Schule auch als einen durch sie gestaltbaren Raum wahrnehmen“ (Helsper, 2019, S. 54).

Die Unterrichtspraxis von Lehrkräften ist durch die eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit geprägt, beispielsweise, welchen Begriff von Lernen und Leistung eine Lehrkraft an den Tag legt, die Art und Weise, wie sie ihren Unterricht anlegt, welche Taktiken zur Disziplinierung ihr angemessen erscheinen: „In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passformigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ und diese „gehen in die Herausbildung eines eigenen Lehrerhabitus ein“ (Helsper, 2019, S. 55).

In empirischen Studien zum Habitus rekonstruierte Helsper vier übergeordnete Schülerhabitus²: den Habitus der Schul- und Bildungsfremdheit, den Habitus der schulischen Notwendigkeit, den Habitus des angestrebten Strebens, sowie den Habitus der Bildungsexzellenz.

Die Habitus der Schul- und Bildungsfremdheit und die der Bildungsexzellenz münden nur selten ins Lehramtsstudium ein: Schüler*innen mit bildungsfremem Habitus, scheitern in der Regel an der Leistungsselektion des Gymnasiums, Schüler*innen mit einem Habitus der Bildungsexzellenz erleben die Schule eher als Spielfeld und fühlen sich ihr kritisch-distanziert überlegen und erachten das Berufsbild einer Lehrkraft deshalb wahrscheinlich für wenig attraktiv (Helsper, 2019). Damit wären „jene Schülerhabitus im Lehramtsstudium

2 Habitus: Die Endung -us gilt für Singular und Plural

nicht repräsentiert, die die deutlichsten (...) Distanzverhältnisse (...) zum Schulischen markieren“ (Helsper, 2019, S. 60). Für das Lehramt entscheiden sich eher Schüler*innen mit Habitus der schulischen Bildungsnotwendigkeit und Habitus des angestrebten Strebens. Sie können sich mit den schulischen Werten und Normen identifizieren, und haben „die säkularisierte innerweltliche Heilslehre modernisierter Gesellschaften – die Meritokratie – die von der Schule in besonders reiner Form verkörpert wird, mehr oder weniger deutlich inkorporiert“ (Helsper, 2019, S. 60). Lehrer*innen werden möchten *vor allem* diejenigen Personen, die sich schon als Schüler*innen so gut in den an der Schule vorgelebten Werten und Normen wiederfinden konnten, dass sie sich vorstellen können, später beruflich Repräsentant*innen dieser schulischen Werte zu werden. Unterrepräsentiert im Lehramtsstudium sind diejenigen Personen, die eine größere Distanz und Kritik gegenüber den in der Schule vorgelebten Werten und Normen aufweisen – bildungsferne und bildungsexzellente Studierende.

Wenn wir davon ausgehen, dass sich also mit Abschluss der Schulzeit ein bestimmtes Bild von Schule und Lehrkräften schon verfestigt hat, und gerade diejenigen Studierenden sich für das Lehramt entscheiden, die einen schulaffinen Habitus haben, der sich durch die Erfüllung extern gestellter Leistungsansprüche kennzeichnet, kommt der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung die Aufgabe zu, dieses vorgefestigte Bild einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Damit geht das Ziel einher, einer wissenschaftlichen Legitimation für pädagogische Handlungspraktiken näher zu kommen, anstatt auf vermeintlich professionelle, tatsächlich auf biographischer Intuition begründete Handlungspraktiken zurückzugreifen. Die kritische Reflexion der in der Schule geprägten Werte und Orientierungen und deren möglicher Einfluss auf die pädagogische Praxis würde ein Krisenmoment erzeugen, das zur Transformation des Habitus im Sinne einer Loslösung von den in der Schule eingepprägten Werten und Orientierungen führen könnte (Helsper, 2019, Oevermann, 2002). Die Möglichkeit der Transformation des Habitus ist davon abhängig, inwieweit die Räume oder das jeweilige Feld, in dem sich Individuen aufhalten, dem jeweiligen Habitus homogene Strukturmerkmalsausprägungen aufweisen, ob z.B. in der Familie ähnliche Werte gelebt werden wie in der Schule, oder in der Universität ähnliche wie in Schule (Helsper, 2019). So führt das Passungsverhältnis zwischen Raum bzw. Feld und Habitus zu einem mehr oder weniger kohärenten Erleben der Situation, wobei inkohärentes Erleben für das Individuum eher zu Krisen und damit transformatorischen Prozessen führt, um damit letztendlich Kohärenz wiederherzustellen (Helsper, 2019.). Daraus schließt logisch, dass eine Transformation der tief verwurzelten schulischen und unterrichtlichen Orientierungen an krisenvermeidenden Routinen zur Erfüllung externer Leistungsmaßstäbe, die der Großteil der Lehramtsstudierenden als Habitus inkorporiert hat, durch *Inkohärenz* infolge einer Irritation des Passungsverhältnisses zwischen diesem Habitus und dem *Raum* bzw. *Feld* der Lehrkräftebildung zu erreichen wäre. Das Erleben von Bildungsprozessen an der Universität müsste sich also grundlegend unterscheiden von etwaigen in der Schule verinnerlichten extern motivierten routinierten Erfüllungslernformen.

Dies wirft die Frage auf, ob die Lernsettings der universitären Lehrkräftebildung sich von traditionell-schulischen Lernsettings unterscheiden und somit durch Inkohärenz zwischen schulaffinem Habitus und universitärem Feld zur Irritation und potenziell Entwicklung einer krisenoffenen Grundhaltung bei den Studierenden beitragen können.

3.2 Universität als Bildungsinstitution – Verhinderung von Bildungskrisen infolge eines ökonomisch unterlaufenen Bildungsideals

Im strukturtheoretischen Professionsansatz kommt gerade der Lehrkräftebildung *an der Universität* eine besondere Rolle zu. Im folgenden Kapitel wird erörtert, worauf sich die Sonderstellung der Universität als Ort der Lehrkräftebildung begründet und welche strukturellen Probleme sich infolge ökonomischer Orientierungen der Universität für die Professionalisierung von Lehrkräften ergeben. Der Lehrberuf erfüllt im strukturtheoretischen Professionsansatz die Kriterien und Anforderungen einer *professionalisierten Praxis*. Eine professionalisierte Praxis zeichnet sich gegenüber nichtprofessionalisierten Praxen dadurch aus, dass für grundsätzlich nicht standardisierbare Probleme die Entwicklung von „nicht standardisierbaren Problemlösungen [...] an eine wissenschaftlich legitimierte Expertise delegiert werden“ (Oevermann, 2002, S. 25). Der Bedarf an wissenschaftlicher Legitimierung entsteht daraus, dass „professionelles Handeln notwendigerweise einer wissenschaftlichen Wissensbasis bedarf, weil die Begründung für die konkrete Form der Problemlösung gegenüber der Klientel auf wissenschaftliches Wissen, als einer methodisiert erzeugten und besonders überprüften Wissensform, verwiesen ist.“ (Helsper, 2021, S. 135). Gerade dieser Umgang mit Wissen wird nach Helsper in einem universitären Studium erworben, welches die Entwicklung eines reflexiv-forschungsorientierten Habitus bei den Studierenden erfolgreich umsetzt (Helsper, 2021, S. 136). Die Chancen dafür werden aus strukturtheoretischer Perspektive allerdings als gering eingeschätzt (Oevermann, 2002, Helsper, 2002, 2021). Oevermann formuliert als Ursache die fehlende Umsetzung des Humboldtschen humanistischen Bildungsideals und adressiert damit das Problem der ökonomischen Unterlaufung universitärer Bildungsprozesse (Oevermann, 2002, S. 48). Das humboldtsche Bildungsideal, für das Universität sich als Bildungsinstitut nach wie vor verbürgt, formuliert als programmatische Ziele universitärer Bildung u.a. „die sich selbständig allseitig entwickelnde Persönlichkeit, [...], das schöpferische Zusammenwirken von Professoren und Studenten in einem einheitlichen wissenschaftlichen Prozess der Lehre, des Studiums und des Forschens“ (Köhler, 1990, S. 667) und die „explizite Aneignung eines philosophischen Standpunktes zum Wissen“ (Bracht et al, 1990, S. 925) als höchstem Reflexionsgrad von Wissen.

Die Bildungsziele von Universität stehen in einem historischen Spannungsverhältnis zu ökonomischen Verwertungsinteressen des Kapitalismus: „In einem international sehr vielgestaltigen Prozess wurden die Universitäten in die sich weiter herausbildende kapitalistische Produktionsweise eingegliedert und zugleich deren antagonistischen Widersprüchen unterworfen“ (Köhler, 1990, S. 664). Hochschultheoretische Forschung kritisiert die „Fragwürdigkeit der nach dem Muster liberalistischer Marktwirtschaft in der kapitalistischen Gesellschaft obwaltenden Organisation der Arbeit, das auch die Universität mit seiner Geldorientierung, seinem Erwerbungs- und Besitzdenken durchdringt“ (Köhler, 1990, S. 665). Die Bildungsziele und die Rahmenbedingungen von Universität scheinen also in einem konträren, in sich widersprüchlichen, unüberbrückbaren Verhältnis zwischen pädagogischem Anspruch und ökonomisierter Umsetzung zu stehen: Einerseits soll Bildung individualisierte freie Persönlichkeitsentwicklung sein, andererseits führt die Ökonomisierung von Schule und Universität zu einem Modus von Standardisierung, Normierung und Kontrolle, welche dem jeglichen Bildungsprozessen grundlegenden Krisenmoment strukturell entgegenläuft. Für die Reproduktion habitueller Orientierungen sind Feldwechsel und bildungsbiographische Passagen bedeutsam (Helsper, 2019). Wenn beim Wechsel von der Schule ins Lehr-

amtsstudium „zentrale Orientierungen des Schülerhabitus auch in den Studierendenhabitus eingehen, also (...) auch die Orientierungen an Leistung, Status und Erfolg dominant bleiben und mögliche Irritationen und Fremdheitsmomente des neuen universitären Feldes still gestellt und eliminiert werden, dann kann Kontinuität durch die biographische Passage hindurch ermöglicht“ (Helsper, 2019, S. 64) werden. Somit würde eine Transformation des Habitus zu einer krisenoffenen Grundhaltung eher verhindert werden, wenn Studierende die Universität ähnlich wie zuvor die Schule als hauptsächlich an der Verwertung von Leistungen interessierte und orientierte Institution erleben würden.

4 Zusammenfassung der Problemlage

Die Genese des Lehrerhabitus, der die Praxis von Lehrkräften, ihre Unterrichtsplanung, Leistungskonzepte, ihre Werte, Normen, ihre Pädagogik prägt, geschieht in zwei institutionalisierten Bildungssettings: In der Schule, in der sich der Lehrerhabitus als Schattenriss des Schülerhabitus einprägt, und in der Universität, in der sich der eingeprägte Habitus bei struktureller Übereinstimmung entweder eher verfestigen oder bei struktureller Unterschiedlichkeit eher transformieren kann (Helsper, 2019). Lehramtsstudierende haben also zunächst einen Habitus verinnerlicht, der sich an den Normen und Werten von Schule orientiert. Wenn schulische Bildungssettings tendenziell von ökonomischer Auswertungslogik und Standardisierung geprägt sind, prägen sich überwiegend standardisierende und auf Auswertung orientierte Unterrichtspraktiken letztendlich im Lehrerhabitus aus. An Leistungsauswertung orientierte Werte und Normen von Schule und auch Universität spiegeln gesellschaftliche Orientierungen an kapitalistischer Ökonomisierung wider und wirken einem Bildungsideal der freien Persönlichkeitsentwicklung infolge krisenhafter transformatorischer Bildungsprozesse strukturell entgegen. Lehrkräfte durchlaufen auf dem Weg zur Berufstätigkeit Bildungsinstitutionen, die an einem gesellschaftlichen Primat der Leistungsorientierung orientiert sind, bevor sie in einer Praxis tätig werden, die ebenfalls von diesem Primat geprägt ist.

Die Strukturhomologie zwischen Schule und universitärer Lehrkräftebildung zeigt sich nach Helsper (2019) auch in der Berufswahl *Lehramt*: Hauptsächlich schulaffine Personen münden in eine Lehrkräftebildung ein, die sowohl inhaltlich auf Schule bezogen als auch qualifikatorisch daran anschlussfähig ist, tendenziell von ähnlichen Strukturmechanismen der Ökonomisierung unterlaufen ist, und auch auf die Entwicklung dazu passförmiger Arbeitsroutinen abzielen dürfte, um auf den Berufsalltag in der Schule vorzubereiten. Sofern sich Universität nicht strukturell in der Anordnung der Lernverhältnisse von Schule unterscheidet, ist eine Transformation der in der Schule verinnerlichten bildungsbezogenen Orientierungen, Werte und Normen unwahrscheinlich, da für Transformationen gerade das Erleben von Krisen in Form einer Irritation bereits aus der Schule bekannter Muster von Lernverhältnissen notwendig wäre.

5 Paradigmenwechsel in der Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit durch das Prinzip der Akkommodation

Dieser Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich einer Krisenoffenheit argumentiert einen Paradigmenwechsel in der universitären Lehrkräftebildung, der die strukturtheoretische Theorie der Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen aufnimmt und bezüglich der Gestaltung universitärer Lernsettings die Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (1976) einbezieht: Die universitären Lernverhältnisse *selbst* müssten erstens von Krisenoffenheit statt Krisenvermeidung geprägt sein, und zweitens müsste die Krisenhaftigkeit individuell an den Studierenden orientiert sein, darauf ausgelegt, Irritationen zu erzeugen und Bildungskrisen zu ermöglichen. Die aus strukturtheoretischer Perspektive an Schule formulierte Kritik der Krisenvermeidung müsste ebenso auf die Universität erweitert werden. In Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung würde dies bedeuten, bei der Gestaltung universitärer Lernangebote einen Fokus auf Akkommodation statt Assimilation zu setzen.

5.1 Akkommodation als Schlüsselprinzip zur Entstehung von Bildungskrisen

Piagets Theorien der kognitiven Entwicklung beschreibt das Denken als strukturierende Funktion der Welterfahrung des Subjekts, als aktive Anpassung der Denkstrukturen an die Erlebnisse des Individuums (Piaget, 1976). Die Handlungsmuster der Individuen sind kognitiv bedingt, also von den Denkstrukturen abhängig. Die Denkstrukturen entwickeln sich in den zwei Prozessen *Assimilation* und *Akkommodation*. Assimilation bedeutet, dass neue Situationen mit bewährten Denk- und Handlungsmustern abgearbeitet werden. Akkommodation bedeutet, dass neue Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden, weil die bewährten nicht zu einer produktiven Lösung der Situation führen (Piaget, 1976). Das heißt, wenn Studierende universitäre Lernarrangements als Schule ähnelnden Anforderungen erfahren und interpretieren, werden sie ihnen mit Handlungsmustern begegnen, mit denen sie schon in der schulischen Vergangenheit erfolgreich waren, sprich assimilieren. Dies würde eher für das Einsetzen von Abarbeitungsroutinen und gegen das Entstehen von Bildungskrisen sprechen. Akkommodation, also das Verlassen von bewährten Mustern, erzeugt potenziell einen Moment von Unsicherheit, Assimilation steht für Gewohntes und Sicherheit (Von Glasersfeld, 1990, Piaget, 1976). Damit der Aufbau neuer Denkstrukturen und Handlungsmuster stattfindet, müssten die Studierenden in einer Art irritiert werden, die einen im Vergleich zur Assimilation wesentlich aufwändigeren, kognitiv kostenintensiveren, und verunsichernden Prozess der Akkommodation verlockender erscheinen lässt, als weiter auf die bewährten Muster zurückzugreifen – was einfach und bequem wäre, weil es bekannt und bewährt ist (Piaget, 1976). Diese Art der Irritation ließe sich deshalb durch zwei Merkmale definieren: Die an der Universität erlebte Lernsituation müsste sich erstens wesentlich von bereits bekannten an Abarbeitungsroutinen orientierten schulischen Situationen unterscheiden, um überhaupt Irritation auszulösen. Die der Irritation folgende Krise, als zunächst eher verunsichernderer schmerzhafter Moment (Oevermann, 2002), müsste zweitens letztlich durch eine affektiv positiv besetzte neue Routine bewältigt werden können, damit der Aufwand betrieben wird, neue Denkmuster auszubilden anstatt irgendwie doch an der Situation *vorbei zu assimilieren*, also die neue Situation so umzudeuten, dass sie durch bewährte Denk- und Handlungsmuster bearbeitbar wird.

5.2 Akkommodation durch einen Paradigmenwechsel der Lern- und Prüfungskultur

Für die Entwicklung neuer affektiv positiv besetzter Routinen zur Lösung entstandener Krisenmomente wäre eine Lernkultur notwendig, die vermittelt, dass Fehler zum Lernprozess gehören und erst im krisenhaften Scheitern der alten Routine die Möglichkeit einer neuen Routine erarbeitet werden kann, die der bisherigen überlegen ist. Das setzt voraus, dass Leistungen nicht in einer Art abschließend erbracht werden, dass danach keine Verbesserung mehr möglich ist und im aus Subjektperspektive schlechtesten Fall daran eine Note festgemacht wird, die über mein Fortkommen im Bildungssystem entscheidet. Wie ist es pädagogisch begründbar, dass es nach der Abgabe einer Prüfungsleistung zwar evtl. ein Feedback gibt, dieses Feedback aber nicht mehr zur Verbesserung der Leistung genutzt werden darf? Als mögliche Begründungen kämen m.E. lediglich zwei Aspekte in Frage, nämlich: dass dies eben auch der schulischen Leistungs-, Bewertungs- und Selektionskultur entspricht, die auf diese Weise weiter geprägt und eingeübt werden soll oder, dass aus ökonomischer Sicht eine zweite Korrektur nicht leistbar ist.

Wie tritt aus Subjektperspektive die universitäre Lehrkräftebildung den Studierenden gegenüber? Als Umweltsetting der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung, der Freiheit, der Diskussion und Kritik an Bildungsverhältnissen oder ebenso wie die Schule als überwiegend normierende, verwaltende und sanktionierende Institution? Wird durch Akkommodation gelernt, weil es den Studierenden persönlich sinnvoll erscheint oder in erster Linie durch assimilierendes Bewältigungslernen, um die nächste Klausur oder mündliche Prüfung oder den Abschluss des Studiums zielgerichtet und fristgerecht zu erreichen? Gibt es im Studium genügend Zeit und Kapazitäten, um sich freiwillig und zusätzlich zum Lernen aufgebener und prüfbarer Wissensinhalte intensiv und reflektierend mit dem Erleben des Studiums auseinanderzusetzen und wird dies aus der Perspektive der Studierenden ausreichend honoriert oder gesehen? Wenn versucht würde, diese Fragen *aus der Sicht der Studierenden* zu beantworten, käme man evtl. auf die Spur, ob es aus Sicht der Studierenden sinnvoll ist, dem gesetzten Lernangebot anders als durch assimilierende Bewältigungsroutinen zu begegnen. Ob ein Bildungssetting Irritationspotenzial hat oder nicht, ist letztlich abhängig von individuell bereits vorhanden kognitiven Denkmustern und dem Habitus jeder studierenden Person. Daraus folgt, dass für individuelle Voraussetzungen von Studierenden individuelle Akkommodationsmöglichkeiten geschaffen werden müssten. Dazu müssten die individuellen Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigt werden, um differenzierte Lernsettings zu gestalten. Dies wäre konkret die Aufgabe der Dozierenden an der Universität.

5.3 Akkommodation durch die Emanzipation der Dozierenden

Dozierende haben innerhalb eines an ökonomischer Leistungsverwertung orientierten universitären Systems nach wie vor gewisse Freiheit bei der Gestaltung der Lernsettings und sie setzen letztendlich die wissenschaftliche fundierte Professionalisierung von Lehrkräften um. Ihnen käme die Einrichtung bildungskrisenförderlicher Lernsettings zu, was allerdings bedeuten würde, sich gegen die systematisch starren universitären Strukturbedingungen zu stellen, diese aufzuweichen oder ein Stück weit außer Kraft zu setzen. Wenn Dozierende eine Veränderung, weg von aus der Sicht der Lernenden in irgendeiner Weise angstbesetzten und damit krisenvermeidenden, hin zu fehlerfreundlichen selbstbestimmten und damit krisenoffenen Lernverhältnissen, umsetzen würden, gäbe es die Chance für Akkommodation

und Bildungsprozesse, die sich in positiver Weise auf eine Transformation des Lehrerhabitus auswirken könnten.

Dazu wäre eine Emanzipation der Dozierenden, ein Analysieren und kritisches Hinterfragen derjenigen Systemzwänge Voraussetzung, die bei den Studierenden und Dozierenden eher zu Abarbeitungsroutinen als zu Krisenoffenheit führen. Anhand einer kritischen Reflexion universitärer Lern- und Lehrpraktiken müssten von den Dozierenden neue Lern- und Lehrpraktiken entwickelt werden, welche eine Offenheit für Bildungskrisen zum Ziel haben und sich in ihrer Struktur darin möglichst von traditionell-schulischen Lernformaten der transmissiven Wissensvermittlung und Wissensreproduktion unterscheiden. Kritisch zu überdenken wären universitäre Praxen, welche die Sinnhaftigkeit universitärer Lernveranstaltungen als autonome Bildungsprozesse unterlaufen: Anwesenheitspflicht, Praxen der Sanktionierung, Kontrolle, Standardisierung wie Prüfungen, benotete Leistungen, etc. Hier drängt sich natürlich das Problem auf, dass gerade diese erwähnten universitären Praxen zum Großteil verpflichtend sind und Dozierende mit deren Aussetzung in ein Konfliktverhältnis gegenüber der universitären Struktur einträten. Letztlich könnten sich die Dozierenden zumindest die Frage stellen, ob sie eher einem ökonomischen Bildungsideal gerecht werden wollen, das an Noten- und Anwesenheitsverwaltung orientiert ist, obwohl das den im humanistischen Bildungsideal ausgedrückten pädagogischen Zielen von autonomer Bildung zuwiderläuft, oder es näher läge, die ihnen vom System zugestandene Macht und Freiheit statt zu Sanktionen und zur Kontrolle der Studierenden widerständig zu nutzen und stattdessen zuvorderst die humanistischen Bildungsideale zu bedienen, für die sich die universitäre Bildung eigentlich verbürgt.

Aus dem Kritisieren krisenvermeidender routineförderlicher Lernverhältnisse sowie aus dem Hinterfragen der Sinnhaftigkeit von Benotung und Anwesenheitspflicht entstünden Reibungspunkte und Irritationen, die eine Diskussion der universitären Verwertungslogik von studentischen Leistungen ermöglichen können. Immerhin geht es hier um die Lehrkräftebildung, es geht um zukünftige Expert*innen in Pädagogik, um die Vermittlung pädagogischer Leitbilder und um die Ausbildung pädagogischer Vorbilder für die Gestaltung schulischer Bildungsprozesse zukünftiger Generationen. Gerade in der Lehrkräftebildung schiene eine Entscheidung für das humanistische Bildungsideal inhaltlich nachvollziehbarer als für ökonomische Ideale.

Durch von den Dozierenden (und Studierenden) verursachte Störungen universitärer Routinen könnte im besten Fall eine Verwaltungskrise im System Lehrkräftebildung entstehen, welche das Potenzial hätte, den hier skizzierten Missstand der prekären ökonomischen Bedingungen universitärer Lehre in die universitäre, politische und gesellschaftliche Diskussion zu bringen, und damit die im strukturtheoretischen Ansatz formulierte bis dato nicht gelöste *eigentliche* Krise der universitären Lehrkräftebildung zu bewältigen: die ausgebliebene Professionalisierung in der universitären Lehrkräftebildung trotz ihrer Professionalisierungsbedürftigkeit (Oevermann, 2002, Helsper, 2019).

6 Ausblick: Paradigmenwechsel in der Lern- und Prüfungskultur der universitären Lehrkräftebildung – aktuelle Diskussion

Die universitären Rahmenbedingungen der Lehrkräftebildung und Inhalte sind abhängig von (bildungs-)politischen Prozessen, die in relativ konkrete Vorgaben der KMK (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) münden, welche an den Universitäten umgesetzt werden sollen. Ein Paradigmenwechsel zur Gestaltung krisenfördernder Bildungssettings in der Lehrkräftebildung, weg von ökonomisierter Leistungskultur hin zu einer transformativen Lernkultur, setzt ein anderes politisches und gesellschaftliches Verständnis von institutionellem Lernen voraus. Anzeichen für einen Paradigmenwechsel finden sich in der aktuellen Empfehlung des Wissenschaftsrats (2022) für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre an der Hochschule. Der Wissenschaftsrat (2022) sieht die zukünftigen Hochschulabsolvent*innen als wesentliche Akteur*innen bei der Gestaltung gesellschaftlicher, technologischer und ökologischer Umbrüche der kommenden Jahrzehnte und fordert deshalb die Umsetzung eines ganzheitlichen, aktiven, partizipatorischen und persönlichkeitsbildenden Studiums. Als Ansatzpunkte werden formuliert: Wissenserwerb durch Reflexion, Anwendung und Interaktion; Reduktion von obligatorischen Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugunsten des angeleiteten Selbststudiums; mehr Zeit für selbstbestimmtes Lernen, einzeln oder in Gruppen; Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten im Studienverlauf, um die Eigenständigkeit von Studierenden zu fördern; Begleitung des studentischen Lernens durch akademisches Mentorat; regelmäßige Reflexions- und Feedbackgespräche zwischen zur Förderung der diskursiven Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, zur akademischen Sozialisation und zur Persönlichkeitsbildung; Unterstützung der Studierenden, den individuell besten Weg durch das Studium zu finden; Pflegen einer produktiven Fehlerkultur; Erprobung neuer Lehrmethoden und -medien auch mit dem Risiko der Revision (Wissenschaftsrat, 2022).

Reinmann (2022) setzt die Forderungen des Wissenschaftsrats in konkrete Thesen zur Änderung der Prüfungskultur um. „Das Verständnis, was eine Prüfung ist, nämlich ein abschließender benoteter Leistungsnachweis mit Selektionscharakter, ist bei Lehrenden und Studierenden relativ unverrückbar, sodass didaktische Versuche, das Prüfungsgeschehen plastischer und lernförderlicher zu machen, meist schnell an Verständnis- und Akzeptanzgrenzen oder formale Hürden stoßen“ (Reinmann, 2022). Sie schlägt vor, den Prüfungsbegriff auf Prüfungen mit Rechtsfolgen zu beschränken und Prüfungen mit Rechtsfolgen spürbar zu reduzieren, indem auf Modulteilprüfungen verzichtet wird, gewisse Modulprüfungen nicht benotet werden oder, Module selbst größer anzulegen, so dass sich in Folge die Zahl der Modulprüfungen verringert (Reinmann, 2022). Im Gegensatz zur Verminderung von Formen der Prüfung mit Rechtsfolgen sollten vermehrt Prüfungen stattfinden, welche die didaktische Funktion des Feedbacks zum Vergleich zwischen vorgegebenen und angestrebten Leistungsniveau erfüllen. Im Optimalfall kann die Einübung akademischer wissenschaftlich-forschender Tätigkeiten mit dieser Art von Feedback-Prüfung verknüpft werden, so dass Studierende ihre akademischen Fertigkeiten verbessern und sich damit auf die Prüfungen mit Rechtsfolgen vorbereiten können (Reinmann, 2022).

Der Versuch von Reinmann (2022), eine pragmatisch umsetzbare Perspektive für die Forderungen des Wissenschaftsrats zu entwickeln, besticht dadurch, dass durch Entlastung von Kapazitäten, die durch routinenförderliche Lern- und Prüfungssettings gebunden werden, Kapazitäten für die Durchführung krisenförderlicher Lern- und Prüfungssettings geschaffen

werden. Pragmatische Perspektiven auf die Forderungen des WR sind dringend geboten, denn diese dürften mit den ökonomischen Bedingungen an Universitäten deutlich kontrastieren: Solange Seminare mit bis zu 30 Studierenden abgehalten werden und Lehrdeputate 16 Semesterwochenstunden umfassen, solange über 100 Studierende einer Kohorte ihr Modul mit einer 20-seitigen Hausarbeit abschließen, die korrigiert werden muss, bleiben weder Kapazitäten für individuelle Betreuung der Studierenden, noch für die eigene Weiterbildung der Dozierenden. Ohne strukturelle Änderungen besonders bezüglich der prekären Personal- und Betreuungssituation an den Universitäten werden intensive Reflexion, Einzelbetreuung und individuelles Studium kaum umsetzbar sein. Damit hängt die Professionalisierung von Lehrkräften zu einer krisenoffenen Grundhaltung daran, inwieweit sich die Dozierenden von den Systemzwängen befreien können – zumindest so lange, bis die Relevanz eines Paradigmenwechsels in der Lehrkräftebildung auch gesellschaftlich und politisch erkannt wird.

Autor*innenangaben

Stefan Puchberger: Uni Rostock, Institut für Grundschulpädagogik, wiss. Mitarbeit
stefan.puchberger@uni-rostock.de

Nele Hameister: Uni Greifswald, Lehrstuhl für Allgemeine Grundschulpädagogik, Verwaltung
nele.hameister@uni-greifswald.de

Nina Dunker: Uni Rostock, Institut für Grundschulpädagogik, Professur Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts
nina.dunker@uni-rostock.de

Literatur

- Bracht, U., Fichtner, B. & Mies, T. (1990). Erziehung und Bildung. In *Europäische Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaften* (Band 1, S. 918–939). Felix Meiner.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinome Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2019). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 50–72). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hinzke, J.-H. (2020). Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehret/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00264-5>
- Köhler, R. (1990). Universität. In *Europäische Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaften* (Band 4. S. 664–668). Felix Meiner.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Julius Klinkhardt.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration kognitiver Strukturen*. Klett.
- Pollmans, M., & Gruschka, A. (2013). Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung* (S. 55–83). Budrich.

- Reinmann, G. (2022). Ungeliebter Druck. Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. *Forschung und Lehre*, 29(6), 456–457
- Von Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat. (2022). *Hochschulbildung im 21. Jahrhundert | WR empfiehlt neue Rahmenbedingungen für Studium und Lehre*. https://www.wissenschaftsrat.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/PM_2022/PM_1022.html

Sabrina Gerth und Regina Raffler

Lernen digital: Der Einsatz digitaler Medien in der Volksschule in Krisenzeiten

Digital Learning: The use of digital media in primary schools in times of crisis

Zusammenfassung

Die Covid-19-Pandemie hat digitales Lehren verändert. Gelingendes E-learning braucht laut Kerres (2018): Technische Infrastruktur; digitale Kompetenzen von Lehrenden; sowie die digitale Aufbereitung und Distribution der Lerninhalte.

Die Studie beschreibt die digitalen Lehr- und Lernformate in der Primarstufe und Forschungsergebnisse die rückblickend vor und während der Pandemie den Einsatz digitaler Medien an Tiroler Volksschulen reflektieren. Es wurden vier teilstrukturierte Interviews mit Schulleitungen geführt, die unterschiedliche Vorerfahrungen mit Digitalisierung aufwiesen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Pandemie zu einem Innovationsschub der digitalen Lehre für alle Gelingensfaktoren geführt hat.

Abstract

The Covid-19 pandemic has changed digital teaching. Successful e-learning requires according to Kerres (2018): technical infrastructure; digital competences of teachers; as well as digital preparation and distribution of the learning content.

The study describes the digital teaching and learning formats in primary school and research results that retrospectively reflect on the use of digital media in Tyrolean elementary schools before and during the pandemic. Four semi-structured interviews were conducted with school administrators who had different previous experiences in digitization. The results show that the pandemic has led to an innovation boost in digital teaching for all success factors.

1 Digitale Bildung in der Primarstufe

Die bisherigen Grundkompetenzen der Primarstufe (Lesen, Schreiben, Rechnen) werden heutzutage in der Bildung durch die digitalen Kompetenzen und den sinnvollen Umgang mit digitalen Medien ergänzt. Leopold (2018) unterscheidet zwischen *analogen* und *digitalen Medien*. Analoge Medien bezeichnen Printmedien, Audio- und Videomedien. Digitale Medien im Sinne von Leopold (2018) sind elektronische Medien, die auf die Interaktion durch die Verwender*innen reagieren. Es ist möglich auf ihnen aufzuzeichnen, zu speichern und digitale Inhalte darzustellen. Leopold (2018) nennt hierfür Geräte mit Internetzugang als Beispiele: PCs, Tablets, Konsolen, Smartphones und digitale Fernsehgeräte. Der Begriff digitale Kompetenzen bezeichnet diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten digitale Medien zum Lehren und Lernen richtig einzusetzen.

Der Begriff der *Digitalisierung*, der im Kontext von digitalen Medien häufig verwendet wird, hat mehrere Bedeutungen. Einerseits versteht man darunter eine digitale Umwandlung von Informationen bzw. die digitale Modifikation von Geräten, andererseits wird der Begriff zur Bezeichnung der digitalen Revolution, die durch eine Anschaffung von digitalen Medien für Privathaushalte und Arbeitsplätze geprägt ist, verwendet (Bendel, 2019). Im Rahmen dieses Artikels beziehen wir uns auf die zweite Begriffsdarstellung.

Die digitale Mediatisierung aller Lebensbereiche hat auch die Inhalte und Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen verändert, die vor neue Herausforderungen gestellt werden (Döbeli Honegger, 2016; Reitstätter, 2021). Das BMB (2017a) sieht die Schule als einen Ort, an dem Schüler*innen das notwendige Wissen und den effizienten Umgang mit digitalen Medien erwerben, um auf zukünftige digitale Entwicklungen vorbereitet zu sein. Laut Tengler et al. (2020) hat die Digitalisierung in der Primarstufe in Österreich lediglich gemäßigten Einzug gehalten.

Die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 führte zu einer rasanten Umstellung und erzwang ein Umdenken in Bezug auf Digitalisierung. Der Lockdown an den Schulen und die weiteren Einschränkungen des Schulbetriebes führten zu Homeschooling und Distance learning statt Präsenzunterricht (Tengler et al., 2020). „Plötzlich waren es Smartphones, Tablets und Laptops, die zu den wesentlichen Kommunikations- und Wissenstransfer tools avancierten“ (Tengler et al., 2020, S. 196). Die unvorhergesehene Situation machte es vielen Lehrpersonen schwer, sich adäquat darauf vorzubereiten (Kämpf & Winetzhammer 2020). Der Unterricht wurde ab März 2020 als Fernlehre bzw. Distance Learning aufgrund der Vorschriften des BMBWF geführt (BMBWF, 2020). Dies führte konsequenterweise zu einer räumlichen Trennung von Lehrpersonen und Schüler*innen und dazu, dass „der Schulbetrieb durch zahlreiche Improvisationsmaßnahmen aufrechterhalten und gewissermaßen auch neu erfunden“ (Kämpf & Winetzhammer, 2020, S. 2) werden musste. Schnellstmöglich musste die notwendige Infrastruktur mit Computern, Lernplattformen und Videokonferenztools bereitgestellt werden. In dieser Zeit waren selbst Schulen, die bereits länger digitale Medien aktiv im Unterricht einsetzten, vor große Herausforderungen gestellt (Scheiter & Lachner, 2020).

1.1 Die Gelingensbedingungen für erfolgreiches E-Learning

„E-Learning ist ein Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, die über einen Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden,

etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an Artefakten“ (Kerres, 2018, S. 6).

Für ein Gelingen der Digitalisierung im Schulkontext und eine nachhaltige Verwendung bedarf es aufeinander abgestimmter Maßnahmen (Döbeli Honegger, 2016). Diese Maßnahmen betreffen sowohl die Ebene des Individuums (persönliche Überzeugung), des Schulstandortes (Schulkultur und unterstützende Schulleitung) sowie des gesamten Schulsystems (bildungspolitische Vorgaben z.B. Lehrpläne). Der Einsatz digitaler Medien wirkt nicht per se positiv oder negativ auf das Lehren und Lernen im Unterricht, sondern es bedarf angepasster didaktischer Konzepte, die den Einsatz von digitalen Medien für zielführende und sinnvolle Lernprozesse eröffnen (Reitstätter, 2021).

Kerres (2018) definiert folgende Parameter als ausschlaggebend für gelingendes E-Learning:

- Ausreichende technische Infrastruktur (Hard- und Software) für die Vermittlung von Lerninhalten
- Digitale Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden, die die Infrastruktur didaktisch fundiert zum richtigen Zeitpunkt im Unterricht einsetzen
- Aufbereitung der Lerninhalte mit entsprechenden Methoden und Lernprogrammen, sowie die Distribution der Lerninhalte und die Weitergabe der Informationen

Die Frage, die sich für die vorliegende Studie ergab, war, ob und wie diese Parameter bereits in Volksschulen in Tirol umgesetzt werden bzw. wie die Covid-19-Pandemie eine Beschleunigung der Umsetzung hervorgerufen hat.

1.2 Digitale Medien im Unterricht der Volksschulen in Österreich

Bereits vor der Covid-19-Pandemie wurden Erhebungen durchgeführt, um die *Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien* zu evaluieren. 2016 untersuchte das BMB (2017b) die Ausstattung und Nutzung von technischer Infrastruktur an österreichischen Schulen. Dabei zeigte sich, dass bereits 57,4% aller Tiroler Volksschulen im Jahre 2016 über einen LAN-Anschluss in allen Klassen verfügten. Außerdem berichteten 29,5% der Befragten an den Volksschulen, dass zumindest mehr als 50% der Klassenräume mit einem LAN-Anschluss versorgt sind. WLAN hatte sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht durchgesetzt. Lediglich 21,3% der Volksschulen verfügten in allen Räumen und 12,2% in mehr als der Hälfte der Räume über WLAN.

Laut einer aktuellen Erhebung von Trueltzsch-Wijnen und Sturm (2020) hat sich die Situation in Bezug auf die Ausstattung mit digitalen Medien deutlich verbessert. 212 österreichische Lehrpersonen aller Schulformen (17% Volksschule) gaben in dieser Befragung an, gut mit digitalen Geräten ausgestattet zu sein. Im Durchschnitt besaßen die Lehrpersonen zwei Computer, zwei Smartphones und eine Webcam, allerdings meistens im Privatbesitz. Die Mehrheit verfügte über einen schnellen Internetzugang. Während des Lockdowns wurde der Unterricht bei 19,8% der Befragten ausschließlich online durchgeführt, bei 60,4% wurde der Onlineunterricht mit zusätzlichen analogen Medien (Bücher, Arbeitsblätter) kombiniert und 19,3% der Befragten unterrichteten gar nicht online, sondern übermittelten die Lehrmaterialien an ihre Schüler*innen auf einem anderen Weg (z.B. Abholung und Abgabe in der Schule).

Bezüglich der *Einschätzung ihrer digitalen Kompetenzen* gaben 200 oberösterreichische Volksschullehrpersonen und Kindergartenpädagog*innen in einer telefonischen Umfrage der

Education Group GmbH 2018 Auskunft. 22% gaben an, sich sehr gut mit der Bedienung von Hardware (Computer, Tablet, Smartphone) auszukennen, 53% schätzten ihre Kenntnisse als gut ein. Dennoch zeigte sich, dass die analogen Medien (97% Bücher) im Vergleich zu digitalen Medien (Computer 32%, CDs und MP3 22%, Lernsoftware 21%, Internet 19%) im täglichen Schulunterricht am häufigsten zum Einsatz kamen. Dabei wurden digitale Medien im Unterricht am häufigsten in der administrativen Arbeit, der Vorbereitung und der Präsentation von Lehrinhalten verwendet (Education Group GmbH, 2018). Interessante Ergebnisse ergab die Frage nach der persönlichen Einschätzung der digitalen Kompetenzen, hierbei wünschten sich 40-50% der Lehrpersonen Online- und Präsenzs Schulungen zur Weiterbildung (Education Group GmbH, 2020).

Hug et al. (2016) beschreiben, dass die Haltung von Lehrpersonen gegenüber digitalen Medien von der eigenen Bereitschaft, Fortbildungen in diesem Bereich zu besuchen, abhängt. Lehrpersonen, die bereits Kenntnisse im Umgang mit und beim Einsatz von digitalen Medien besitzen, besuchen vorrangig Fortbildungen zu digitalen Medien, um ihr Wissen zu erweitern. Lehrpersonen gaben in der Befragung der Education Group GmbH (2020) an, sich bereits weitergebildet zu haben und vor allem im Bereich von Hardware (Computer, Smartphone, Tablet), von Kenntnissen über mögliche Online-Weiterbildungsmöglichkeiten und Software (Computerprogramme, Apps) in den letzten Jahren hinzugelernt zu haben.

Als Beispiel ist hier sicher das österreichweit wachsende Angebot von Fortbildungen zum Thema der Digitalisierung in Schulen zu nennen. Beispielsweise wurden an der Pädagogischen Hochschule Tirol im Jahr 2019 46 Fortbildungen im Bereich der IT- und Medienkompetenz angeboten, die im Jahr 2020 sprunghaft auf 1938 Fort- und Weiterbildungen angestiegen sind.

Die Umstellung des Unterrichts auf Fernlehre im März 2020 führte zu einer Veränderung der *Vermittlung des Lernstoffes* in der Primarstufe. In einer Studie der Pädagogischen Hochschule Tirol (2020) wurden mittels Onlinefragebogen Lehrpersonen aller Schulformen in Tirol zum Fernunterricht befragt. Der Fokus der Studie lag auf den Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten des Fernunterrichts sowie den Einstellungen der Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Ergebnisse zeigen eine negativere Bewertung des Fernunterrichts durch Lehrpersonen der Primarstufe im Vergleich zu Lehrpersonen höherer Schulstufen. Außerdem bewerteten Lehrpersonen mit mehr Erfahrung im Fernunterricht den Unterricht während der Covid-19-Pandemie positiver, als Lehrpersonen mit wenig Erfahrung im Fernunterricht (PH Tirol, 2020).

Die Studie von Tengler et al. (2020) befragte 763 Personen (Volksschullehrpersonen, Erziehungsberechtigte und Schulleitungen) zu den verwendeten Kommunikationsmedien (für Lerninhalte) und zur Einstellung der Lehrpersonen gegenüber digitalen Medien. Die Ergebnisse belegen einen ungefähr gleich häufigen Einsatz von analogen und digitalen Medien für den Kontakt mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten. Es wurden sowohl Briefpapier-Austausch System sowie digitale Informationssysteme (z.B. Schoolfox, WebUntis, Email usw.) genutzt. Bei der Vermittlung von Lehrinhalten dominierten die analogen Medien mit 90% (Arbeitsblätter, Schulbücher) gegenüber den digitalen Medien (Video- oder Audioaufnahmen, Live-Videokonferenzen).

Die Education Group GmbH (2020) befragte in der bereits oben erwähnten Studie die Lehrpersonen auch zur Kommunikation mit Erziehungsberechtigten und Schüler*innen. 85% gaben an, während der Covid-19-Pandemie mithilfe von Emails kommuniziert und Inhalte übermittelt zu haben. Weitere verwendete Tools in diesem Bereich waren Online-Lerntools

und -Apps (60%), Chat-tools wie Skype und WhatsApp (55%) und spezifische Tools für die Kommunikation von Lehrpersonen mit Erziehungsberechtigten wie die Hallo!-App (53%). Auch in der Studie von Trueltzsch-Wijnen und Sturm (2020) gaben die meisten Lehrpersonen (93,4%) an, am häufigsten per Email mit den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten kommuniziert zu haben. 76,4% unterrichteten via Videokonferenz, 61,3% verwendeten das Telefon und 45,8% Messenger Apps.

2 Empirische Studie zu Gelingensbedingungen der digitalen Bildung in der Primarstufe

Auf Grundlage der theoretischen Ausgangslage wurde versucht ein Ist-Zustand der Situation digitaler Bildung in der Primarstufe exemplarisch in vier Volksschulen in Tirol zu erheben. Im Rahmen der Masterarbeit von Reitstätter (2021) wurden die Einflussfaktoren für die Bewältigung der Unterrichtsgestaltung, während der Covid-19-Pandemie mit Hilfe digitaler Medien und die Gelingensbedingungen von Lehr- und Lernprozessen mit Expert*inneninterviews erhoben.

Des Weiteren wurde untersucht, welche Veränderungen im Bereich der digitalen Lehr- und Lernformen während bzw. nach der Pandemie umgesetzt wurden und welche Haltung Schulleiter*innen gegenüber digitalem Lernen und dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Primarstufe haben. Als Ausgangspunkt für die Expert*inneninterviews und deren Auswertung dienten die Gelingensbedingungen von Kerres (2018). Dies ist ein erster Versuch das Thema der digitalen Bildung in der Primarstufe zu untersuchen, da bisher sehr wenige Studien hierzu vorliegen.

2.1 Forschungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte mit teilstrukturierten Leitfadeninterviews mit vier Schulleitungen in Tirol. Das teilstrukturierte Interview eignet sich hierbei besonders, da dabei durch mögliche Abweichungen vom Leitfaden (z.B. durch Nachfragen) neue Sachverhalte erörtert und frei formulierte Antworten entstehen konnten. Die Leitfadenfragen wurden auf Grundlage der Literaturrecherche erstellt und orientierten sich an den Gelingensbedingungen von Kerres (2018), da sich diese in der Literatur bereits etabliert haben und für die erste Erhebung des Ist-Standes der digitalen Bildung in der Primarstufe anboten. Der verwendete Interviewleitfaden ist in Reitstätter (2021) abgebildet.

2.2 Durchführung

Es wurden vier Schulleitungen an Tiroler Volksschulen zufällig für die Interviews ausgewählt. Schulleitungen wurden deshalb ausgewählt, da diese die Verbindung zwischen Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und Lehrpersonen sind und behördliche Vorgaben mit Hilfe der vorhandenen Rahmenbedingungen umsetzen mussten. Zwei der Schulleitungen hatten bereits vor der Covid-19-Pandemie Erfahrungen mit digitalen Medien im Unterricht gesammelt, die anderen beiden Schulleitungen verwendeten vor der Pandemie keine digitalen Medien an ihrem Schulstandort. Außerdem wurden sowohl Schulleitungen im städtischen als auch im ländlichen Raum befragt, um standortbezogene Einflüsse auszuschließen. Die befragten Personen waren im Durchschnitt 56 Jahre alt und hatten zwischen 21 und 41

Jahren Dienst Erfahrung in Volksschulen. An den Schulstandorten waren zwischen 12 und 22 Lehrpersonen tätig.

Die Kontaktaufnahme erfolgte per Email, in der die Vorgehensweise und das Forschungsvorhaben erläutert wurden. Zu Beginn wurde eine angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen, so dass die Befragten mit der Interviewsituation und der interviewenden Person etwas vertraut wurden. Anschließend diente der Leitfaden des Interviews als Grundstruktur, wobei teilweise vertiefende Nachfragen zum Verständnis von gemachten Äußerungen gestellt wurden. Die Expert*inneninterviews fanden im Februar und März 2021 statt. Die Interviews wurden aufgrund der Einschränkungen durch die Covid-19-Pandemie über Zoom durchgeführt und aufgezeichnet. Jede befragte Person gab für die Aufzeichnung ein Einverständnis. Die Teilnehmenden wurden darauf hingewiesen, dass die Anonymität der Daten in der Studie gewahrt bleibt. Die Interviews dauerten 16-23 Minuten.

2.3 Transkription und Auswertungsverfahren

Die Transkription von Interviews stellt eine Verschriftlichung derselben dar und bildet die Basis für die qualitative Analyse und Interpretation (Flick, 2017). Für die Transkription wurde das Programm MAXQDA verwendet. Es wurde die geglättete Form der Verschriftlichung gewählt, bei der jedes Wort niedergeschrieben, aber abgebrochene Sätze, umständliche Wendungen, Seufzer, Stimmeln und Ähnliches weggelassen werden (Ross & Leutwyler, 2017). Anschließend erfolgte die Analyse der transkribierten Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei werden inhaltliche Aspekte identifiziert und konzeptualisiert, um Erkenntnisse systematisch zu beschreiben und den Text zusammenzufassen. Für diese Studie wurde ein inhaltsanalytisches Kategoriensystem deduktiv aus der Literatur theoriegeleitet abgeleitet. Dieses wurde bereits dem Interviewleitfaden zugrunde gelegt. Allerdings wurden die Kategorien für die Auswertung teilweise auch induktiv durch die Reduktion des Materials aus den Interviews heraus entwickelt. Schlussendlich ergibt sich ein zusammenhängender Text, der sich inhaltlich entlang der erstellten Kategorien strukturiert (Mayring, 2015).

2.4 Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse (Reitstätter, 2021) anhand der Gelingensbedingungen von Kerres (2018) (technische Infrastruktur; digitale Kompetenzen von Lehrenden; digitale Aufbereitung und Distribution der Lerninhalte) kategorisiert und beschrieben. Bei direkten Zitaten handelt es sich um direkte Zitate aus den Interviews, die mit Interviewnummern (z.B. I1) und Zeilennummern (z.B. Z.70) aus den Transkripten markiert werden. Die vollständigen Transkripte der Interviews sind im Anhang von Reitstätter (2021) notiert.

2.5 Technische Infrastruktur

Essentiell für die Umsetzung von digitalen Lernformaten am Schulstandort sind die IT-Ausstattung (mit Endgeräten) sowie die funktionierende Netzanbindung (LAN oder WLAN). Die Interviewten wurden gefragt, welche Endgeräte sie derzeit am Standort in Verwendung haben. Sie bestätigten alle eine gute digitale Grundausstattung ihres Standortes. Dabei wurden die W-LAN Verbindung und die Ausstattung der Arbeitsplätze der Lehrpersonen positiv hervorgehoben.

Im Prinzip haben wir sehr viele Endgeräte an der Schule. Lehrpersonen haben die Möglichkeit in der Schule zu arbeiten. Wir haben einen Arbeitsraum wo jeder einen eigenen Computer hat und in Ruhe arbeiten kann. Die elektronischen Tafeln haben sich als positiv herausgestellt, so wurde das Tafelbild an die Kinder zuhause übertragen (11, Z.70).

Die Schulleitungen erwähnten in Bezug auf den Einsatz von Tablets im Unterricht und die Ausstattung der Klassen mit Großbilddisplays, dass sich beides positiv auf das Lernen der Kinder auswirke. Des Weiteren waren Konferenzzimmer und Betreuungsräume vorhanden, in denen die Lehrenden digital arbeiten konnten. Ebenfalls positiv wurde der Lehrpersonenarbeitsplatz hervorgehoben, der mit einem großen Bildschirm verbunden sei, auf dem verschiedene Inhalte gleichzeitig präsentiert werden können.

Die Frage nach einer zwingend notwendigen technischen Ausstattung für erfolgreiches Distance Learning, beantworteten die Befragten mit digitalen Bildschirmen, PCs für die Lehrpersonen und iPads für die Schüler*innen. Außerdem kam es zeitweise zu starken Auslastungen der Internetverbindung an den Institutionen, wenn sehr viele Klassen parallel Videokonferenztools nutzten.

Ab und zu gibt es ein Problem mit der Internetverbindung. Wir machen Online-Turnstunden mit Hopsi-Hopper. Wenn alle Klassen zur gleichen Zeit im Internet sind, kommt es zu Überlastungen (13, Z.24).

Das Meinungsbild der Befragten entspricht bezüglich der hohen Bedeutung der Ausstattung für das Gelingen von digitaler Lehre jenem der österreichweiten Studie von Huber et al. (2020). In dieser Studie waren 50% der Mitarbeiter*innen an den Schulen der Ansicht, dass der Schulstandort grundsätzlich ausreichend ausgestattet sei (Huber et al., 2020). Die Schulleitungen bestätigten somit eine gewisse technische Infrastruktur als Grundausrüstung (Kerres, 2018), d.h. eine stabile WLAN Verbindung, ausreichend digitale Endgeräte für Lehrende und eine digitale Präsentationsmöglichkeit in den Klassen.

Allerdings wurde sehr wohl konstatiert, dass während der Pandemie Neuanschaffungen im Bereich der technischen Infrastruktur getätigt werden mussten, wofür teilweise die finanziellen Mittel an den Schulstandorten fehlten (Reitstätter, 2021).

2.6 Digitale Kompetenzen der Lehrenden

Die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen sind ein ausschlaggebender Faktor für das Gelingen digitaler Lehre. Die Schulleitungen wurden daher befragt, wie sie die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen ihres Standortes einschätzen, wie deren Haltung gegenüber Fortbildungen zur digitalen Bildung sei und ob sich in beidem Veränderungen während der Covid-19-Pandemie feststellen ließen.

Die Aussage der Schulleitungen lautete, dass die vorhandene Hardware nur verwendet werden könne, wenn digitale Grundkompetenzen bei den Lehrpersonen vorhanden sind. Einige der befragten Schulleitungen erwähnten, dass es an ihrem Standort regelmäßige schulinterne Fortbildungen im Bereich der Digitalisierung gibt. Bei diesen Fortbildungen geht es um Themen und Fragen, bei denen es Einigkeit im Lehrkörper braucht, damit digitale Bildung gelingen kann. Einige Kolleg*innen sind bereits sehr kompetent im Umgang mit digitalen Medien, für die anderen erscheint dies nicht notwendig in ihrem Lehrberuf zu sein:

Die jungen Kolleg*innen von der PHT sind schon selber digital aufgewachsen. Das größte Problem ist die „mittelalterliche“ Generation. Diese können ein bisschen was und haben Angst, etwas falsch zu machen. Da gehört mehr eigenständiges Lernen für die Lehrer dazu (I1, Z.44).

Generell wünschten sich die Schulleitungen mehr Fortbildungen im Bereich der digitalen Bildung für Lehrpersonen (Reitstätter, 2021):

Die Schulen müssen flächendeckend mit digitalen Medien ausgestattet werden und die Lehrkörper müssen entsprechend ausgebildet werden (I2, Z.38).

Allerdings sehen die Befragten die Fortbildungen der Lehrpersonen als eine recht persönliche Angelegenheit an, bei der sie als Schulleitung thematisch nichts vorschreiben möchten. Die Frage nach den bereits absolvierten Fortbildungen im Bereich der digitalen Bildung konnte nur teilweise beantwortet werden. Die Schulleitungen nannten regelmäßige Fortbildungen für die im Dienst stehenden Lehrpersonen zu generellen Themen und die unbedingt notwendige digitale Ausbildung für Lehramtsstudierende. Auf die Frage was die Schulleitungen für nötig erachteten, damit Distance Learning für alle erfolgreich gewährleistet werden kann, antwortete eine befragte Person: „Die Bereitschaft sich darauf einzulassen. Die Bereitschaft sich fortzubilden. Die finanziellen Mittel müssen auch bereitgestellt werden“ (I3, Z.26).

Die Befragten waren sich einig, dass die digitalen Kompetenzen von Lehrenden so entwickelt sein sollten, dass sie selbstverständlich mit digitalen Medien umgehen und diese als elementaren Bestandteil des schulischen Alltags ansehen. Der österreichweite Anstieg der Fortbildungsmöglichkeiten während der Pandemie und die Zunahme der Nachfrage seitens der Lehrpersonen verdeutlicht den Bedarf und die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich im Bereich der digitalen Bildung und Medienkompetenz fortbilden zu wollen.

2.7 Digitale Aufbereitung und Distribution von Lerninhalten

Generell ergaben die Interviews, dass die Schulleitungen sowohl rückblickend vor der Pandemie, als auch während dieser, digitalen Unterricht in unterschiedlicher Intensität angeboten haben. Dabei war die Vorgehensweise an den befragten Schulen sehr unterschiedlich (Reitstätter, 2021). Dies betrifft die Organisation des Unterrichts, die Distribution und die Aufrechterhaltung der Kommunikation im Team, mit den Erziehungsberechtigten und den Schüler*innen. Dabei wurde vor allem das Distance Learning in der Primarstufe kritisch hinterfragt:

Ich denke, dass Homeschooling nie so erfolgreich sein kann, wie der Präsenzunterricht im Klassenzimmer. Ich glaube nicht, dass das Digitale das Direkte ersetzen kann. In diesem Alter bestimmt nicht (I4, Z.70).

Besonders die Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten wurde als wichtiger Faktor für das Gelingen digitaler Lehre angesehen. Die Schulleitungen nannten sowohl Online-meetings über Zoom und Schoolfox, als auch fest vereinbarte Sprechstunden der Lehrpersonen als mögliche Formen der digitalen Kommunikation mit Erziehungsberechtigten. Dabei war vor allem die Eigeninitiative und Kreativität der Lehrpersonen ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung. An einem Schulstandort wurden die Vorschläge für digitale Tools in einem digitalen Konferenzzimmer den anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt und geteilt. So hatte jede*r freien Zugriff auf die Materialien.

Wir hatten als gemeinsame Plattform eine Homepage. Da können die Lehrpersonen einsteigen und die Dateien uploaden. Auch Schoolfox verwenden wir als gemeinsames Instrument (I3, Z.50).

Der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten wurde stetig aufrecht gehalten. Dabei wurden teilweise genaue Zeiten festgelegt, zu denen die Lehrpersonen erreichbar waren. Diese Zeit konnten die Kinder nutzen, um Inhalte direkt von der Lehrperson erklärt zu bekommen. Des Weiteren wurden feste Videomeetings vereinbart:

Das war mit den Eltern genau abgesprochen. Zu welchen Uhrzeiten die Lehrenden Ihre Sprechstunden abhalten und zu welchen Uhrzeiten die Lehrpersonen den Kindern etwas erklären (I2, Z.54).

Als gemeinsames Kommunikationsinstrument wurde am häufigsten Schoolfox verwendet. Durch Schoolfox ergaben sich neue Möglichkeiten, besonders für jene Familien, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, da in der App die Nachrichten übersetzt und in verschiedenen Sprachen versendet werden können.

Ebenso haben sich die Schulleitungen und Lehrpersonen viele Gedanken gemacht, wie man die Kinder in der Zeit des Distance Learnings am besten erreichen kann. Eine Schule hat sich dafür entschieden, das Lernspielangebot auf der Homepage auszuweiten und regelmäßige Zoom-Meetings mit den Kindern durchzuführen (Reitsstätter, 2021).

Ein Wunsch der Schulleitungen ist die Vereinheitlichung der digitalen Plattformen, damit die Organisation des Distance Learnings und die Distribution von digitalen Lehrmaterialien erleichtert wird.

3 Diskussion und Schlussfolgerungen

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Covid-19-Pandemie große Auswirkungen auf die Organisation von Schule und Unterricht in der Primarstufe hatte.

Dies betrifft sowohl die Ausstattung von Geräten und das Vorhandensein von WLAN, die vermehrte Verwendung von Lernplattformen sowie digitaler Kommunikationsformen (Reitsstätter, 2021). Im Allgemeinen bestätigten die Befragten, dass eine Grundausrüstung mit technischer Infrastruktur an allen Schulen, unabhängig von bereits vergangenen Erfahrungen mit digitalen Medien, vorhanden war. Es gab ausreichend digitale Endgeräte für Lehrpersonen, die z.T. innerhalb des Schulgebäudes genutzt wurden. Wenn man die digitale Infrastruktur an Volksschulen rückblickend vor der Covid-19-Pandemie mit der derzeitigen Situation vergleicht, ist ein starker Anstieg bei der Beschaffung von Computern, Tablets und Endgeräten für Kinder und eine verbesserte Abdeckung der Volksschulen mit WLAN sichtbar (Education Group, 2020).

Bezüglich der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen gaben die befragten Schulleitungen an, dass es gewisse Grundkompetenzen bei allen Lehrpersonen braucht. Vor allem jüngere Lehrende sind durch ihre aktuelle Ausbildung gut auf die Digitalisierung vorbereitet, da sie selbst in einer digitalisierten Zeit aufwachsen. Es ist notwendig, dass diese jüngere Generation ihr Wissen beispielsweise schulintern an ihre Kolleg*innen weitergeben und so einen niederschweligen Zugang schaffen, der möglichen Vorbehalten dem Neuen gegenüber vorbeugen könnte. Die Befragten möchten den Lehrpersonen keine Vorschriften in Bezug auf spezifische Fortbildungen machen, sehen aber den Bedarf im Bereich der digitalen Bildung.

Es braucht eine gewisse Offenheit, Eigeninitiative und Bereitschaft der Lehrpersonen für digitale Bildungsangebote, sonst wird auch ein gemeinsames digitales Projekt an der Schule keinen Anklang finden. Nach der Pandemie hat sich definitiv ein Anstieg der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen gezeigt. Das vermehrte Angebot und die höhere Nachfrage nach Fortbildungen der digitalen Bildung wirken sich darüber hinaus nachhaltig positiv auf die Digitalisierung im Volksschulbereich aus, da Studien zeigen, dass besser ausgebildete Lehrpersonen eher eine positive Haltung zu digitalen Medien haben und ihr Wissen weiter vertiefen möchten (Hug et al., 2016).

Die Aussagen der Schulleitungen konstatieren einen Innovationsschub im Bereich der digitalen Lehre (Reitstätter, 2021). Neben technisch organisatorischen Fragen, sollten in Zukunft verstärkt Forschungsvorhaben angestrebt werden, die die pädagogisch-didaktische Ausgestaltung des Unterrichts in der Primarstufe untersuchen. Des Weiteren wünschen sich die Schulleitungen eine Vereinheitlichung bei digitalen Plattformen, damit digitale Kompetenzen besonders im Bereich der Organisation besser kanalisiert werden können.

Zur Frage, der Haltung von Schulleitungen in Tirol bezüglich digitalem Lernen ergab die vorliegende Studie: Je mehr digitale Implementierung es vor der Covid-19-Pandemie im Präsenzunterricht gab, desto besser gelang die digitale Lehre während des Lockdowns im Distance Learning. Das Andauern der Pandemie und die Notwendigkeit des Distance Learnings durch sich wiederholende Lockdowns im schulischen Bereich erleichterten und förderten die Umsetzung von digitalem Lernen.

3.1 Grenzen der Studie

Die explorativen Ergebnisse dieser Studie sind vor dem Hintergrund der regionalen eingeschränktheit der Stichprobe und der zeitlichen Vorgabe durch die Bearbeitung der Masterarbeit mit Vorsicht zu interpretieren. Es konnte hier nur ein Teil der Schulleitungen in Tirol befragt werden. Außerdem fehlen für eine Triangulation der Daten die Ergebnisse der Lehrpersonen, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten. Des Weiteren muss beachtet werden, dass die Fragen, die sich rückwirkend auf die Zeit vor der Covid-19-Pandemie bezogen, im Zuge des gesteigerten Interesses am Thema Digitalisierung entstanden sind. Das vermehrte Angebot von Fortbildungen im Bereich der Digitalisierung an der Pädagogischen Hochschule und weiteren Instituten kann das Antwortverhalten der Befragten ebenso beeinflusst haben. Es sind weitere Datenerhebungen notwendig, um eine vollständige Analyse des Einflusses der digitalen Bildung auf den Unterricht in der Primarstufe zu evaluieren.

3.2 Ausblick

Die kurzfristige Umstellung auf Distance Learning während der Covid-19-Pandemie hat gezeigt, wie flexibel der Unterricht und die Lehrpersonen in der Volksschule reagieren müssen. Es lässt sich nur spekulieren, wie die Digitalisierung und der damit einhergehende Wandel im schulischen Bereich weitergehen könnte. Kerres (2018) hat bereits darauf hingewiesen, dass die Erwartungen an digitale Medien sehr unterschiedlich sind und der Lernerfolg mit ihnen eher vom didaktischen Einsatz und nicht dem Medium selbst abhängen. Die digitalen Medien sind ein mögliches Werkzeug für das gelingende Lernen, wenn sie durch die Lehrperson didaktisch wirkungsvoll eingesetzt werden. Digitale Medien fördern bei Kindern eine hohe Lernmotivation, die von Lehrpersonen gut genutzt werden kann, damit sie ausdauernd und fokussiert lernen.

Insgesamt ergab sich durch die durchgeführten Interviews in dieser Studie ein positiveres Bild auf die Digitalisierung in der Primarstufe, als anfangs erwartet wurde. Die Schulleitungen sahen die Entwicklungen prinzipiell positiv, hätten sich allerdings vor der Coronapandemie eine längere Vorbereitungszeit auf das Distance Learning gewünscht.

Als weiteren Wunsch nannten die befragten Schulleitungen, dass die Lehrpersonen durch Fort- und Weiterbildungen im digitalen Bereich an der aktuellen Entwicklung anknüpfen und weiter lernen. Einige Schulleitungen würden verpflichtende wöchentliche Videokonferenzen einführen, durch die die Lehrpersonen und Schüler*innen regelmäßig in Kontakt bleiben. Der Kontakt – ob virtuell oder persönlich – zwischen Lehrperson und Schüler*innen wurde als absolut essentiell benannt.

Dennoch sollten digitale Medien mit Bedacht in der Primarstufe als weiteres Werkzeug zu bereits vorhandenen Materialien im Unterricht zum Einsatz kommen. Für jedes mediengestützte Lernangebot sollte vorher eine didaktische Planung vollzogen werden, damit die Lernleistung bzw. der Lernerfolg klar definiert ist. Die Potenziale digitaler Medien hat Kerres (2018) bereits benannt: eine intensivere Auseinandersetzung mit Lerninhalten durch eine erhöhte Anschaulichkeit, flexible Lernorganisation unabhängig von Zeit und Lernort und kürzere Lernzeiten durch ein individuelles Lerntempo. Wichtig ist, dass digitale Medien als weiteres Werkzeug und Bereicherung für gelingenden Unterricht angesehen werden, die nicht wieder verschwinden werden.

Autor*innenangaben

Sabrina Gerth: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung (IFE), Mitarbeiterin Fachbereich Deutsch/Mehrsprachigkeit
sabrina.gerth@ph-tirol.ac.at

Regina Raffler: Volksschule Baumkirchen, Lehrperson,
rreitstaetter@tsn.at

Literatur

- Bendel, O. (2019). *350 Keywords Digitalisierung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25823-8>
- BMB (2017a, 23. Januar). *Wir sind Schule 4.0 – jetzt wird's digital [Presseunterlagen]*. Abgerufen am 25. Februar 2022, von <https://docplayer.org/77795654-Schule-4-0-jetzt-wird-s-digital-presseunterlage.html>
- BMB (2017b, 2. Mai). *IKT-Infrastrukturerhebung 2016*. Abgerufen am 25. Februar 2022, <https://docplayer.org/113090499-Ikt-infrastrukturerhebung-2016.html>
- BMBWF. (2020, 26. März). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*. Abgerufen am 25. Februar 2022, von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. hep der Bildungsverlag.
- Education Group GmbH. (2018). *2018: Charts PädagogInnen*. Abgerufen am 25. Februar 2022, von <https://www.edugroup.at/innovation/detail/6-ooe-kinder-medien-studie-2018.html>
- Education Group GmbH (2020). *7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020: Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen*. Abgerufen am 25. Februar 2022, von <https://www.edugroup.at>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Schul-Barometer*. Waxmann.

- Hug, T., Kohn, T. & Missomelius, P. (2016). *Medien Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck University Press.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Waxmann.
- Kämpf, P. & Winetzhammer, A. (2020). Distance Learning während der Corona-Krise an Österreichs Volksschulen, *Medienimpulse* 58(2), 1–31. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-29>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Auflage)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leopold, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita: Alltagsorientierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Herder Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Pädagogische Hochschule Tirol (9. Juni 2020). *Studie zum Distance Learning an Tiroler Schulen während der Corona Krise PH Tirol* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TNvWBis1epQ>
- Reitsstätter, R. (2021). *Lernen digital. Entwicklungsmöglichkeiten der digitalen Volksschule in Krisenzeiten* [Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Tirol.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen (2., überarbeitete Auflage)*. Hogrefe.
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule – Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.
- Scheiter, K. & Lachner, A. (2020). Chancen und Herausforderungen der Distanzlehre aus der Sicht der empirischen Lehr-Lernforschung. In K. Drossel, B. Eickelmann, M. Heldt, F. Koranyi, A. Lachner, J. Lemke, K. Scheiter & K. Wirth-Geib (Hrsg.), *Fern- und Präsenzunterricht: Befunde und Praxiserfahrungen* (S. 6–17). Cornelsen Verlag.
- Stöcklin, N. (2012). Von analog zu digital: die neuen Herausforderungen für die Schule. In E. Baschitz, G. Brandhofer, C. Nosko & G. Schwed (Hrsg.), *Zukunft des Lernens: Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, (S. 57–74). Hülsbüsch.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 37. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>
- Trueltzsch-Wijnen, C. W. & Sturm, W. (2020). *Lehren während des Covid-19 Lockdowns: Die Perspektive Österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht*. KiDiCoTi Teilstudie. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6>

Christine Roner

Mediale Bildungsdiskurse in der Krise. Diskursive Dominanzen und blinde Flecken in der Darstellung der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Unterricht

A crisis in media discourses on education. Discursive dominance and blind spots in representing the effects of the Corona pandemic on schools and teaching

Zusammenfassung

Welche Problemfelder Lösungswege und Akteur*innen werden im Zusammenhang von Schule und Corona-Krise im medialen Bildungsdiskurs wahrgenommen, welche vernachlässigt? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Gezeigt werden kann, dass Themen von Public Health und entsprechende Maßnahmen den Diskurs dominieren. Regelverschärfungen zur Lösung der Probleme stehen im Vordergrund. Blinde Flecken im medialen Bildungsdiskurs stellen die Rolle des Bildungssystems für Bildungsungleichheit sowie differenzierte Darstellungen der Schwierigkeiten von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleitungen dar. Kontexte von Diversität bleiben unerwähnt. Nicht zuletzt fehlen auch die sanften und versöhnlichen Töne.

Abstract

Which challenges, solutions and actors prevail in media discourse on education, addressing schools and the Corona crisis, which ones are neglected? This article traces these questions. It has been shown that public health issues and corresponding measures dominate the discourse. The focus is on tightening rules to solve problems. Blind spots in the media discourse on education are the role of the education system in educational inequality as well as differentiated portrayals of the difficulties of students, teachers and school management. Contexts of diversity remain unmentioned. Last but not least, soft and conciliatory tones are missing from the discourse.

1 Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist es, anhand sprachlicher Daten nachzuzeichnen, welche Problemfelder und möglichen Lösungswege im Zusammenhang von Unterricht, Schule bzw. Bildung(-system) und Corona-Krise in medialen Diskursen mit Fokus auf Tirol dominieren bzw. unberücksichtigt bleiben.¹ Untersucht werden sollen zudem die Akteur*innen dieses Diskurses sowie jene Personengruppen, die aus dem Diskurs ausgeschlossen bzw. marginalisiert werden. Interesse findet damit auch die Erhebung transparenter wie intransparenter Manifestationen struktureller Dominanzverhältnisse. Die im Diskurs ermittelten Problemfelder sollen abschließend mit jenen kontrastiert werden, die von Wissenschaftler*innen als zentral erachtet werden.²

Um dieses Ziel zu erreichen, werden öffentliche und halböffentliche Diskurse untersucht: a) der Online-Auftritt der Regionalzeitung „Tiroler Tageszeitung“, b) die Facebook-Gruppe „Lehrer:innen Österreich“ (rund 11.000 Mitglieder), im Zeitraum von 1. Oktober 2021 bis 31. Dezember 2021. Damit wird einerseits die Perspektive von Berichtersterter*innen – und damit die vermittelte Medienrealität an die Tiroler Bevölkerung, andererseits jene der betroffenen Lehrer*innen mit ihren Fragen, Wahrnehmungen und Herausforderungen in den Blick genommen.

Gegenstand der Untersuchung sind Propositionen³ und Nominationen⁴. Methodisch stütze ich mich auf Verfahren der *Critical Discourse Analysis* (CDA) nach Jäger (2001 und 2011) sowie nach Reisigl & Wodak (2001 und 2009). *Diskurs* wird in der CDA als *Form sozialer Praxis* aufgefasst (Fairclough & Wodak, 1997, S. 258, zitiert nach Wodak & Meyer, 2009, S. 5, Übers. Ch. R.). „*Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein speist. Dieses zustandekommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit*“ (Jäger, 2001, S. 89, Hervorh. i.O.). Texte werden in der CDA als mögliche Orte der Machtaushandlung verstanden (Wodak & Meyer, 2009, S. 10).

2 Gesellschaftspolitischer Kontext

Nach den ersten Schulschließungen mit März 2020 in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 aufgrund der Corona-Pandemie startete das Schuljahr 2021/22 mit dem Ausblick, dass Schulen soweit möglich offen bleiben.⁵ Mit dem Anstieg an Corona-Infektionen reagierten Schulen mit der Wiedereinführung ihrer „Sicherheitsphase“ und weiteren Verschärfungen ab dem 22. November, aber unter weitgehender Beibehaltung des Präsenzunterrichts

1 Zu dieser Fragestellung lassen sich vereinzelt Studien nachweisen, wie jene von Platzer (2021) oder Bremm & Racherbäumler (2020), die sich allerdings beide auf Deutschland beziehen.

2 Mein Dank gilt Alexander Kröll und Daniel Schindelwig für die Mitarbeit bei der Erstellung des Korpus, sowie Gregor Örley, Thomas Stornig und allen weiteren Gesprächspartner*innen für die inhaltlichen Impulse.

3 Als Propositionen gelten Aussageinhalte zu Problemfeldern und Lösungsmöglichkeiten in Bildungssystem, Schulalltag, Unterricht, Didaktik etc. durch Corona in Tirol bzw. Österreich.

4 Als Nominationen gelten Personenbenennungen für Akteur*innen, die in den Texten zu Wort kommen oder für Personen, über die gesprochen wird.

5 Eine Einordnung und Überblick der Strategie zur Pandemiebekämpfung in Österreich geben Blum & Dobrotić (2021, S. 88, S. 90–92).

(BMBWF, 2021; BMBWF, 2022, Pollak, Kowarz, Partheymüller, 2021). Dabei wurde allerdings die *Präsenzpflicht* aufgehoben und ein Appell vonseiten des Bundeskanzlers an Eltern gerichtet, ihre Kinder zuhause zu lassen. Medienberichten zufolge kamen am ersten Tag des Lockdowns österreichweit etwa 25% der Schüler*innen nicht in die Schule (Pollak et al., 2021). Kommuniziert wurden die Regelungen und deren Anpassungen an Schulen über Erlässe und Verordnungen des BMBWF sowie Rundschreiben bzw. Corona-Updates der Bildungsdirektionen.

2.1 Corona als Herausforderung an Schulen und Bildungssystem

Untersuchungen über Schulschließungen durch die Corona-Pandemie in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 zeigen, dass besonders jüngere Schüler*innen sowie Schüler*innen aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten von Nachteilen betroffen waren (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021; Helm, Huber & Loisinger, 2021). Bildungsbenachteiligung war zwar bereits vor Corona nachweisbar, verstärkte sich aber im Zuge der Pandemie (Bremm 2021, Schobesberger, 2021; Helm, Huber & Loisinger, 2021, S. 27, 58⁶, Helm, Huber & Postlbauer, 2021, 59, 66–68⁷).

2.2 Bildungssystematische und -politische Rahmung

Die Corona-Pandemie sei ein „Stress-Test“ für Schulen, der Schwächen und Aufholbedarf – wie Digitalisierung oder das Fördern selbständiger Lernformen – sichtbar gemacht hat (Hoffmann, 2020, S. 95). Lehrer*innen, die die gegebenen Anforderungen an schulisches Lernen kreativ meistern konnten, ist eine stärkere Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts gelungen, die einen „neuen, qualitativ anderen Zugang zu den Kindern“ (S. 97) ermöglicht habe.

Im Gegensatz dazu kritisiert Hoffmann Lernangebote, die „lediglich die alten analogen Übungstypen in ein digitales Gewand kleiden“ (Hoffmann, 2020, S. 99) und bildungspolitischen Ansätzen im Stile der „Learning Analytics“ entsprechen. Kritisches Denken, Kreativität und Innovation werden dabei zurückgehalten (S. 100). Wenn in der Pandemie der Grundsatz galt, der „Unterricht solle weiterlaufen wie bisher“ (S. 99), dann bedeute das „Online-Lernen (...) für die deutsche Bildungspolitik und -administration häufig nichts anderes, als dass das bisherige gleichschrittige, fächerzentrierte und notenbasierte Lernen nun im ‚Fernunterricht‘ weiter praktiziert werden sollte“ (S. 99).⁸

Hoffmann formuliert zentrale Prinzipien für eine „Post-Corona-Pädagogik“. Die Fähigkeit zu selbständigem Lernen wertet sie als krisensichere Lernform (2020, S. 100). Von einer Förderung digitaler Kompetenzen und selbständiger Lernformen könnte das Schulsystem auch nach der Pandemie profitieren (S. 99). Mit Verweis auf die Chancen und vielfältigen neuen Formen des gemeinsamen Lehrens und Lernens an vielen Schulen während der Pandemie

6 Helm, Huber & Loisinger (2021) weisen in einer kritischen Betrachtung der untersuchten Studien für ihr Review darauf hin, dass deren Repräsentativität, wissenschaftliche Gütekriterien in ihren Ansprüchen variieren. Bildungsbenachteiligte Schüler*innen seien in den untersuchten Befragungen zudem vermutlich unterrepräsentiert.

7 Während Helm, Huber & Loisinger (2021) einen solchen Trend im DACH-Raum im Untersuchungszeitraum März bis November 2020 feststellen, halten Helm, Huber & Postlbauer (2021, S. 66–67, S. 65–71.) in ihrem internationalen Review zum Frühjahr 2020 allerdings noch fest, dass sich diese Tendenz trotz nachweislicher Bildungsunterschiede in internationalen Studien gerade im DACH-Raum in zahlreiche Studien nicht bestätigt.

8 Ähnliches deutet auch Filk (2021, S. 14) an.

stellt sie fest: „Dies zeigt: Wenn man Schulleitungen und Lehrenden die nötigen pädagogischen Freiräume lässt, entsteht daraus ein Mehrwert, von dem am Ende alle profitieren“ (S. 101).

Bremm (2021) bringt die genannten Kompetenzen in Zusammenhang mit Bildungsungleichheit und hebt hervor, das Bildungssystem wirke als Motor für deren Verschärfung während der Pandemie. Schulen ist es vor Corona offenbar nicht gelungen, diese beiden so zentralen Fähigkeiten, digitale Kompetenzen und eigenverantwortliches Lernen, herkunftsunabhängig aufzubauen. Damit waren benachteiligte Schüler*innen, die in der Krise besonders von Belastungen betroffen waren, noch zusätzlich im Nachteil. Lehrer*innen hätten sich bei diesen Schüler*innengruppen mehrheitlich dafür entschieden, das Anspruchsniveau zu senken und Beziehungsaspekte zu betonen. Diese Strategie scheint angemessen, führt allerdings zu lang- und mittelfristigen Bildungsbenachteiligungen in einem System, das zunehmend standardisiert und outputorientiert ist und ein enges Verständnis von Bildung im Sinne messbarer Leistungen vertritt (Bremm, 2021, S. 64). Bremm hebt die zentrale Rolle der Fort- und Weiterbildung für den Abbau von Bildungsungleichheit hervor (S. 67). Auch Rahmenbedingungen für Schulen, wie etwa „klare Vorgaben“ für Curricula und Prüfungen, können „dafür sorgen, dass eine individuelle Entscheidung einer Lehrperson für eine inhaltliche Entlastung auf mittel- und langfristige Sicht nicht zum Nachteil der Bildungswege von benachteiligten Kindern gerät“ (S. 68). Außerdem brauche es z.B. neben Räumen zum Austausch, zur Kooperation und Reflexion für Lehrpersonen eine „auf den Abbau von Bildungsungleichheiten gerichtete gemeinschaftliche und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (S. 68).

2.3 Schwierigkeiten im Handlungsfeld Schule

Mit Blick auf **Schüler*innen** zeigt sich, dass von Lernrückständen auszugehen ist,⁹ Lernaufwand und Lernmotivation teilweise zurückgegangen sind. Es zeigen sich Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation. Bis zu 25% der Schüler*innen berichten von mangelnder Ausstattung und elterlicher Unterstützung zuhause (Helm, Huber & Loisinger, 2021, S. 58¹⁰). Die Befindlichkeit der Schüler*innen hat sich im Vergleich zum Frühjahr 2020 verschlechtert: 25% fühlen sich (eher) nicht gut, Belastungen haben zugenommen, der Kontakt mit Gleichaltrigen und die soziale Eingebundenheit fehlen, (Zukunfts-)Ängste, Sorgen und Traurigkeit nehmen zu. Herausfordernd sind für Schüler*innen hohe schulische Anforderungen, die Selbstorganisation und der Wechsel zwischen Home Schooling und Präsenzunterricht (Schober et al., 2021, S. 2–3)¹¹.

Rund 10 bis 30% der Schüler*innen konnten im Fernunterricht nicht erreicht werden. Insgesamt sind **Kontakte zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen** zurückgegangen (Helm, Huber & Loisinger, 2021, S. 62–64).

Zumindest in der ersten Phase der Schulschließungen kamen kaum digitale Lehr-Lernformate zum Einsatz. Bis zu einem knappen Drittel der **Lehrkräfte** schätzten ihre digitalen Kompetenzen als zu gering ein. Lehrpersonen scheint es aber gut gelungen zu sein, Aufgaben und Lehrinhalte in Komplexität und Ausmaß an die unterschiedlichen Niveaus der Schüler*innen

9 Mehr als ein Drittel der befragten Lehrpersonen und Eltern sowie zwischen einem Fünftel und der Hälfte der Schüler*innen rechnen mit entstandenen Lernrückständen in der Pandemie.

10 Helm, Huber & Loisinger (2021) beschreiben die Ergebnisse ihres Reviews aus Untersuchungen von März bis November 2020 in sechs Problemkategorien für Schüler*innen und Lehrpersonen.

11 Schober et al. (2021) fassen in ihrem Zwischenbericht Ergebnisse aus Befragungen von April bis Mai 2021 von Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und Schulleiter*innen, v.a. mittlerer und höherer Schulen, zusammen.

anzupassen (Helm, Huber & Loisinger, 2021, S. 62–64). Fast 90% der Lehrer*innen waren mit einem deutlich stärkeren Arbeitspensum belastet, das auf erhöhten Aufwand bei Administration, Kommunikation und Unterrichtsvorbereitung zurückzuführen ist. 40% der Lehrpersonen fühlen sich überfordert. Besonders herausfordernd gestalteten sich die häufigen, oft kurzfristigen Informationen und die sich damit ständig ändernden Rahmenbedingungen, die u.a. zu einer erschwerten Unterrichtsplanung führten (Schober et al., 2021, S. 4–5).

Auch die befragten **Schulleiter*innen** berichten von einem deutlich erhöhten Arbeitsaufkommen sowie von einer oft als unverlässlich empfundenen Kommunikation zu aktuellen Änderungen. Als größte Herausforderung nannten sie die häufigen Regeländerungen, wie die Umstellungen auf Distance Learning oder Schichtbetrieb etc. Außerdem erlebte die Mehrheit die intensive Kommunikation mit Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen als herausfordernd, ebenso wie den Umgang mit ablehnenden Haltungen vonseiten der Eltern zu Corona-Maßnahmen (Schober et al., 2021, S. 5–6).

Helm, Huber & Loisinger (2021, S. 64) weisen auf den Zusammenhang etwa von Lernerfolg, Motivation oder Selbständigkeit im Distance Learning mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen hin. Aber auch Schultypen spielen eine Rolle: Höhere Schulen schneiden z.B. in Bezug auf Selbständigkeit, Technologieeinsatz und Individualisierung des Fernunterrichts besser ab, Volks- und Mittelschulen ist es hingegen besser gelungen, den Lehrer*innen-Schüler*innen-Kontakt zu gestalten (Helm, Huber & Loisinger, 2021, S. 64).

3 Mediendiskurse zu Schule und Corona

3.1 Der mediale Bildungsdiskurs am Beispiel der Tiroler Tageszeitung

Untersucht wurden insgesamt 176 Artikel der Regionalzeitung „Tiroler Tageszeitung“ online (rund 97.500 Wörter) im Zeitraum von 1. Oktober 2021 bis 31. Dezember 2021, die den Zusammenhang von Corona und Bildung, Schule und Unterricht darstellen. Inhaltlich ist in ca. 40% davon (69 Artikel) der genannte Zusammenhang das Hauptthema, in ca. 11% (20 Artikeln) ein Nebenthema, aber mit relevanten Aspekten. Inhaltlich stellen also insgesamt 51% der Artikel den direkten Bezug zum Thema her. Die restlichen 49% (87 Artikel) beziehen sich in kurzen Verweisen auf den genannten Zusammenhang.

Das zentrale Korpus besteht daher aus 89 Artikeln mit ca. 48.000 Wörtern. Knapp 30 Prozent wurden von einem/einer Redakteur*in verfasst, 70% geben keine/n Verfasser*in¹² an oder stammen von Presseagenturen. Rund 38% der Artikel wurden von Leser*innen diskutiert. Mit drei Interviews, zwei meinungsbetonten Darstellungsformen und 171 Berichten überwiegt mit rund 97% die informationsbetonte Darstellungsform.

Thematisch beschäftigt sich ein Drittel der Artikel mit 1) Corona-Maßnahmen, ein Viertel mit 2) Auswirkungen von Corona, ein Viertel mit 3) Corona-Politik¹³ und ein Fünftel mit 4) Gesundheit. Rund 18% thematisieren 5) Politik, davon ein knappes Drittel Bildungspolitik.

12 Artikel mit der Angabe „TT“ basieren auf Presseausendungen, die von Redakteur*innen bearbeitet wurden, so die telefonische Auskunft aus der Redaktion der Tiroler Tageszeitung.

13 Die Zuordnung zu den Themen Corona-Politik und Corona-Maßnahmen wurde getrennt vorgenommen, obwohl es häufig einen Zusammenhang gibt. Als Unterscheidungskriterium galt, ob die Artikel eher die politische Diskussion oder die Darstellung der Regeln und Maßnahmen in den Vordergrund stellten.

Den stärksten thematischen Schwerpunkt bilden also Artikel, die sich im Wesentlichen auf die Darstellung von 1) **Corona-Schutz-Maßnahmen und -Regeln** beziehen. Rund 78% dieser Artikel fokussieren Verschärfungen von Regeln für Schulen. Häufig sind Statistiken zu Infektionszahlen oder zu Schulen bzw. Klassen im Distance Learning angeführt. Wird der Lockdown für Ungeimpfte behandelt, so wird auf deutlich verstärkte Polizeikontrollen verwiesen. Werden Regeln für Schulen dargestellt, so wird oft das Bekenntnis von BM Faßmann¹⁴ zu deren Offenhalten erwähnt. Einzelne Artikel thematisieren z.B. Irritationen durch ausgefallene Absonderungsbescheide oder die Erhebung der Stimmungslage der Lehrpersonen. Zwei Artikel erklären die Nutzung des Holiday-Ninja-Passes.

Ein zweites wichtiges Thema stellen die 2) **Auswirkungen der Pandemie** auf den Bereich Bildung, Schule und Unterricht dar. Fast Zwei Drittel der Artikel fokussieren Schulabmeldungen, psychische Auswirkungen der Pandemie und Bildungsungleichheit, die auf Armutsbetroffenheit zurückgeführt wird. Die Befunde basieren z.T. auf Studien. Zwei Artikel problematisieren Planungsunsicherheiten am Beispiel von Schulveranstaltungen. Einzelne Artikel widmen sich u.a. der Verzögerung eines Schulbaus und dem Maturant*innen-Rekord. Die Einschätzung, die Maßnahmen an den Schulen zeigten Wirkung, wird in zwei Artikeln präsentiert, dabei werden Schwierigkeiten an Schulen differenzierter beschrieben. Ein Artikel stellt den erhöhten Verwaltungsaufwand an den Schulen in den Mittelpunkt sowie konkrete Maßnahmen vonseiten des Bildungsministeriums zu deren Entlastung.

Einen weiteren Themenschwerpunkt im Diskurs bildet 3) **Corona-Politik**, also politische Debatten zum Thema. Mit über 80% der Artikel stehen hier Diskussionen und Entscheidungen zum Schulbetrieb im Vordergrund. BM Faßmann und die Bildungsländesrät*innen treten für offene Schulen ein. Fast alle Artikel führen konkrete Regeln und Maßnahmen an Schulen an. Das Verbot von Schulveranstaltungen wird behandelt, ebenso der Zwiespalt von Eltern offene Schulen vorzufinden, aber Kinder zuhause lassen zu sollen. Drei Artikel behandeln gesetzliche Verschärfungen für Schulabmeldungen, die Forderung nach Schulsozialarbeiter*innen an Pflichtschulen einer Tiroler Gemeinde oder informieren über die geplante Impfpflicht für Kalifornische Schüler*innen.

Ein weiteres Themenfeld bilden Artikel, die sich auf 4) **Gesundheit** und Infektionslage in Österreich bzw. in Tirol beziehen. Fast drei Viertel behandeln die aktuelle Infektionslage an den Schulen, Statistiken und Maßnahmenforderungen (wie Impfung, Tests und Schulschließungen). Ein Artikel behandelt psychische Gesundheit (Schulangst, soziale Ängste, auch verstärkt durch die Pandemie), ein zweiter die Verunsicherung an Schulen, mit „normalen Infektionen“ in Hinblick auf die Testpflicht umzugehen. Ein Artikel gibt einen Rückblick auf das „Impfjahr“ mit ausführlichen Statistiken, die u.a. den Bildungsstatus nach Alter und Schultyp mit dem Impfstatus verknüpfen. Insgesamt beziehen sich die Artikel v.a. auf Aspekte der Public Health, der aktuellen Infektionslage an Schulen, und beschreiben Forderungen und Entscheidungen, um dieser entsprechend zu begegnen.

Schließlich zeigt sich im Diskurs das Themenfeld der 5) **Politik**, in dem politische Debatten über Bildung mit Verweis auf Corona geführt werden. Ein Drittel der Artikel thematisiert u.a. das bundespolitische Bekenntnis zur Förderung des Bildungsbereichs durch höheres Budget, mehr Personal und Modernisierung. 27% der Artikel behandeln die Amtsübergabe von BM Faßmann. Dabei resümiert der scheidende Minister die Pandemie-Bekämpfung, sein Eintreten für offene Schulen und weist auf vorbereitete Reformen hin. Bildungsminis-

14 Bundesminister Dr. Heinz Faßmann war von 07.01.2020 bis 06.12.2021 im Amt.

ter Polaschek will den Kurs weitgehend beibehalten, aber keine grundlegenden Reformen durchführen – „Ruhe im System“ sei wichtig. Die restlichen Artikel behandeln Bildung in Verweisen, z.B. im Zusammenhang mit Kritik an einem unzulässigen Vergleich der Pandemie mit der NS-Zeit.

3.1.1 Die adressierten Probleme und Lösungen im Mediendiskurs

Im Diskurs wird mit Abstand als größtes Problem **die Infektionslage**, also steigende Infektionszahlen, die Frage sicherer Schulen unter den Bedingungen des Präsenzunterrichts sowie die Rolle der (offenen) Schulen beim Infektionsgeschehen, dargestellt. Als Lösung werden nahezu ausschließlich Verschärfungen unterschiedlichster Maßnahmen (von Teillockdowns für bestimmte Bevölkerungsgruppen oder einzelner Bundesländer zu einem österreichweiten Lockdown mit strengeren „Sicherheitsphasen“ für Schulen, zur Maskenpflicht oder dem Verbot von Schulveranstaltungen etc.) sowie stärkere Kontrollen und ernsthafte Konsequenzen aufgezeigt. Dieses Thema dominiert den Diskurs.

Daran an schließen Darstellungen der Vor- und Nachteile des **Präsenzunterrichts**, wie epidemiologische Abwägungen vs. die individuelle (psychische) Gesundheit. Die Darstellung psychischer Belastungen für Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern durch Distance Learning erfährt größere Aufmerksamkeit wie auch politische Debatten über offene Schulen bzw. Schließungen. Teilhabechancen und Bildungsrückstände werden als Probleme benannt. Als Lösungen werden strengere Regeln, abgestimmt auf Schultypen, genannt. Die Entlastung von psychischen Stressfaktoren und das Ausgleichen von Bildungsrückständen soll durch offene Schulen, kombiniert mit dem „Rausnehmen von Druck“, z.B. durch den Wegfall von Schularbeiten und Tests erreicht werden.

Schließlich wird die **Kommunikation** vonseiten der Regierung und Bildungsdirektionen als Problem formuliert, die – so heißt es im Diskurs – klarer und besser abgestimmt werden soll. Auch **Schulabmeldungen** werden als Schwierigkeit genannt, denen ein neues Gesetz und „verpflichtende Reflexionsgespräche“ entgegenwirken sollen. Als letztes stärker thematisiertes Problem wird die **mangelnde Planungssicherheit** am Beispiel der Schulveranstaltungen dargestellt. Diese solle durch klare Vorgaben vonseiten der Regierung behoben werden.

V.a. im Rahmen der politischen Themen werden Probleme als Zukunftsvorhaben formuliert: Bildung bekommt mehr Geld, Bildung wird modernisiert und reformiert. Dass dies notwendig ist, weil das Problem besteht, zu wenig Geld in Bildung investiert zu haben, das Schulsystem einer Erneuerung bedarf wird nicht explizit gemacht.

Marginal, aber benannt werden im Diskurs der hohe Verwaltungs- und Mehraufwand für Lehrer*innen und Schulleiter*innen, der Fachkräftemangel, das Fehlen von Schulsozialarbeiter*innen sowie die Notwendigkeit zur Aufwertung sonderpädagogischer Ausbildungen.

3.1.2 Akteur*innen im Mediendiskurs

In Hinblick auf Nominationen gibt es drei zentrale Gruppen:

1. Die mit Abstand größte Gruppe im zentralen Korpus bildet mit 811 Wortformen die **unmittelbare Anspruchsgruppe – also alle am Lehr-Lernprozess und schulischen Handeln Beteiligten**: allen voran mit rund 400 Wortformen *Schüler*innen*, deren Sy-

- nonyme, Äquivalente und Differenzierungen.¹⁵ Den zweiten Platz teilen sich mit jeweils ca. 160 Wortformen *Lehrer*innen* sowie *BM Faßmann* als zentraler Vertreter der Bildungspolitik. An dritter Stelle stehen damit Eltern, mit rund 70 Wortformen, vor Nominationen der Bildungsdirektionen mit insgesamt rund 60 Nennungen.
2. Als zweite Gruppe tritt die **Politik und Ständesvertretungen**, mit etwas über 200 Wortformen in Erscheinung, allen voran *Minister*in*, *Ministerium*, gefolgt von *Lehrer-, Schüler und Elternvertreter*innen*, wie Gewerkschaftern, Elternverein und Schulsprecher*innen. An dritter Stelle stehen Regionalpolitiker, wie *Landeshauptleute* oder *Bürgermeister*.
 3. Die dritte Gruppe mit rund 180 Wortformen bilden **coronaspezifische Nominatio-
nen** – Betroffene mit rund 87%, wie *Ungeimpfte (50)*, *Geimpfte (45)*, *Genesene (24)* und Akteur*innen mit rund 13%, wie *Arzt*.

Als **Sprecher*innen**¹⁶ treten im Diskurs zwar auch Bildungsdirektionen und Ständesvertretungen, mit deutlichem Abstand aber v.a. Bundes- und Landes-Politiker*innen auf. Mit einem Anteil von knapp 17% von allen untersuchten Nominationen im Diskurs spricht damit eine Minderheit über die mit gut 67% größte Gruppe, die unmittelbaren Anspruchsgruppen, ebenso wie über die kleinste Gruppe mit rund 15% jener Personen, die über einen Coronabezug definiert werden. Dieses Verhältnis betrifft insbesondere die Themenbereiche Corona-Maßnahmen, Corona-Politik, Corona-Gesundheit und Politik. Einzig im Themenfeld der Auswirkungen von Corona sind Sprecher*innen vielfältiger: Politiker und Bildungsdirektionen, vereinzelt auch Lehrer*innen, Schulleiter*innen sowie Schüler*innen-, Lehrer*innen- und Elternvertreter*innen, die direkt und indirekt zitiert werden.

3.1.3 Auffälligkeiten des Diskurses

Insgesamt zeigt sich ein Charakteristikum des Corona-Diskurses¹⁷ der österreichischen politischen Kommunikation, die in den untersuchten Medientexten nahezu unhinterfragt aufgegriffen wurde: die Schärfe und Härte in der Wortwahl, die Tendenz zu Extrem, Drastik und Bewertung.

Im untersuchten Diskurs finden sich etwa folgende Formulierungen: In Hinblick auf die Eindämmung der Pandemie wird vom „Kampf“ gesprochen, von einem „Wettlauf mit der Zeit“. Auch der Firmenname „Covid Fighters“ und der „Ninja-Pass“ beziehen sich auf Kämpfer. Die Infektionslage sei „äußerst besorgniserregend“, „dramatisch“, „sehr ernst“, die Situation „extrem schwierig, keiner weiß, wie das weitergeht“, sie „eskaliert“, „besonders in den Schulen“. Die Rede ist von „Kontrollverlust“, von einer „ungezügelter Ausbreitung des Virus“, die Situation „außer Kontrolle“. Die Dynamik des Infektionsgeschehens ist „erschreckend“, es wird „Alarm geschlagen“. „Wie gefährlich die Situation im Land mittlerweile ist, illustriert auch die Risikozahl“. Gewarnt wird von einer „Wiederholung des Corona-Horrorjahrs 2020“.

15 Auch bei den anderen Wörtern wurden Synonyme, Äquivalente und Differenzierungen erhoben, im Artikel aber meist nur der häufigste Vertreter genannt.

16 Die Zuordnung zu Sprecher*innen wurde auf Basis der direkten und indirekten Zitate von Personen und Personengruppen vorgenommen, nicht über die grammatische Kategorie von Aktiv und Passiv.

17 Wodak (2020) und Krammer (2021) sowie die laufenden Beobachtungen der politischen und medialen Kommunikation mit Beginn der Pandemie im Februar 2020 vonseiten der Verfasserin des vorliegenden Beitrags, die diesen Befund nahelegen.

Über Auswirkungen und Maßnahmen wird von „Kollateralschäden“ gesprochen, das Testmanagement sei ein „Kraftakt“, eine „riesengroße Kraftanstrengung“. „Verschärfte Sicherheitsmaßnahmen“ und „Sicherheitsphasen an den Schulen“ werden eingeführt, eine „Risikostufen-Matrix“ kommt zum Einsatz. Karl Nehammer kündigte ein „engmaschiges Kontrollnetz“ an, Bundeskanzler Schallenberg: „Es wird sehr konsequent kontrolliert werden und es wird sehr konsequent sanktioniert werden“.

Eine Distanzierung von dieser Semantik gibt es vonseiten der Journalist*innen kaum, nur eine Redakteurin schreibt, „Nun läuft die ganze Aktion unter dem unschönen Wort ‚Risikoabwägung‘“.

Bewertungen zeigen sich häufig in Gruppenbenennungen, wie Fünf- bis Elfjährige als „größte Spreadergruppe“ oder wenn von „Rückkehrern“ und „Schulflüchtlingen“ die Rede ist. Ministerin Köstinger wird zitiert, die meint, es könne „nicht sein, dass mutwillige Impfverweigerer die Mehrheit der Gesellschaft in Geiselschaft nehmen“. Die Impfquote in Österreich sei „beschämend niedrig“.

Sanfte, konstruktive Töne lassen sich kaum finden, Ausnahmen bilden nur zwei Äußerungen: wenn Vizekanzler Kogler zum Dialog aufruft und dafür eintritt, Unterschiedliches, Trennendes so zu behandeln, „dass es uns nicht unversöhnlich zurücklässt“ oder wenn der Salzburger Landeshauptmann eine „sensible Vorgehensweise“ fordert.

Beobachtungen zu Einzelwörtern: *Schulflüchtlinge, Rückkehrer, Kollateralschäden und Kontakt*

Die Kriegsrhetorik verblüfft, auch die Verwendung des Wortes *Schulflüchtlinge* für Kinder, die nicht in der Schule, sondern zuhause lernen möchten. Hier stellt sich die Frage, ob die Wortneuschöpfung aus der Politik aufgegriffen oder von Journalist*innen geprägt wurde. Auch die Verwendung des Wortes *Rückkehrer* für von der Schule abgemeldete Kinder, die doch wieder an die Schule zurückkehren, das seit Corona für „Reiserückkehrer“ verwendet wurde, und in den Jahren zuvor häufig im Zusammenhang mit Kämpfern im Syrienkrieg verwendet wurde, die nach Europa zurückkehren und eine potentielle Gefahr darstellen, überrascht. Irritierend ist die Verwendung des Unworts des Jahres 1999, *Kollateralschaden*, das im Kosovokrieg von der NATO geprägt das traurige Faktum bezeichnet, wenn zivile Opfer im Rahmen von Kriegshandlungen verletzt oder getötet werden.¹⁸

Besonders im schulischen Kontext ist das Wort *Kontakt* relevant. Lehrer*innen-Schüler*innen-Kontakt sowie Lehrer*innen-Eltern-Kontakt sind wesentliche Grundlagen des Lernens und schulischen Lebens, worauf auch Bremm (2021) deutlich hinweist.

Im zentralen Diskurs sind von 41 Nennungen des Wortes *Kontakt** etwas mehr als die Hälfte direkt auf Corona bezogen, v.a. in den Komposita *Kontaktperson*, *Kontaktreduktion*, *Kontaktbeschränkung* und *Kontaktmanagement*. Dadurch erhält ein grundsätzlich positiv konnotiertes Wort den Anschein der Gefahr bzw. Gefährdung. Dies ist angesichts der ansteigenden Ängste bei Schüler*innen problematisch.

Benennungen von Corona-Spezifika sind im zentralen Diskurs mit rund 2190 Wortformen fast doppelt so häufig wie Bildungsspezifika. Sie sind v.a. bezogen auf Maßnahmen (1398 Wortformen), u.a. mit *Test*, *PCR*, *freitesten* (429), *Regel*, *Gesetz*, *Verord**, *Erlass*, *Maßnahme* (333), *Pflicht*, inkl. *Masken-*, *Test-* und *Impfpflicht* (186), *Lockdown* (147), *Risikostufe* (105),

18 Zum Beispiel Toyka-Seid & Schneider (2022) sowie zahlreiche diskursanalytische Beiträge, etwa: Jäger & Jäger (2007).

auf Benennungen von Corona und seine Folgen (611), wie *Corona* (263), *psych** und *sozial* (94), *Gesundheit* (92), *Pandemie* (73), *belast**, *krank*, *stress* (46) und *Krise* (30) – und auf Medizinisch-Statistisches (183), wie *Infektions-* (66), *Virus* (59), *Inzidenz* (24).

Bildungsspezifika, auch bildungsbezogene Erscheinungen aus der Corona-Zeit hingegen, treten in nur 1255 Wortformen auf. Benennungen für Schule (534) dominieren, v.a. *Schule* (389), *Volksschule* (23) und *AHS* (21), Bildungsprinzipien und Unterricht (444), mit *Bildung* (245), *Unterricht* (188), gefolgt von Lernformen und Schulbetrieb (226), *Distance Learning* (65), *Präsenz* und *offene Schule* (59) sowie *Ninja-Pass* (46).

3.2 Diskursauschnitt zu Schule und Corona einer Facebook-Gruppe

Die Facebook-Gruppe „Lehrer:innen Österreich“ mit rund 11.000 Mitgliedern wurde im Zeitraum von 1. Oktober 2021 bis 31. Dezember 2021 anhand von 12 Posts und 230 Kommentaren (ges. 6000 Wörter) untersucht. Im Oktober wurden 3 Posts und 37 Kommentare veröffentlicht, im November 5 Posts mit 172 Kommentaren und im Dezember 4 Posts mit 24 Kommentaren. Die Dynamik des Diskurses erinnert an ein Stimmungsbarmeter, das mit dem Anstieg der vierten Welle im November hochgeht. So wurde etwa für das Zurverfügungstellen der Verordnungen im September noch gedankt, im November revoltiert und diese im Dezember ignoriert.

Die Facebook-Gruppe behandelt ein breites Themenspektrum.

Einige Posts betreffen **didaktische Fragen oder die der Unterrichtsorganisation**, meist bezogen auf die Bedingungen der Corona-Pandemie. Darunter fallen neben der Arbeit mit Lesepat*innen oder Musikunterricht, ohne singen zu dürfen, auch die Sitzordnung im Klassenzimmer, die nun v.a. Sicherheitsmaßnahmen, nicht mehr pädagogischen Erfordernissen oder psychischen Befindlichkeiten der Schüler*innen entsprechen muss.

Eine wesentliche Rolle im Diskurs spielen auch **Regeln und Vorgaben und deren Auswirkungen auf Unterricht und Schule**, auf die spätestens ab 19. November heftig reagiert wird: Wut, Überforderung, aber auch Humor werden deutlich. Auch die Sorge um die Kinder kommt zum Ausdruck und die Annahme, dass diese durch die Maßnahmen an ihren Handys ins „komplette Nirvana abtauchen“ werden.

Thematisiert wird, dass **Lehrer*innen nicht mehr pädagogisch arbeiten können**, sondern betreuen und „Teststraße spielen“ müssen. Auch auf den administrativen, bürokratischen und pädagogischen Aufwand wird hingewiesen, der explizit mit den ständigen Regeländerungen begründet wird. In einem Post wird nach der Laufzeit der Corona-Fördermaßnahmen gefragt, weiters wird über Impfung, Wirksamkeit und Datenschutz bei Impfzertifikaten gesprochen. Eine andere Gruppe von Posts bezieht sich auf den **Umgang mit Schwierigkeiten beim Testen**, wie bei einem Kind, das mit Erbrechen und Weinen bis zum Nachmittag des Testtags reagiert, oder den Umgang mit Kindern maßnahmen-skeptischer Familien.

Ein Post beinhaltet einen kompletten Brief als Reaktion auf den Erlass vom 19. November 2021. Drei zentrale Problemfelder werden darin formuliert: 1) Kommunikation, v.a. dass Lehrer*innen seit Beginn der Pandemie über Maßnahmen nicht von der zuständigen Behörde, sondern über Medien informiert werden, in denen Detailantworten, juristische Grundlagen etc. fehlen. Auch erschwert die Kurzfristigkeit die Umsetzung der Corona-Maßnahmen. 2) Schutz von Schüler*innen und Lehrer*innen, die Ansteckungsgefahr am Arbeitsplatz wird als hoch eingeschätzt, verschärft durch zeitverzögerte Testergebnisse von Schüler*innen. 3) Qualitätssicherung im Unterricht: Ein Regelbetrieb an Schulen ist nicht

mehr gegeben, teils sind ganze Klassen in Quarantäne, viele Schüler*innen im Distance Learning (C-positiv/K1 oder freiwillig). Die Qualität des Unterrichts leide, wenn Präsenzunterricht und Online-Betreuung gleichzeitig durchzuführen sind; man werde weder den einen noch den anderen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht. Dies gehe auch zu Lasten der zu erreichenden Lernziele und der Umsetzbarkeit des Lehrplans.

Mit Abstand die größte Gruppe an Nominationen bildet die unmittelbare Anspruchsgruppe mit rund 150 Wortformen, darunter mit rund 55 Wortformen v.a. *Schüler*innen*, z.T. auch Koseformen, wie *meine Lieben* oder *Schulis*. Darauf folgen *Lehrer*innen* mit rund 30 Wortformen, *Minister* und *Faßmann* mit rund 20 Nennungen und Standesvertretungen mit ebenso vielen.

4 Blinde Flecken im Diskurs

Vergleicht man die im Diskurs genannten Problemfelder mit jenen aus der in Kapitel 2 zitierten Forschung, zeigt sich

a) in Hinblick auf das Bildungssystem: Die Forschungsarbeiten machen deutlich, dass die Verschärfung von Bildungsungleichheit, von der v.a. jüngere Kinder und Kinder aus benachteiligten Familien betroffen sind, auf Schwächen im Bildungssystem zurückzuführen ist. Einerseits wurden für Distance Learning zentrale Kompetenzen nicht herkunftsunabhängig entwickelt, andererseits reagierten Lehrpersonen auf benachteiligte Schüler*innen mit einer Absenkung der inhaltlichen Standards. In einem Bildungssystem, das auf Standardisierung und Outputorientierung abhebt, bedeutet dies mittel- und längerfristige Nachteile im weiteren Bildungsverlauf. Als Lösungen werden Änderungen in den Rahmenbedingungen für Lehrende und Schulleitungen, Fort- und Weiterbildungen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung als wirksam erachtet.

Diese Lösungsmöglichkeiten werden im medialen Bildungsdiskurs nicht genannt. Darin wird zwar auch auf Chancenungleichheit und Bildungsrückstände verwiesen, diese aber v.a. auf den sozioökonomischen Status der Schüler*innen zurückgeführt, eine Differenzierung nach der Schulstufe wird nicht vorgenommen. Als Lösungswege werden v.a. das Offenhalten der Schulen, treffsicherere Hilfestellungen für Armutsbetroffene sowie Betreuung an Schulen und Förderprogramme (Sommerschulen und andere Förderungen, sowie der 8-Punkte-Plan zum Ausbau von Digitalisierung und technischer Infrastruktur) erwähnt. Pläne zur Modernisierung des Bildungssystems werden angesprochen, die jedoch zurückhaltend ausfallen sollen.

Im Facebook-Diskurs spielt Bildungsungleichheit de facto keine Rolle.

b) In Hinblick auf die Situation von Schüler*innen: Aus den Forschungsarbeiten gehen Schwierigkeiten für Schüler*innen v.a. in Hinblick auf Lernrückstände, Selbstorganisation, psychische Belastungen, mangelnde Ausstattung und Unterstützung hervor. Außerdem wurden 10–30% der Schüler*innen gar nicht mehr erreicht, der Schüler*innen-Lehrer*innen Kontakt hat abgenommen.

Im medialen Bildungsdiskurs wird v.a. auf Lernrückstände und psychische Belastungen eingegangen. Andere Probleme werden nicht genannt. Das Festhalten an offenen Schulen wird

als Lösung für psychische Belastungen (und Lernrückstände s.o.) betrachtet, kombiniert mit der Entlastung durch den Wegfall von Schularbeiten und Tests sowie das Spenden von Zuversicht und Hoffnung durch Erwachsene.

Als Schwierigkeiten für Schüler*innen im Facebook-Diskurs werden Lernrückstände, Lernmotivation und Lernaufwand thematisiert sowie das Nicht-Erreichen und Befindlichkeiten von Schüler*innen.

c) in Hinblick auf die Situation von Lehrer*innen: Aus den wissenschaftlichen Beiträgen geht hervor, dass Schwierigkeiten für Lehrer*innen v.a. in einem hohen Arbeitspensum (Administration, Kommunikation und Unterrichtsvorbereitung) sowie einer kurzfristigen Kommunikation und häufigen Änderungen der Regeln bzw. Rahmenbedingungen liegen. Im medialen Bildungsdiskurs werden Schwierigkeiten für Lehrer*innen kaum erwähnt, hingewiesen wird aber auf das hohe Arbeitspensum im administrativen Bereich sowie auf die problematische Kommunikation der Regeländerungen vonseiten des BMBWF und der Bildungsdirektionen.

Problemlagen von Lehrer*innen stehen im Facebook-Diskurs stärker im Vordergrund, verwiesen wird auf Arbeitspensum, auf Kommunikation der Regeln und wechselnde Rahmenbedingungen, was Unterrichtsplanung und -qualität erschwere.

d) in Hinblick auf die Situation von Schulleiter*innen: Die wissenschaftlichen Erkenntnisse beziehen sich auf hohen Arbeitsaufwand, die Kommunikation vonseiten der Regierung, häufige Änderungen der Regeln und Unterrichtsform, viele Unsicherheiten, intensivere Kommunikation mit der Schulgemeinschaft sowie den Umgang mit Eltern, die Corona-Maßnahmen ablehnen.

Im medialen Bildungsdiskurs wird der hohe Arbeitsaufwand sowie die Kommunikation vonseiten der Regierung erwähnt.

Schwierigkeiten für Schulleiter*innen werden im Facebook-Diskurs nicht thematisiert.

Blinde Flecken im medialen Bildungsdiskurs zeigen sich in Hinblick auf Propositionen, also benannte Schwierigkeiten im Zusammenhang von Schule und Corona, wie folgt: die Rolle des Bildungssystems für Bildungsungleichheit, Probleme für Schüler*innen mit der Selbstorganisation, Ausstattung und Unterstützung; auch die Nicht-Erreichbarkeit von Schüler*innen im Distance Learning; der hohe Aufwand für Kommunikation und Unterrichtsvorbereitung sowie Schwierigkeiten durch häufige Änderungen von Regeln und Rahmenbedingungen für Lehrer*innen; die Änderungen der Regeln, die intensive Kommunikation mit der Schulgemeinschaft und der Umgang mit Maßnahmen-Skeptiker*innen für Schulleitungen.

Der **Facebook-Diskurs** entspricht den in der Forschung beschriebenen Problemen für Schüler*innen, v.a. aber für Lehrer*innen wesentlich stärker als der mediale Diskurs, vernachlässigt dafür aber vollständig die Situation der Schulleiter*innen.

In Bezug auf die Nominationen des medialen Bildungsdiskurses fehlen als Sprecher*innen insbesondere Schüler*innen, aber de facto auch Lehrer*innen und Schulleitungen (mit Ausnahme der (Standes-)Vertretungen); Im Diskurs gesprochen wird v.a. über Schüler*innen, auch Lehrer*innen, nicht aber über Schulleiter*innen. Wird *über* Schüler*innen gesprochen, so bleiben Kontexte von Migration, Religion, Behinderung, Benachteiligung in den Nominationen nahezu unerwähnt. Pädagogische Berufe wie Schulpsycholog*innen und

Freizeitpädagog*innen sind vereinzelt anzutreffen, Lernhelfer*innen, Nachhilfelehrer*innen, Assistenten nicht zu finden. Charakterisierungen wie Helfer*innen, Ratgeber*innen, Berater*innen fehlen. Bei den Bildungsspezifika gibt es kaum Differenzierung nach Schultypen: werden höhere und mittlere Schulen noch häufiger erwähnt, so sind Volksschulen selten, v.a. aber Sonderschulen, Polytechnische Schulen und Berufsschulen praktisch nicht vertreten. Didaktisches, Medienpädagogik oder Inklusion bleiben unerwähnt, ebenso wie Aspekte der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, *Beziehung*, *Anerkennung*, *Wertschätzung* kommen als Wörter im Diskurs nicht vor, ebenso wie *Vertrauen* – das, wenn überhaupt, als Kompositum in der Negativbedeutung *Vertrauensverlust* genannt wird. Förderbedarf und Lernrückstände werden de facto nicht benannt, ebenso wie Fort- und Weiterbildung oder Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Nicht zuletzt fehlen in Hinblick auf den Charakter des Diskurses die sanften, versöhnlichen, milden Töne.

5 Resümee

Der untersuchte mediale Bildungsdiskurs zeichnet sich durch eine dominante Darstellung der Infektionslage und der Bemühungen aus, Schulen offen und trotzdem sicher zu halten. V.a. Regelverschärfungen für Schulen werden zur Problemlösung dargestellt. Als Sprecher*innen treten vorwiegend Politiker auf, v.a. Bildungsminister. Ständesvertretungen kommen mit Abstand an zweiter Stelle zu Wort. Gesprochen wird v.a. *über* Schüler*innen, aber auch über Lehrer*innen. Corona-Spezifika, wie *Maßnahme*, *Pflicht*, *Corona*, überwiegen deutlich Bildungsspezifika, wie *Schule*, *Bildung*, *Distance Learning*. Die Tendenz zur Verschärfung von Maßnahmen und strengen Kontrollen spiegelt sich in einer Sprache, die von Schärfe und dem Hang zu Drastik und Extrem gekennzeichnet ist.

Blinde Flecken im medialen Bildungsdiskurs in Hinblick auf Schwierigkeiten im Zusammenhang von Schule und Corona zeigen sich v.a. in Bezug auf die Rolle des Bildungssystems für Bildungsungleichheit sowie auf eine differenzierte und ausgewogene Darstellung der Probleme für Schüler*innen, v.a. aber für Lehrer*innen und Schulleitungen. Als Sprecher*innen fehlen die Betroffenen selbst: Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitungen. Kontexte von Diversität, die Vielfalt pädagogischer Berufe, eine Differenzierung nach Schultypen sowie pädagogische Ansätze bleiben ebenso unerwähnt wie Beziehungsaspekte sowie die Qualitätsentwicklung von Lehrer*innen, Unterricht und Schule. Nicht zuletzt fehlen in Hinblick auf den Charakter des Diskurses die sanften, versöhnlichen und milden Töne.

Die pädagogische Relevanz der Untersuchungsergebnisse zeigt sich m.E. v.a. in drei Aspekten: erstens gilt es v.a. vonseiten pädagogischer Mitarbeiter*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen diskursive Dominanzen und Marginalisierungen als solche zu erkennen und mit dem Einfluss entsprechender Realitätsdarstellungen auf das pädagogische Handeln reflektiert umzugehen, insbesondere dann, wenn Darstellungen zentralen Grundsätzen entgegenstehen. Dies betrifft etwa die negative Konnotation der Wörter *Vertrauen* und *Kontakt* im Diskurs oder dominierende (und zugleich verkürzte) Darstellungen der Ursachen von Bildungsungleichheit. Zweitens können die Ergebnisse im Rahmen der Medienbildung nutzbar gemacht werden, um Medienkompetenzen von Schüler*innen, insbesondere im Bereich der Medienkritik (etwa Baacke, 1996) und des bewussten, reflektierten Umgangs

mit Medienprodukten zu erweitern. Notwendig scheint in diesem Zusammenhang auch die Vermittlung basaler Kenntnisse, wie die Fähigkeit, die Unterschiede zwischen redaktionellen Massenmedien und anderen Akteur*innen im öffentlichen Diskurs (Politik, NGOs, Wirtschaft, Influencer*innen, Einzelpersonen, Wissenschaftler*innen, PR-Abteilungen und -Agenturen, Werbung etc.) greifbar zu machen. Auch für die Verunsicherung im Zuge von Populismus, Skandalen, Fake News, Verschwörungstheorien und der in der Corona-Zeit gestiegenen Skepsis gegenüber Medienunternehmen können die Ergebnisse, v.a. mit Blick auf Produktionsbedingungen hilfreich sein. Damit kann z.B. veranschaulicht werden, wie aufwändig und akribisch Untersuchungen sein müssen, um valide Befunde erstellen zu können, oder können im Allgemeinverständnis verdunkelte Begriffe wie „Zensur“ von anderen Erscheinungen (wie Perspektivierung, Dominanzen, Marginalisierungen) abgegrenzt werden. Gleichzeitig kann durch das Vorstellen der Methode der Diskursanalyse auch ein Zugang zum wissenschaftlichen Arbeiten, dessen Möglichkeiten und Grenzen geschaffen werden. Drittens scheint es nicht unwesentlich, dass sich Lehrpersonen und Schulleitungen, sowie alle im Diskurs marginalisierten Gruppen mit ihren Positionen, Perspektiven und Themen deutlicher in die öffentliche Debatte einbringen. Dies kann z.B. über aktive Pressearbeit erreicht werden.

In Folgeuntersuchungen könnten beispielsweise Textkorpora von weiteren Betroffenen, wie Eltern, Schüler*innen, oder von überregionalen Medien untersucht, aber auch die Untersuchungszeiträume erweitert werden. Als Gegenstände könnten neben Propositionen (zu Problemfeldern, Lösungswegen) und Nominationen (Akteur*innen) auch die Emotionalität des Diskurses, Prädikationen, also Zuschreibungen, die den Akteur*innen bestimmte Merkmale, Eigenschaften und Aktivitäten zuweisen, oder Ideologien – im Sinne der CDA Annahmen über die Welt, die in einer Gesellschaft oder Gruppe alltäglich, allgemein verbreitet, latent sind (Wodak & Meyer 2009, S. 8) – untersucht werden. Außerdem wäre die Erhebung der Produzent*innensicht relevant, indem beispielsweise Interviews mit Journalist*innen zu Produktionsbedingungen und möglichen Ursachen von Dominanzen und Marginalisierungen erhoben sowie der Frage nach den Rahmenbedingungen für (Un-)Möglichkeiten der Distanzierung oder Einordnung von Wordings aus der Politik nachgegangen werden könnte.

Autor*innenangaben

Christine Roner: Pädagogische Hochschule Tirol, Hochschullehrperson
christine.roner@ph-tirol.ac.at

Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch Fachzeitschrift für Medienpädagogik*, 20(2), 4–10.
- Blum, S. & Dobrotić, I. (2021). Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 81–99). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- BMBWF. (2021). *Erlass: Sichere Schule – Schulbetrieb im Schuljahr 2021/22* (3. Auflage, 16. November 2021).
- BMBWF. (2022). *Sichere Schule – der Schulbetrieb im Schuljahr 2021/22*. BMBWF. Abgerufen am 02. März 2022, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/sichereschule.html>
- Bock-Schappelwein, J. & Famira-Mühlberger, U. (2021). *Ausmaß und Effekte von Schulschließungen. Österreich im internationalen Vergleich*. Wifo Research Briefs 15.

- https://www.wifo.ac.at/pubma-datensaeetze?detail-view=yes&publikation_id=69247
- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(1), 54–70. <https://doi.org/10.11576/pffb-3937>
- Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Filk, C. (2021). Der Pandemie-bedingte Lockdown legt Strukturkonservatismen im System Schule offen. Bericht zum Online-Forum „Qualitätsstandards für das Lernen mit digitalen Medien“ am 06.02.2021 in Kiel. *Medienimpulse*, 59 (2), 1–17. <https://doi.org/10.21243/mi-02-21-08>
- Helm, C., Huber, S. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick, K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 59–81). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 95–101). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.05>
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. In R. Keller (Hrsg.), *Handbuch sozial-wissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 82–114). Springer.
- Jäger, S. (2011). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd 1. Theorien und Methoden* (S. 91–124). Springer.
- Krammer, L. (2021). „Wir sind für euch da. #gemeinsamschaffenwirdas“ Flugblätter-Narrative und Social-Media-Kommunikation des Lebensmittelhandels während des ersten COVID-19-Lockdowns in Österreich. *Wiener Linguistische Gazette*, 90, 185–217.
- Platzer, B. (2021). Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 19–31). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889-02>
- Pollak, M., Kowarz & N., Partheymüller, J. (2021). *Chronologie zur Corona-Krise in Österreich – Teil 6: Ein „Sommer wie damals“, der Weg in die vierte Welle, ein erneuter Lockdown und die Impfpflicht*. Vierer.Univie. Abgerufen am 02. März 2022, von <https://vierer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog135>
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, Ch. (2021). *Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“. Zwischenbericht: Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* Update vom 09. Juli 2021. Universität Wien, Fakultät für Psychologie <https://lernencovid19.univie.ac.at>
- Schobesberger, T. (2021). Corona, die Schule und das Recht auf Bildung. Erfahrungsbericht eines Lehrers an einer Mittelschule. *Juridikum Zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 3(1), 22–30. <https://doi.org/10.33196/juridikum202101002201>
- Toyka-Seid, C. & Schneider, G. (2022). *Kollateralschaden*. BpB. Abgerufen am 04. März 2022, von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320646/kollateralschaden/>
- Wodak, R. (2020, 30. März 2020). *Kommunikation in und über die Corona-Krise*. IWM. Abgerufen am 24. Mai 2022, von <https://www.iwm.at/blog/kommunikation-in-und-uber-die-corona-krise>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis. History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (S. 1–34). SAGE.

Julia Festman und Laura Maldonado

Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen

BMBWF's summer school as a new teaching/learning format in the COVID-19 pandemic: Insights from Tyrol primary schools

Zusammenfassung

In der Sommerschule des BMBWF (Juli 2020) versuchten Studierende der Primarstufe in Österreich, bildungssprachliche Kompetenzen der Kinder zu stärken. Mit einem online-Fragebogen für Tirol wurden sie zu Motivation und Feedback der Kinder, Diversität und Sprachförderaktivitäten befragt ($N = 42$). Eine qualitative Inhaltsanalyse ergab, dass dieses Lehr/Lern-Format größtenteils sehr gewinnbringend genutzt wurde und eine ganzheitliche Unterstützung der Kinder ermöglichte. Eingrenzend muss betont werden, dass das Gelingen lokal von gezielter Vorbereitung, passendem Material und dem persönlichen Einsatz der Studierenden, ihrem Wissen und Können sowie den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort abhängt, jedoch die sich pandemiebedingt vergrößernden Bildungsunterschiede nicht ausgleichen kann.

Abstract

In the course of the Summer School (July 2020) promoted by the BMBWF, students of primary school education in Austria attempted to strengthen children's educational language competences. Using an online questionnaire for Tyrol, they were asked about children's motivation and feedback, diversity, and language support activities ($N = 42$). A qualitative content analysis revealed that this teaching/learning format was mostly beneficial and enabled a holistic support for the children. As a limitation, it must be emphasized that success depends locally on targeted preparation, suitable material and the students' personal commitment, their knowledge and skills, as well as the solid framework conditions on site. However, the educational differences, which are increasing due to the pandemic, cannot be compensated for.

1 Auswirkung der COVID-19 Pandemie auf das Lernen in der Grundschule als Hintergrund zur Sommerschule 2020

Einleitend wird zunächst beleuchtet, welche Effekte der Corona-Pandemie auf Kinder mit anderen Erstsprachen und deren Bildungschancen hatte (1.1.), anschließend wird die Sommerschule des BMBWF kurz skizziert (1.2.), bevor spezifisch auf die Durchführung der Sommerschule in Tirol eingegangen wird (1.3.).

1.1 Auswirkung der pandemischen Situation auf Bildungschancen von Kindern mit anderen Erstsprachen

Die pandemische Situation hat vielfältige negative Auswirkungen insbesondere auch im Bildungssystem aufgezeigt – manche davon bestanden bereits vor der Krise und wurden durch sie stärker sichtbar (Schwab & Lindner, 2020). Die COVID-19-Pandemie zwang die Schulgemeinschaften, innerhalb kürzester Zeit neue Strategien zu entwickeln und anzupassen, um den Unterricht aufrechtzuerhalten. Leider konnten diese Lösungen nicht alle Kinder erreichen, was auf verschiedene Faktoren zurückzuführen ist, wie z.B. die Zugänglichkeit zu digitalen *tools*, fehlende Betreuung zu Hause (wenn die Eltern Vollzeit arbeiten) oder die unterschiedlichen Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder gegenüber der Schule (Schobesberger, 2021). Vorerst sind nur wenige empirische Befunde verfügbar, doch die stärkere negative Auswirkung der Pandemie auf bildungsbenachteiligte Schüler*innen liegt auf der Hand (Huber et al., 2020). Als besonders bildungsbenachteiligt gelten innerhalb dieser Gruppe die leistungsschwächeren Schüler*innen mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen (Gamper et al., 2021), da soziales Miteinander und Interaktion die Voraussetzung für jegliches sprachliche Lernen bilden, was durch die Pandemie erschwert oder unmöglich gemacht wurde.

Insbesondere wenn die Kinder erst im Volksschulalter sind, ist keine gleichberechtigte Teilhabe am „Fernunterricht“ gegeben, z.B. durch den begrenzten Zugang zu digitalen Medien sowie fehlende Selbständigkeit im Lernen und meist geringe Möglichkeiten elterlicher Unterstützung (Schwab & Lindner, 2020). Die anhaltenden Folgen der Kontaktreduktion, das *distance learning* und das Angewiesensein auf individuelle Ressourcen haben die Lage für jene Kinder in Zeiten des *home schoolings* verschärft. Doch auch nach der Rückkehr in die Klassenzimmer ist nicht gesichert, dass jenen Kindern gleichermaßen die Anknüpfung an den progressiven Aufbau des Schulunterrichts gelingt. Denn Kinder im Volksschulalter sind in besonderer Weise auf individualisierte und differenzierte Lernformen angewiesen, auf individuelle Ansprache und zeitnahe Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen (van Wijgerden, 2021). Diese Art des Unterrichtens wird jedoch nicht von Seiten aller Lehrpersonen praktiziert (Meyer, 2021): Viele unterrichten nach wie vor frontal, viele haben gerade in der Pandemie aufgrund des geforderten Mindestabstands im Klassenzimmer wieder zu Frontalunterricht umgeschwenkt oder wurden von der Direktion dazu angehalten, da Kleingruppenarbeiten untersagt waren. Die Lehrperson kann also nur begrenzt Möglichkeiten bieten, individuelle Lücken zu schließen.

1.2 Die Sommerschule des BMBWF als ergänzendes Lernformat

Eine Maßnahme des BMBWF, um den beschriebenen negativen Entwicklungen entgegenzuwirken und um insbesondere die Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch zu stärken, ist

die Sommerschule. Sie wurde im ersten Pandemiejahr 2020 sehr kurzfristig initiiert und als ergänzender Unterstützungsunterricht für die genannte Zielgruppe als zweiwöchige Präsenzveranstaltung an österreichischen Schulen in den Sommerferien angeboten.

Ziel war es, diejenigen Kinder, die während des Fernunterrichts besonders wenig sprachliche Förderung erhielten, die den Anschluss an den Unterricht durch die Schulschließungen und *home schooling* verloren hatten oder für die dieser nur erschwert möglich war, zu unterstützen. Hierbei ging es 2020 um die Grundkompetenzen der Bildungssprache Deutsch (sprechen, hören, lesen, schreiben), die durch gezielte Lese-, Schreib-, Sprech- und Hörförderung vor allem projektorientiert, themenzentriert und interaktiv gefördert werden sollten, um zugleich auch Selbstwirksamkeit und Lernmotivation der Kinder zu stärken. Dabei waren die Themenschwerpunkte von den Durchführenden frei wählbar, wobei auf die Interessen der Kinder eingegangen werden sollte. Wesentlich war auch, dass die Zeit während der Sommerschule durch einen hohen Anteil an Schüler*innen-Aktivitäten geprägt sein sollte (z.B. durch Projektarbeit). Betont wurde zusätzlich die Förderung der sozialen Kompetenzen durch diversitätssensible Interaktionen der Kinder miteinander und die situationsadäquate Wahl der Sozialformen (z.B. Gruppe, Einzelarbeit, Team; BMBWF, 2020).

Um Praxiserfahrung in einer Schule in der Rolle als Lehrperson zu sammeln, u.a. um ihr Professionsverständnis und ihre Berufsidentität zu erhöhen, sollten Lehramtsstudierende eigenverantwortlich Unterrichtskonzepte entwickeln und realisieren und adaptive Unterrichtsmaterialien in unterschiedlichen Medienformaten gestalten. Sie sollten fachdidaktisch-pädagogische Diagnostikfähigkeiten anwenden und weiterentwickeln, um die Lernausgangslagen und Sprachkompetenzen der Kinder einschätzen zu können. Darüber hinaus sollten sie lernen, diversitätssensibel mit unterschiedlichen Motivationslagen umzugehen und mit Familien aus diversen sozialen Kontexten in Kontakt zu treten (BMBWF, 2020).

1.3 Die Sommerschule 2020 in Tirol

In Tirol wurde die Sommerschule 2020 vom 31. August bis 11. September jeden Vormittag durchgeführt. Verpflichtende Begleitveranstaltungen dienten dazu, dass die Studierenden die Sommerschule realistisch, eigenständig und -verantwortlich planen und mit der Durchführung gute Lerneffekte bei den Kindern erreichen konnten, ohne mit der Rolle als Lehrperson überfordert zu werden (Festman, 2021). Den Studierenden stand ein Moodle-Kurs zur Verfügung. Die Studierenden wurden auch spezifisch auf den ersten Tag vorbereitet (Festman, 2021b) und hatten Gelegenheit, im Vorfeld konkrete Ideen zum Projektunterricht und Produkt (Vorschläge in Festman, 2021) zu besprechen. Die Begleitveranstaltungen endeten mit einer Reflexionsveranstaltung nach Ablauf der Sommerschule.

Die Sommerschule wurde sowohl von Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch von Kindern mit anderen Erstsprachen besucht. Die Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache waren unterschiedlich ausgeprägt und befanden sich vorwiegend im unteren Leistungsspektrum. Auch hinsichtlich des Alters war die Gruppenzusammensetzung heterogen. Die Kinder wurden für ihre Ausführung der Aktivitäten bzw. des Projekts nicht benotet.

2 Forschungsstand zur Sommerschule

Im nun folgenden Kapitel wird der derzeit veröffentlichte Forschungsstand zur Sommerschule in Österreich kurz zusammengefasst. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Einschätzungen dieses Aufholprogramms auseinandergehen: Einerseits wird behauptet, dass die Sommerschule „zu einem Instrument der Bildungsgerechtigkeit und Schulentwicklung umgestaltet“ werden konnte (Rauscher, 2021, S. 95) und als „eine neue Form der Lernkultur und Bildung“ gilt (Kulhanek-Wehlend & Schnider, 2021, S. 187). Die BMBWF-Sommerschule, die in Österreich bislang bereits in den Jahren 2020 und 2021 stattfand und auch 2022 durchgeführt wird, wurde als ein günstiger Ansatz angesehen, u.a., um die Bildungsbenachteiligung zu reduzieren (Puchinger, 2021; Schimek & Kaluza, 2021; Zechner, 2021b). Andererseits wird die Sommerschule lediglich als kompensatorische Überbrückungsmaßnahme eingestuft, bis die Krise vorbei ist, da die langjährig bekannten sozialen Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen, die durch die Pandemie deutlich offengelegt wurden, durch ein zwei-wöchiges Programm nicht umfassend ausgeglichen werden können und die Wirksamkeit – insbesondere im Vergleich zu englisch-sprachigen Programmen mit einer durchschnittlichen Dauer von sechs Wochen – als gering eingestuft wird (siehe Herzog-Punzenberger & Kart, 2021). Auch wird darauf hingewiesen, dass mit einem Fokus ausschließlich auf das Nachholen von Lernstoff zu kurz gegriffen wird. Stattdessen wird für ein ganzheitliches Verständnis von Bildung plädiert, das sich bereits im Lehrplan für die Volksschule festgehalten findet (Huber, 2021).

Die Forschung über die Auswirkungen der österreichischen Sommerschule und deren Ergebnisse auf die Bildung ist bislang begrenzt (für einen Überblick, siehe Huber et al., 2020; Kaluza et al., 2021). Derzeit liegen u.a. einzelne Erfahrungsberichte aus der Sommerschule insbesondere aus der Sekundarstufe vor (z.B. Fickermann & Edelstein, 2020; Mayer, 2021; Puchinger, 2021). Mayer (2021) fand geeignete Strategien, um auf die Vielfalt der Gruppe einzugehen, was auch dazu beitrug, die Sprachlücke zwischen den Kindern zu schließen; außerdem fanden die Kinder neue Freunde und Motivation, sich an den Schulaktivitäten zu beteiligen. Puchinger (2021) beschrieb, dass fast alle Kinder gerne an der Sommerschule teilnahmen und ohne Druck an dem Projekt arbeiteten; zusätzlich betont sie, dass die Sommerschule durch eine Bewertung der Sprachkenntnisse der einzelnen Kinder verbessert werden muss. Es wird auch die Möglichkeit thematisiert, den Lehrberuf zu erproben (die Diskussion in Lauss, 2021 bzgl. dieses neuen Praxiserfahrungsformats). Aufgrund der positiven Lernerfahrungen wurden die Studierenden größtenteils in ihrer Berufswahl bestärkt (Mayer, 2021; Schobesberger, 2021).

Internationale Meta-Studien (EEF, 2019) zu Sommerschulen (die bereits vor der Pandemie durchgeführt wurden) zeigen Effekte auf die Lese- und Schreibentwicklung sowie im Bereich Mathematik, die vor allem abhängig sind von eingesetztem Personal, Zielgruppe, Dauer und pädagogischem Unterrichtsansatz (für einen kurzen Überblick, siehe Herzog-Punzenberger & Kart, 2021). In Hinblick auf die österreichische Sommerschule lässt sich daraus ableiten, dass zwar insbesondere Sommerschulprogramme mit ausgebildeten Lehrpersonen Effekte zeigten, dass jedoch gerade bei zielgruppenfokussierten Programmen Effekte bei sprachlichen Rückständen sichtbar wurden. Empfohlen wird zudem ein Ziel- und Teilnehmer*innen-fokussiertes Programm, in welchem die Lernaktivitäten auf die konkrete Zielsetzung und die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden abgestimmt werden. Gerade bei didaktischen Ansätzen und methodischem Vorgehen, die wissenschaftlich fun-

diert sind, können akademische Fortschritte im Rahmen der Sommerschule gemacht werden (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021).

Der Schwerpunkt in der hier berichteten Studie zur Tiroler Primarstufe liegt spezifisch auf vier Grundkonzepten, die für Lernprozesse entscheidend sind: Motivation, Feedback, Diversität und Sprachförderung.

3 Theoretischer Hintergrund der untersuchten Konzepte

In der Zielsetzung der Sommerschule sind wesentliche Konzepte deutlich geworden, deren Umsetzung von großer Bedeutsamkeit sind. Lernen funktioniert besser mit Motivation, Feedback sollte das Lernen befördern, Lernkontexte und settings sind von Diversität geprägt, mit der adaptiv und flexibel umzugehen ist, und Sprachförderung spielt eine zentrale Rolle für die Bildungschancen der Kinder. Die vier hier angeführten Konzepte werden kurz näher beschrieben.

3.1 Motivation

Motivation ist ein Konzept, das sich auf die Gefühle, Verhaltensweisen und Einstellungen bezieht, die eine Person dazu ermutigen, eine Tätigkeit auszuüben, bis bestimmte Ziele oder Ergebnisse erreicht sind (Cook & Artino, 2016; Maslow, 1943; Tohidi & Jabbari, 2012). Motivation ist also ein entscheidender Aspekt in der Bildung, da sie den Wunsch, ein Ziel zu erreichen, fördert und aufrechterhält und eine Person dazu anregt, sich darum zu bemühen, es zu erreichen (Gardner et al., 1985). Für diesen Beitrag wurden zwei Motivationsmodelle in Betracht gezogen: das Konstrukt der extrinsischen Motivation (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985), da die während der Sommerschule entwickelten Aktivitäten darauf abzielen, die Motivation und das Engagement der Kinder zu steigern, und das Aufmerksamkeits-Relevanz-Konfidenz-Zufriedenheits-Modell (ARCS; Keller, 1987), das vorschlägt, in erster Linie die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu gewinnen und ihnen dann relevante Aktivitäten und Erfahrungen zu bieten, bei denen sich die Schüler*innen sicher fühlen, so dass sie den Lernprozess als zufriedenstellend empfinden. Um die Motivation zu fördern, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte das Lernpotenzial der Lernenden entdecken, um sinnvolle Aufgaben zu interessanten Themen zu entwerfen und zu implementieren, und dadurch die Lust am Sprechen und Verwenden der Sprache im Tempo der Lernenden zu wecken (Festman, 2021c).

Wenn es um das Erlernen einer Fremdsprache geht, müssen die Einstellungen und die Motivation der Lernenden individuell angegangen werden, da jede*r Lernende ein sehr spezifisches Verständnis der Sprache hat, was wiederum von soziokulturellen Aspekten abhängt (Mihaljevic Djigunovic, 2012).

3.2 Feedback

Einer allgemeinen Definition von Feedback folgend ist es eine Rückmeldung zu der eigenen Performanz; die Auswirkung von Feedback kann positiv oder negativ sein (Hattie & Timperley, 2007). Feedback kann ein mächtiges, effektives und positives Instrument in der Bildung sein, wenn es informativ in Hinblick auf die Performanz statt nur bestrafend oder kontrollierend und zur richtigen Zeit eingesetzt wird (Wisniewski et al., 2020 für einen Überblick). Es zielt darauf ab, einer Person Informationen über den eigenen Lernprozess,

Erfolg und Misserfolg zu bieten. Es ist eine reflexive Sicht auf das, was von den Lernenden oder den Lehrenden getan wurde (Shute, 2008), so dass sie auf der Grundlage dieser Informationen in der Lage sind, ihre Leistung bzw. ihr Verhalten zu ändern oder zu verbessern. Feedback kann auch ein Motivationsfaktor sein, denn eine Person ist dann bereit, mehr Mühe in eine Aufgabe zu investieren, wenn sie ein Feedback dazu erwartet (Hattie & Yates, 2014); ist dieses jedoch ohne inhaltliche Information, zeigen sich niedrigere oder sogar negative Effekte auf die Motivation (Wisniewski et al., 2020).

In diesem Beitrag werden die Rückmeldungen der Kinder an die Lehrkräfte über die Aktivitäten und die Sommerschule im Allgemeinen vorgestellt und diskutiert. Hascher et al. (2004) hat bereits deren wichtige Rolle während der Studierendenausbildung zur Verbesserung von Unterrichtsqualität hervorgehoben.

3.3 Diversität

Diversität wird häufig durch merkmalsbezogene Zuschreibungen erfasst, doch sind diese Merkmale von Verschiedenheit „sozial konstruiert“ (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S. 18); sie können abhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Einordnung sowie von gesellschaftlicher Prägung unterschiedlich bedeutsam erscheinen. Die Vielfalt im Klassenzimmer wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, wie z.B. Sprache, kultureller Hintergrund, sozioökonomischer Hintergrund, Vorwissen, Lernstile und Lernstrategien (Konan et al., 2010). Gaisch und Aichinger (2016) haben ein erweitertes Dimensionenmodell vorgelegt, in dem neben den demografischen Dimensionen (Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Beeinträchtigungen, ethnische Herkunft, Religion etc.) auch kognitive (Informationsverarbeitung, Lehr-Lern-Zugänge, Denkweisen, Problemlösungsstrategien etc.), fachliche, funktionale (Zuständigkeiten, Aufgaben, Rollen etc.) und institutionelle Dimensionen benannt werden.

Die Lehrkräfte stehen vor Herausforderungen, wenn es darum geht, die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen zu verbessern (Raggl, 2021). Manchmal prägt der kulturelle Hintergrund Vorerfahrungen z.B. mit *early literacy* oder mit der Beteiligung an Diskussionen; Vielfalt in Bezug auf den sozioökonomischen Status zeigt sich in Unterschieden bei Vorwissen, Lernstrategien und Lernstatus (Liu & Nelson, 2018), denn gerade geringere schulische Leistungen sind stark soziokulturell begründet (z.B. Jostes, 2017). Die Lehrkräfte sollten in der Lage sein, den Lernenden zu helfen, ihre Stärken zu entdecken, und sie dabei zu unterstützen, in ihrem eigenen Tempo und unter Einbezug ihres Vorwissens über ein Thema zu lernen; sie sollten auch Aufgaben bereitstellen, die auf das Niveau der einzelnen Lernenden zugeschnitten sind (Festman, 2021f; Raggl, 2021). Bei Individualisierung und Differenzierung muss daher auch diversitätssensibel mit kulturellen Unterschieden umgegangen werden; die Lernenden müssen mit ihren Erstsprachenkenntnissen und ihrem kulturellen Hintergrund einbezogen werden (Festman & Unterluggauer, 2021). Wird bedacht, aus welchen Gründen die Kinder die Sommerschule besuchen, wird nochmals ein Spektrum in Hinblick auf Motivationen und Einfluss von personalen Merkmalen deutlich (Festman, 2021c, S. 101).

3.4 Sprachförderung

Sprachförderung als Spezialform der sprachlichen Bildung richtet sich an alle Kinder mit speziellen sprachlichen Schwierigkeiten, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund

(Josten, 2017; Majcen & Wöhrer, 2022). Forschung zur Wirksamkeit von Sprachförderung weist auf stärkere Lernzuwächse im Kontext von Kinder einbeziehende, aktivierende Lernmethoden hin: Besonders unterstützend sind differenzierte Aufgabenstellungen, *peer learning* und ein hoher Anteil an Schüler*innen-Aktivitäten in Paararbeit oder Kleingruppen (Festman, 2021; Festman, 2021a). Ganz zentral ist also die soziale Eingebundenheit der Lernenden, die das Lernen befördert (Festman, 2021a), und Sprache in Interaktion wieder lebendig werden lässt.

Ausgebildete Sprachlehrpersonen bringen spezifisches Wissen und Können mit, um differenziert und oft mit einer kulturellen Offenheit die Kinder im Lernen zu unterstützen, in sinnvoller Abwechslung zwischen Neuem, Wiederholung und Konsolidierung, in Handlungsorientierung während der Projektarbeit, in einer sinnvoll genutzten Palette an Sprachfördermethoden. Sie selbst agieren als Sprachvorbild (Festman, 2021d), nutzen korrekatives Feedback (Festman, 2021e) und schaffen Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden Sprache einsetzen für das Tun, so dass diese sich selbstwirksam erleben können (Raggl, 2021; Zangerl, 2021).

4 Diese Studie

Über die Durchführung der Sommerschule in der Primarstufe ist bislang sehr wenig bekannt. Unklar ist, inwieweit es diesen Studierenden gelang, die hoch gesteckten Ziele der Bildungsverwaltung (siehe 1.2.) – für sich als Studierende und für die Kinder – zu erfüllen und welche Beobachtungen zu den vier oben angeführten Konzepten gemacht werden konnten. Daher sollte explorativ in der Gruppe der Studierenden, die in Tiroler Volksschulen in der Sommerschule 2020 unterrichteten, untersucht werden, wie sie die Motivation und Lernbereitschaft der Kinder einstuften, was die Kinder besonders zu motivieren schien und welche Rückmeldungen sie insbesondere von den Kindern selbst zur Sommerschule erhielten. Zwei weitere Aspekte waren Einblicke in die Fähigkeiten im Umgang mit Diversität seitens der Student*innen sowie ihr Vorgehen bezogen auf Sprachförderung.

Für die vorliegende qualitative Studie wurden die Daten mittels einer online-Umfrage erhoben, in der die Teilnehmenden zu ihren Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson befragt wurden. Um den individuellen Erfahrungen in diesem neuen Lehr/Lern-Format möglichst umfangreich Raum zu geben, wurde vorwiegend mit offenen Fragen gearbeitet.

5 Methode

5.1 Teilnehmer*innen an der Fragebogenerhebung

Auf freiwilliger Basis konnten sich Studierende für die Sommerschule als Ersatz für ein Praktikum während des Studiums engagieren. Die teilnehmenden Studierenden ($N = 56$) waren im 5. oder 7. Semester ihres Bachelorstudiums bzw. Masterstudierende für das Lehramt Primarstufe oder eingeschrieben. Insgesamt wurde der Fragebogen von 42 Personen vollständig ausgefüllt, die Rücklaufquote betrug somit 75%. Aufgrund der geringen Zahl an männlichen Teilnehmern und der kleinen Gruppe pro Semester wurde, um die Anonymität

der Teilnehmenden zu gewährleisten, auf die Erhebung von Geschlecht und Studienjahr verzichtet.

5.2 Fragebogenerstellung

Für die Evaluation der Sommerschule wurde ein Fragebogen mit insgesamt 39 offenen Fragen konzipiert. Die Fragen wurden während der Planung der Sommerschule erstellt und basierten auf elementaren Konstrukten, die mit den Interaktionen im Klassenzimmer, der Lernentwicklung der Kinder und den unterrichtenden Studierenden zusammenhängen (siehe 3.).

5.3 Durchführung

Die Erhebung wurde mit einem webbasierten Fragebogen (Googleforms) durchgeführt. Hierfür wurden die Studierenden nach Abschluss der Sommerschule per E-Mail angeschrieben. Sie wurden gebeten, ihre Erfahrungen und Beobachtungen zu Motivation, Feedback, Diversität und Sprachförderung zu beschreiben, die bei der Durchführung der Sommerschule eine Rolle spielten. Die Teilnahme war freiwillig. Der Fragebogen konnte für einen kurzen Zeitraum (ca. 1 Woche) anonym ausgefüllt werden und sollte zur Vorbereitung der Studierenden auf die Reflexionsveranstaltung dienen.

5.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Antworten auf die Erhebungsfragen wurden als .csv-Datei exportiert und bereinigt. Für die Analyse wurden die Fragen nach dem führenden Konstrukt gruppiert, in eine Excel-Tabelle und dann in MAXQDA 2020 importiert. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde deduktiv und induktiv durchgeführt. Die Antworten wurden als Skalen zur Messung von Motivation, Feedback, Diversität und Sprachförderung auch quantifiziert.

6 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse für die vier zentralen Konzepte, die in dieser Studie untersucht wurden, beschrieben.

6.1 Sicht der Studierenden: Motivationsniveau der Kinder und was sie am meisten motiviert hat

Der Großteil der Kinder schien während der Sommerschule (sehr) hoch motiviert zu sein (70%). Mehrfach wurde erwähnt: „Die meisten Kinder haben mit viel Einsatz und Motivation mitgearbeitet und beim Projekt ihr Bestes gegeben“. Manche berichten von hoher Motivation von Anfang an: „Der Großteil der Kinder kam bereits motiviert in die Klasse“. Andere Äußerungen weisen darauf hin, dass einige Kinder (ca. 17%) mittelmäßig motiviert waren. Eine Äußerung erklärte näher: „Einige wollten lieber malen als schreiben oder sprechen. Dies führe ich darauf zurück, dass viele Angst vor dem Sprechen (vor allem in der 1. Woche hatten). Vieles hängt hier mit mangelndem Selbstbewusstsein zusammen“.

Manche Antworten weisen auf eine zunehmende Steigerung der Motivation hin (8%), z.B.: „Die Motivation der Kinder ist von Tag zu Tag gestiegen und sie sind gerne in die Schule

gegangen. Die Einbeziehung der Sprachen der Kinder stellte einen besonders hohen Motivationsfaktor dar“.

Nur bei sehr wenigen Kindern schien die Motivation im Laufe der Sommerschule abgenommen zu haben, z.B., weil die Kinder in der zweiten Woche aufgrund des anstehenden Schulwechsels sehr nervös wurden. Nur selten wurde berichtet, dass die Motivation gering war, was folgendermaßen begründet wurde: „Viele Kinder wurden von ihren Eltern in die Schule ‚gesteckt‘ ... leider. Aber ich hoffe, sie konnten doch etwas mitnehmen“. Eine Antwort drückte aus, dass einzelne Kinder nicht motiviert waren, „die meisten Kinder waren recht motiviert, 2-3 waren überhaupt nicht motiviert“.

Als besonders motivationsfördernd wurde das **Projekt** eingestuft (Abb. 1). Manche berichteten: Die Kinder „waren sehr interessiert am Projekt und haben fleißig daran mitgearbeitet“. Besonders eindrücklich wird es an folgender Beschreibung: „Das Projekt hat allen Kindern sehr gut gefallen. Sogar als das Projekt beendet wurde, wollten die Kinder noch weitermachen. Generell ließen sich die Kinder gut für die Arbeit motivieren“. Unter allen explizit genannten Projekten gab es fünf Favoriten: Aufnahmen eines Hörspiels, Theaterstück (z.B. szenische Darstellung von Rotkäppchen), Lernjournal, Forschertagebuch und Zeitungsprojekt. Zum Zeitungsprojekt wurde ausgeführt: „Die Kinder waren von Anfang an begeistert, dass bald die ganze Schule ihre Zeitung lesen wird“. Auch wurde beschrieben, dass die Kinder gespannt auf den letzten Tag warteten, um ihr eigenes, fertiges Produkt der Schule und ihren Familien zu präsentieren, was dazu beitrug, ihre Motivation bis zum letzten Tag aufrechtzuerhalten. Ein Beispiel für diese Kategorie ist: „Besonders die Präsentation des Endergebnisses (mit Mikrofon) machte ihnen großen Spaß“.

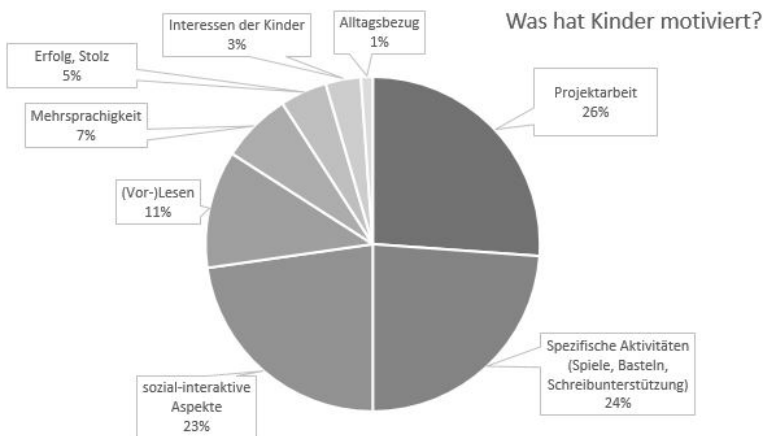


Abb. 1: Was hat die Schüler*innen motiviert? (Eigene Darstellung)

Spezifische Zusatzaktivitäten wie Spiele und Bastelarbeiten, aber auch Schreibaktivitäten (z.B. Plakate, *Lapbooks*, Stabpuppen) waren der Motivationsaspekt, der am zweithäufigsten genannt wurde. Beispiele für diese Subkategorie sind: „Sprachförderung in Spiele verpackt motivierten alle Kinder“, „Den Kindern haben die Lernspiele am meisten Spaß gemacht

(z.B. Obstsalat, Laufmemory usw.)". Auch die vereinfachte Form des Spiels *Activity* (Festman, 2021, S. 121) war sehr beliebt.

Es wurde auch deutlich, dass **sozial-interaktive Aspekte** wie Gesprächsrunden und Gespräche (in den Pausen), neue Freunde finden oder mit ihnen zusammenzuarbeiten, die Kinder motivierte und manchmal sogar so richtig anspornte:

Die Kinder waren sehr begeistert vom Thema Märchen. Leider war es ein bisschen schwierig, die Kinder alleine eine Geschichte schreiben zu lassen. Wir mussten sehr viel helfen, jedoch haben sich die Kinder auch gegenseitig motiviert. Sie wollten immer wissen, wie weit die anderen Gruppen sind und woran diese arbeiten. Der Ansporn weiterzuschreiben kam also von den anderen Gruppen.

Kinder und Studierende tauschten Ideen, Gedanken, eigene Erfahrungen aus, auch erzählten sie über sich und ihre Kulturen. Einige betonten den respektvollen, freundlichen Umgang der Kinder miteinander.

Das **Lesen und Vorlesen** von Kinderbüchern oder Märchen trug ebenfalls dazu bei, die Motivation der Kinder zu erhalten oder zu steigern. So berichteten die Studierenden: die Kinder „liebten es, vorgelesen zu bekommen“, „Durch Miteinbeziehen am Vorlesen des Märchens wurden die Kinder aktiv am Geschehen beteiligt“ und sie „waren sehr interessiert, da sie immer wissen wollten, wie die Geschichte weitergeht“.

In den Antworten wurde auch zum Ausdruck gebracht, dass **mehrsprachige Übungen** ein Motivationsanlass waren, wie in folgender Schilderung deutlich wird: "(...) Danach kamen die Experten-Kinder an die Tafel und lehrten der Klasse, wie die Farben in ihrer Sprache heißen (wie man sie schreibt und ausspricht). Ich glaube das machte den Kindern die größte Freude". Auch wurden mehrsprachige Wörterbücher zusammengestellt und Sprachen verglichen.

Das Gefühl, bei einer Aktivität **erfolgreich** zu sein, hat die Motivation der Kinder aufrecht-erhalten oder erhöht. Ein Beispiel für diese Subkategorie ist: "Wir haben mehrere kleine Produkte erstellt (Einkaufstasche, gesunde Jause etc.). Den Kindern hat es sehr gut gefallen, dass sie etwas mit nach Hause nehmen durften und es ihren Eltern zeigen konnten. Sie waren sehr stolz auf sich".

Häufig betont wurde auch die Motivationssteigerung durch das Einbeziehen der kindlichen **Interessen**, deutlich z.B. in Äußerungen wie „Wir haben die Kinder immer wieder mitentscheiden lassen. Das war die Hauptmotivation.“

Ein weiterer, spezifisch genannter Aspekt motivierte die Kinder: der **Alltagsbezug** der Themenwahl, der sich z.B. in folgender Äußerung zeigt: „Interesse und Motivation der Kinder war hoch, da das Thema Einkaufen/Obst & Gemüse auch in ihrem Alltag eine Rolle spielt“.

6.2 Feedback der Schüler*innen zur Sommerschule

Das Feedback, das die Kinder den Studierenden zur Sommerschule explizit gaben, war mehrheitlich positiv (43,8%). Auch berichteten die Studierenden, dass die Kinder gerne in die Schule (29,7%) kamen und es ihnen Spaß gemacht hat (9,4%). Ein weiterer, kleiner Anteil des positiven Feedbacks bezog sich explizit auf das Projekt, die Spiele, das voneinander sowie von der Lehrperson Lernen und die neuen Freundschaften. Das negative Feedback fiel äußerst gering aus (1,6%).

Die folgenden Äußerungen zeigen exemplarisch die Selbstreflexion der Studierenden, ausgelöst durch Beobachtungen des Kinderverhaltens, und die Adaptionen des Vorgehens der Studierenden im Laufe der Sommerschule.

In der zweiten Woche fingen wir an, selbst Briefe zu schreiben. Eine der Hürden hier: ein paar Kinder in der Klasse konnten noch keine zusammenhängenden Sätze schreiben/bilden, da ihnen teils wirklich der Wortschatz fehlte. Gelöst habe ich das so, dass ich mir von diesen Kindern erklären ließ, was sie meinen und schreiben wollen (teilweise auch mit Händen und Füßen) und formulierte daraus einen Satz, den sie abschrieben.

Im zweiten Beispiel wird die Reflexion und Änderung der Unterrichtsmethode deutlich: „Das Projekt weckte zu Beginn nur wenig Interesse bei den Kindern, da es am Anfang eher lehrerzentriert bearbeitet wurde. Anschließende Gruppenarbeiten und das gemeinsame Arbeiten am Projekt waren allerdings viel erfolgreicher“.

6.3 Aspekte von Diversität in der Sommerschule und der Umgang der Studierenden damit

Die Studierenden waren mit Vielfalt im Klassenzimmer konfrontiert (siehe Abb. 2). Ca. ein Drittel berichtete, dass die Unterschiedlichkeit der Vorkenntnisse der Kinder in Bezug auf die deutsche Sprache der vielfältigste Aspekt sei. Damit zusammenhängend haben ca. ein Viertel der Studierenden auch auf die teils große sprachlich-kulturelle Mischung innerhalb der Gruppen hingewiesen, z.B. „12 Kinder – 11 Sprachen“, „10 von 12 Kinder mit DaZ“ oder „Die Gruppe war mit 20 Kindern sehr groß und sehr unterschiedlich mit verschiedenen Erstsprachen (Englisch, Türkisch, Somali, Hindi, Farsi, Bosnisch und Deutsch)“. Auch stellte die Altersheterogenität (z.B. Kinder von 6-10 Jahren oder teilweise sogar alle vier oder fünf Klassenstufen der Volksschule – Vorschule eingerechnet – in einer Gruppe) ein Fünftel der Studierenden vor Herausforderungen. Allgemeine Leistungsunterschiede wurden seltener als Diversitätsdimension genannt, z.B. „Jedes Kind ist anders und auf einem andern Lernstand. Da können Welten dazwischen sein“. Nur sehr selten wurden die Interessensunterschiede der Kinder als Diversitätsdimensionen benannt.

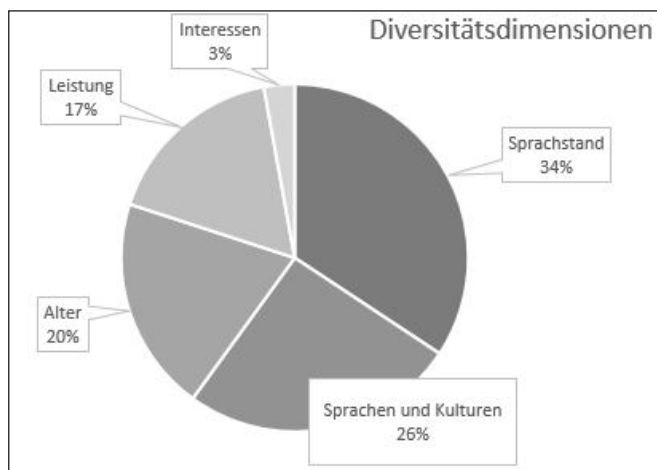


Abb. 2: Aspekte von Diversität in den Gruppen der Sommerschule (eigene Darstellung)

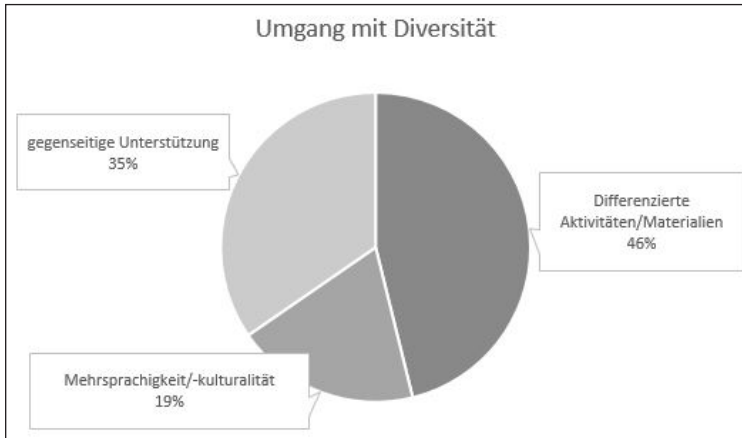


Abb. 3: Studierendenaussagen, wie sie mit Diversität umgingen (eigene Darstellung)

Abb. 3 zeigt, wie die Studierenden versuchten, dieser Vielfalt zu begegnen. In erster Linie geschah dies durch Binnendifferenzierung, die Entwicklung **verschiedener Aktivitäten und die Verwendung differenzierter Materialien**, die auf die jeweiligen Bedürfnisse zugeschnitten waren, z.B. unterschiedliche Aufgaben in der Freiarbeit sowie Arbeitsblätter zum selben Thema mit unterschiedlichen Aufgaben. Aber auch die Aufteilung einer Großgruppe in leistungshomogenere Kleingruppen wurde genannt: „So pflanzten wir täglich für drei Gruppen (stärkste Gruppe: 4 SuS, mittlere Gruppe: 6 SuS und schwächste Gruppe: 10 SuS)“. Andere beschrieben ihr Vorgehen folgendermaßen: „Auch die Gruppeneinteilung beim Projekt war so gewählt, dass jedes Kind dazu beitragen konnte“ oder „Den Lösungsweg sah ich eigentlich nur im individualisierten und personalisierten Lehren und Lernen“. In vielen Antworten wurde deutlich, dass die Kinder sich **gegenseitig unterstützten** (z.B. „Die besseren, schnelleren, älteren Kinder haben den anderen geholfen“). Folgende Äußerung weist hierauf hin: „Besonders schön fand ich zu beobachten, wie sich die Kinder gegenseitig helfen und auch verstehen, wenn ein Kind etwas länger braucht oder eine Pause braucht (v.a. die Vorschüler/innen)“. Beschrieben werden aber auch gegenseitiges Unterstützen der Kinder untereinander, „jeder hilft jedem“ – ohne Kategorisierung. Knapp ein Fünftel der befragten Studierenden erwähnte, dass sie mit den Kindern über deren **Herkunft** sprachen und dies als gemeinsames Lernfeld thematisierten: „Im Laufe der Tage lernten sich die Kinder besser kennen (z.B. Sprachenporträt, „Das bin ich“) und wurden auf die Sprachenvielfalt aufmerksam“ oder „Beispielsweise haben wir das Guten-Morgen-Lied jeden Tag in einer neuen Sprache gesungen. Das hat den Kindern sehr gut gefallen.“ Auch wurde folgendes Vorgehen geschildert:

Wir haben gemeinsam täglich eine kurze Einheit (ca.15 Minuten) dafür genutzt, um die Begrüßungen in allen Sprachen (der Klasse) zu lernen und bei Ähnlichkeiten zu vergleichen. Die Kinder hatten Riesenspaß dabei und alle Sprachen wurden wertgeschätzt bzw. haben sie sogar versucht in den Pausen sich gegenseitig ihre Sprachen näher zu bringen.

6.4 Sprachförderung

In der Sommerschule achteten die Studierenden allgemein besonders auf den eigenen Gebrauch der Standardsprache, reduzierten ihr Sprechtempo, sprachen laut und deutlich und wandten korrekatives Feedback an. „Anweisungen und Erklärungen wurden so einfach und kurz wie möglich gestaltet“, und wenn nötig, wurden komplexe Sätze wiederholt oder einfacher formuliert. Es wurde auch von non-verbale Stützhilfen berichtet (Bilder, Gesten) und der Wortschatz wurde sorgsam gewählt.

In Abbildung 4 ist deutlich ersichtlich, dass eine breite Vielfalt an Aktivitäten angewandt wurde, die darauf abzielte, den Prozess des Deutschlernens gerade auch bei Kindern mit einer anderen Erstsprache zu unterstützen.

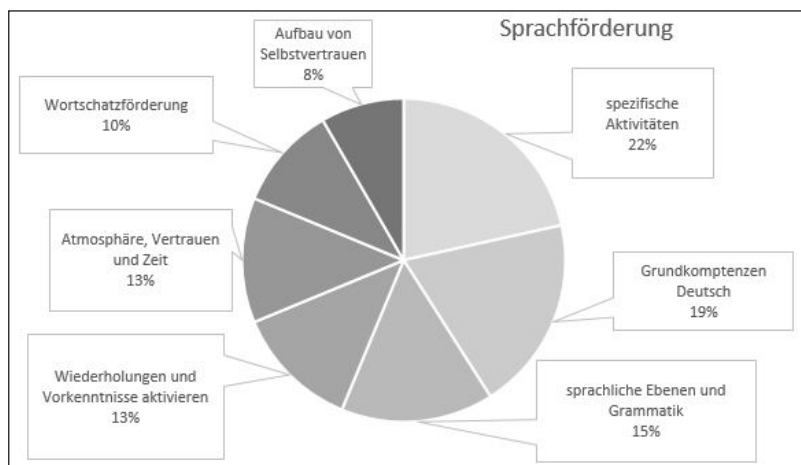


Abb. 4: Sprachförderaktivitäten (eigene Darstellung)

Am häufigsten wurden **spezifische Aktivitäten** genannt, vor allem Lern- und Sprachspiele: „Ich glaube, dass wir den Kindern sehr viel Input geben konnten und die Kinder durch die Gespräche, Spiele und Sprechanlässe mit mehr Selbstvertrauen im Deutschunterricht der Regelschule mitmachen“. Die Studierenden ziehen ihr eigenes Fazit: „Viele Lernspiele machen, da die Kinder, ohne es zu merken, üben“, „fächerübergreifendes Arbeiten, bei dem das Sprachenlernen ‚nebenbei‘ erfolgte“ und „mit Deutschübungen arbeiten – spielerisch merken sich die Kinder viel mehr“. Auch der Einsatz von Bildern (z.B. „Mit Bildern arbeiten funktioniert sehr gut“, „mit vielen Bildern, die in der Lebenswelt der Kinder vorkommen“) und Singen wurde zu dieser Kategorie gezählt und unterstreicht die visuell-spielerisch-musikalische Vertiefung.

Andere berichteten von expliziter Förderung der **Grundkompetenzen** (lesen, schreiben, sprechen, Hörverständnis) und sie betonten auch, wie wichtig das Sprechen war. Eine Person resümiert: „Ich nehme mir mit, dass das Sprechen in der Deutschförderung nicht zu kurz kommen darf. Dabei sollte man sich selbst als Lehrperson etwas zurücknehmen und den Kindern auch genügend Zeit geben“. Und eine andere fasst ihr persönliches Fazit zusammen: „Jedes Kind zum Sprechen animieren (meistens wissen die schüchternen Kinder am meisten)“. Bezogen auf das Sprechen berichtet ein*e weitere*r Studierende*r: „Am meisten fiel mir auf, dass die meisten Kinder durch das Theater und die Spiele selbstbewusster

auftraten und nicht mehr so viele Probleme damit hatten, laut und deutlich zu sprechen, ohne verurteilt oder ausgelacht zu werden. Es machte ihnen Spaß, Sätze zu sprechen und diese auch zu performen (in verschiedenen Stimmlagen)“.

In den Beschreibungen wird häufig auch der Fokus auf bestimmte **sprachliche Ebenen und grammatische Teilbereiche** thematisiert: „wir haben uns auf die Verben konzentriert und immer wieder Übungen dazu eingebaut; ich konnte beobachten, dass die Kinder im Laufe der Zeit die richtigen Formen beim Sprechen verwenden konnten und sie auch meistens angewandt haben“, „Auch haben wir manche Kinder dazu gebracht, bei den Artikeln zweimal zu überlegen, welcher der richtige ist. Beim zweiten Mal lagen sie dann oft richtig“. Eine Person berichtet vom Arbeiten mit Adjektiven: „Adjektive im Wald ‚suchen‘ und benennen. Nach dem Wochenende konnte ich erkennen, dass auch am Montag noch viele neue Adjektive von den Kindern genannt werden konnten“.

Wiederholung und das Anknüpfen an vorhandenes Wissen waren ebenso wichtige Elemente der Sprachförderung. So wurde beispielsweise die „Aktivierung der bereits vorhandenen Deutschkenntnisse“ betont. Dabei den Sprachstand einschätzen und dort ansetzen, erwies sich für einige als schwierig, aber nicht für alle, wie das folgende Beispiel zeigt:

Um den Stand der Kinder analysieren zu können, habe ich 2-3 verschiedene Texte mit den Kindern geschrieben (wie z.B. Reizwort, Bildgeschichte). Anhand dieser Texte und den Fehlern der Kinder habe ich dann die Förderung gestaltet und habe oft während der Förderung bemerkt, dass das Wissen größtenteils da ist und vermutlich über die Ferien einfach „ingerostet“ ist. Die Förderung hat den Kindern aber geholfen, sich an das, was sie können, zu erinnern und auf dieses Wissen dann aufzubauen. Sätze, wie z.B.: „Ah! Hauptwort, das kenne ich schon!“

Von vielen Studierenden wurde auch die unterstützende **Gruppenatmosphäre** und die Wichtigkeit betont, den Kindern **Zeit und Vertrauen** zu geben, insbesondere für den Auf- und Ausbau von Alltagssprachlichen Kompetenzen („Alltagswortschatz hat oberste Priorität!“):

Besonders wichtig war für mich, dass sich alle SuS wohl fühlen und sich somit öffnen können. Viele SuS waren zu Beginn sehr verschlossen und sprachen kaum. Dies konnte im Laufe der zwei Wochen erreicht werden. Die Kinder trauten sich, in der Gruppe zu sprechen, auch wenn noch nicht alles komplett richtig war.

Anhand der Studierendenbeobachtungen wurde deutlich: „Viele können schon gut Deutsch. Sie müssen nur gestärkt werden und dazu gebracht werden, sich zu äußern.“, „je mehr Druck das Kind von außen erhält, desto schwieriger lernt es auch“. Andere Studierende betonen die Wichtigkeit „sich frei und ungezwungen untereinander in einer Sprache zu unterhalten“. Die Studierenden heben auch ihr Engagement in Sachen **Wortschatzförderung** hervor. Es ging ihnen um „Kennenlernen und Festigen von Basiswörtern und Operatoren für die Schule“, andere beschreiben, dass sie mit bestimmten Wortschatzfeldern gearbeitet haben: „sich kennenlernen, sich begrüßen, Haustiere, Schulsachen“. Eine Person erklärt:

Uns ging es vor allem darum, den Kindern das Deutschsprechen in Alltagssituationen zu erleichtern. Wir haben uns hierbei für das Thema Einkaufen entschieden. Als wir dann auch in einem Supermarkt waren, konnten wir beobachten, dass die Kinder das Gelernte bereits richtig einsetzen/verwenden konnten.

Hiermit steht der Aufbau von **Selbstvertrauen** in Zusammenhang. Die Studierenden berichten aus der Sommerschule: die Kinder „wurden selbstbewusster und trauten sich am Ende eher, Kommentare zu äußern und frei zu sprechen“. Die Sprechangst und deren Überwindung wird in vielen Äußerungen deutlich: „Manche Kinder, welche sich anfangs nicht zu sprechen trauten, öffneten sich nach und nach und erzählten uns auch von sich aus Dinge oder zeigten auf einmal auf“, „Ich habe erreicht, dass sich die Kinder trauen, deutsche Sätze im Sitzkreis laut und deutlich zu sagen“. Diese Beobachtungen zeigen auf, wie sich die Kinder in ihrer Sprechfreude durch gesteigertes Selbstvertrauen verbesserten – sie sind auch ein Hinweis darauf, wie gekonnt die Studierenden in der Sommerschule agierten. Eine Studierende resümiert: „Ich glaube, den Kindern hat Sprache wieder mehr Spaß gemacht“.

7 Diskussion

Diese Studie gibt Einblick in ein spezifisches Lehr/Lern-Format, wie es im Rahmen der Sommerschule von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Tirol (PHT und KPH) im Sommer 2020 durchgeführt wurde. Der Fokus dieses Formats lag zum einen auf gezielter Sprachförderung zur Förderung der Grundkompetenzen im Bereich Deutsch, zum anderen auf einem projektorientierten Unterrichten unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Diversität, auch in Hinblick auf Leistungsstände und Lernmotivation.

Die Studierenden nutzten im Zuge ihrer Ausbildung die Gelegenheit, eigenverantwortlich eine reale Schüler*innengruppe zu unterrichten, um Praxiserfahrung u.a. im Umgang mit stark heterogenen Gruppen zu sammeln. Die Ergebnisse weisen auf meist sehr motivierte Kinder hin, die sich insgesamt sehr positiv zur Sommerschule äußerten. Der Unterricht war in vielerlei Hinsicht von Vielfalt geprägt, die von den Studierenden als Herausforderung und Chance wahrgenommen wurde und mit der sie aktiv umgegangen sind. Das Unterrichten in einem nicht von Leistungsfeststellung geprägten Lernort, der von den Studierenden als diversitätssensibler Handlungsspielraum genutzt werden konnte, ermöglichte ihnen nachhaltige Erfahrungen mit differenzierender Sprachförderung und den Kindern vielfältige Lernerfolge. Im Anschluss wird nochmals detaillierter auf die vier Konstrukte, die in der Studie untersucht wurden, eingegangen.

7.1 Motivierte Schüler*innen und selbstwirksame Studierende

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Kinder den Studierenden zufolge hoch **motiviert** waren (70%), sich zumeist sehr gerne und engagiert an den Aktivitäten der Sommerschule beteiligten und sich an ihren eigenen Lernerfolgen freuten. Die Studierenden konnten in der Sommerschule die Aufmerksamkeit der Schüler*innen gewinnen und ihnen dann relevante, motivationsfördernde Aktivitäten bieten (z.B. im Rahmen des Projekts, bezogen auf Angeboten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, dem Lesen oder mit Alltagsbezug) und förderliche Erfahrungen ermöglichen (ARCS Modell, 3.1). Insgesamt gelang es fast ausnahmslos, das hohe Motivationsniveau über die Dauer der zwei Wochen beizubehalten. Das eigene Handeln, die einbezogenen kindlichen Interessen und ihre Erfolge verstärkten zunehmend die intrinsische Motivation der Kinder, ein Zuwachs an extrinsischer Motivation durch die Studierenden, *peers* und neue Freundschaften wie auch Gruppenvergleiche konnte ebenso beobachtet werden. Auch bei Kindern, die von ihren Eltern in die Sommer-

schule „gesteckt“ wurden (siehe Puchinger, 2021), schafften es einzelne Studierende, die Motivation zu steigern.

Insbesondere der Projektarbeit fällt eine tragende Rolle bezogen auf die Motivationsförderung in der Sommerschule zu. Es wurden Projekte gewählt, die **spezifisch die Deutschkompetenzen** der Kinder fördern sollten: Manche Gruppen vertieften sich im Theaterspielen, andere in der Erstellung einer Schulzeitung etc. Einige der Tiroler Studierenden kamen zu dem Schluss „jedes Projekt kann interessant werden, wenn es die Lehrperson spannend aufbaut – man erreicht fast die gesamte Klasse“. Die Studierenden versuchten gezielt, auf Interessen und Kompetenzen der Kinder einzugehen. Darüber hinaus wurden insbesondere spezifische Aktivitäten wie Spiele, Basteln und Schreibunterstützung genannt, aber auch sozial-interaktive Aspekte und das Lesen und Vorlesen hatten einen starken Motivationscharakter.

Das **Einbeziehen der Mehrsprachigkeit** der Kinder wurde explizit als hoher Motivationsfaktor im Tiroler Sample angeführt. Dies ist sowohl für die Kinder selbst als auch als Erfahrungswert für die Studierenden von immenser Bedeutung. Bleibt dieses Einbeziehen von Herkunft und von Bezügen zu den Herkunftsländern gänzlich aus, ist davon auszugehen, dass sich das kindliche und jugendliche Selbstverständnis problematisch entwickelt (Dirim, 2021).

Im Tiroler Sample zeigt sich, dass die **Gruppenarbeit** mit variierenden Sozialformen, die gezielt diversitätssensiblen Interaktionen der Kinder und die vielen Aufgabenstellungen und Angebote, die den hohen Anteil an Schüler*innen-Aktivitäten forderten, sowie das Ernstnehmen und Einbeziehen der Kinder als Individuum mit eigener Sprachgeschichte, motivationssteigernd war. Dirim (2021) weist insbesondere auf ein vermehrtes Einbeziehen der Sprachen hin, die für die Kinder von subjektiv-persönlicher Relevanz sind, statt einer Zuschreibung und Etikettierung einer Herkunftssprache. Dies ist in der Sommerschule bereits durch unterschiedliche mehrsprachigkeitsaufgreifende Projekte wie etwa „das Sprachenportrait“ oder „der Sprachergarten“ gelungen.

Die **Studierenden** konnten sich **fast ausnahmslos als selbstwirksam** erfahren (Zangerl, 2021; s. auch Musilek et al., 2021 zum Bericht über die Gestaltung einer wirksamen Unterrichtspraxis im Bereich Mathematik in der Sommerschule). Auch Schimek und Kaluza (2021) beleuchten die Motivationserfolge der Studierenden und die Förderungen der sozialen Kompetenzen bei den Kindern in der Sommerschule. Lauss (2021) zeigt in seiner Erhebung mit $N = 173$ Studierenden der PH Wien, dass sich die Studierenden in der Lage gefühlt haben, die Ziele der Sommerschule didaktisch gut umzusetzen, und auch große, subjektiv empfundene Fortschritte spürbar waren. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der österreichweiten Erhebung von Huemer und Ponath (2021), die berichten, dass 82% der befragten Lehramtsstudierenden ($N = 947$) (sehr) positive Erfahrungen in der Sommerschule machen konnten: z.B. „Das, was hier gelernt wird, im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, der Einsatz in der Klasse, die Möglichkeit Verantwortung für eine Gruppe von Beginn an zu übernehmen und diese zu formen, das bietet keine Ausbildung!“ (Huemer & Ponath, 2021, S. 69). Inzwischen gibt es einige Tiroler Studierende, die sich bereits mehrfach an der Durchführung der Sommerschule beteiligt haben, um sich immer wieder neu dieser Herausforderung zu stellen und ihre Fähigkeiten zu verfeinern. Von den Studierenden der bisher durchgeführten Sommerschule 2020/2021 wird sie als sehr wichtige bzw. „beste“ Praxiserfahrung eingestuft. Das zeigt, wie gewinnbringend dieses Lehr-Lern-Format für alle Beteiligten sein kann. So ist zu hoffen, dass die Sommerschule als Lehr/Lern-Format den

Kindern und Studierenden erhalten bleibt und, dass der Forderung nach einem „b(B)eachten individueller Lernausgangslagen sowie das Angebot differenzierter Aufgabenstellungen“ (Schimek & Kaluza, 2021, S. 170) als Gelingensbedingungen für effektive Förderung wenigstens in den nächsten Jahren der Sommerschule, im besten Fall jedoch auch in der Regelschule während des Schuljahres flächendeckend umgesetzt wird (auch Herzog-Punzenberger & Kart, 2021).

7.2 Rückmeldungen der Kinder und beobachtende Studierende

Die Ergebnisse der Rückmeldungen über die Aktivitäten und die Sommerschule im Allgemeinen weisen darauf hin, dass es vonseiten der Kinder fast nur positives Feedback gab. Sie berichteten, wie gerne die Kinder in die Sommerschule kamen. Es gelang den Studierenden gut, auf der Grundlage der Rückmeldungen der Kinder und ihren eigenen Beobachtungen und Einschätzungen, ihr Vorgehen bzw. ihr Verhalten anzupassen und zu verbessern. Durch reflexives Betrachten des eigenen Vorgehens (Erfolge und Misserfolge; Shute, 2008) konnten die Studierenden bereits während der Sommerschule auf Rückmeldungen und Eindrücke aus den Lernsituationen reagieren. Auch wenn manche Studierende im Zuge der Tiroler Studie berichten, dass sie sich z.B. bei einigen Vorbereitungs-ideen überschätzt hatten, gelang ihnen die Adaption jedoch schnell, da sie offen waren für Selbstreflexion und den „Fehler“ nicht bei den Kindern suchten, sondern z.B. bei der ihrerseits getroffenen Wahl einer unpassenden Unterrichtsform. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Studierenden die Kinder sehr offen und aufmerksam beobachteten und ihr Handeln adaptiert haben.

7.3 Umgehen mit Heterogenität und Diversität

Die Beschreibungen der Kohorte in Tirol (siehe 5.3, 6.3) zeigten, dass die Studierenden mit unterschiedlichen **Diversitätsdimensionen** konfrontiert wurden. Wie Zechner (2021b) für die Sommerschule in Niederösterreich berichtete, so wiesen auch die Gruppen in Tirol ein „höchstmögliches Maß an Heterogenität“ auf. Sie waren alters- und leistungsheterogen und die Studierenden hatten keine Vorinformationen zu den Sprach- und Leistungsständen der Kinder, die innerhalb einer Gruppe eine sehr unterschiedlich große Spannbreite umfassen konnten. Insgesamt waren viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Sommerschule und brachten kulturelle Vielfalt in die Gruppen.

Die Studierenden mussten die Lernausgangslagen und Sprachkompetenzen der Kinder im Tun einschätzen und lernen, diversitätssensibel mit Motivationslagen, Persönlichkeit, Vorerfahrungen, Lernhemmungen und Lern- und Leistungsständen umzugehen. Dementsprechend waren zum einen die **Diagnosefähigkeiten** der Studierenden erfragt, zum anderen mussten sie ein hohes Maß an Flexibilität und die Fähigkeit zum Adaptieren von Unterrichtsideen und Materialien tatkräftig einsetzen – ein Grundtenor, der in den Vorbereitungsveranstaltungen spezifisch thematisiert wurde. Die Studierenden versuchten somit, gezielt auf die Situation der Gruppe von als „Bildungsverlierer“ (Huber et al., 2020) eingestuften Kindern, die insbesondere in Folge der pandemischen Situation sehr stark auf individualisierte und differenzierte Lernformen, auf individuelle Ansprache und zeitnahe Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen angewiesen sind (van Wijgerden, 2021), zu reagieren. Die Studierenden fanden viele verschiedene Wege, um mit Diversität gezielt umzugehen, die sie je nach Gruppenkonstellation und wenn vorhanden auch durch personelle Ressourcen gestalten konnten (z.B. Kleingruppenbildung und peer-Unterstützung). So berichteten die

Studierenden, dass sie das zögerliche Sprechen der Kinder als „Angst vor dem Sprechen“ und „mangelndes Selbstbewusstsein“ (und nicht auf fehlende Sprachkompetenz) einstuften oder dass sie denjenigen Kindern gezielt beim Formulieren von Sätzen halfen, wenn die sprachlichen Fähigkeiten hierzu noch fehlten (indem sie „teilweise mit Händen und Füßen“ erklärten). Die Sommerschule bot den Studierenden also die Gelegenheit, „die Kinder individuell zu fördern und vor allem auch gezielt zu fördern“. **Differenzierung, Flexibilität und Adaptivität** an die erst im Verlauf beobachtbaren Lern- und Leistungsstände der Kinder zeichnete die Arbeit der Studierenden in der Sommerschule in dieser Kohorte aus. Von großen Schwierigkeiten insbesondere bei der Einschätzung der Lernausgangslagen und bei Differenzierungsangeboten berichten die Studierenden der Tiroler Studien nicht im Ausmaß von anderen Sommerschul-Studien (Kaluza et al., 2021), was mit der spezifischen Vorbereitung der Studierenden in Tirol erklärt werden könnte.

Auch das **Einbeziehen und Thematisieren von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität** – ein weiterer Meilenstein in der Vorbereitung der Studierenden in den Begleitveranstaltungen – wurde von diesen häufig, gezielt und gewinnbringend eingeführt, da auch die Sprachressourcen der Kinder sichtbar gemacht wurden. Schließlich gelang es den Studierenden, die peer-Unterstützung zu aktivieren: Auch wenn sich die Kinder vorher nicht kannten, konnten sie doch schnell Freundschaften schließen, unterstützten und motivierten sich gegenseitig, so dass ein harmonisches, lernfreundliches, angstfreies Umfeld entstand (z.B. „Die besseren, schnelleren, älteren Kinder haben den anderen geholfen“). Den Beschreibungen der Studierenden entsprechend kann also davon ausgegangen werden, dass es in der Sommerschule weitestgehend gelang, **soziales Miteinander und Interaktion** als Voraussetzung für sprachliches Lernen zu schaffen und wirksam zu nutzen (hierzu können vergleichend auch die Ergebnisse von Schimek und Kaluza, 2021 für die PH Wien zur positiven Stärkung des Zusammenhalts und zur gelungenen Förderung der Sozialkompetenz der Kinder untereinander, herangezogen werden). Denn Kinder lernen besonders gut in sozialen *settings* und von ihren peers (Schobesberger, 2021).

7.4 Vielschichtige Sprachförderung

Den Studierendenbeschreibungen ist insgesamt eine große Bandbreite an Sprachförderungsmöglichkeiten zu entnehmen (siehe 6.4), welche sie eingesetzt haben, und insbesondere ein sprachvorbildhaftes Agieren in der Kommunikation mit den Kindern. Die Studierenden versuchten, einen integrierenden, praktikablen Ansatz für die Gruppe der von ihnen betreuten Kinder in der Sommerschule, die größtenteils im Kontext von Mehrsprachigkeit aufwachsen, umzusetzen. Auch wird das individuelle Vorgehen der Studierenden immer wieder deutlich: Bei einigen lag der Fokus auf bestimmten Grammatikbereichen, bei anderen auf Sprechkompetenz und Stärkung des Selbstvertrauens, um im Alltag und damit auch im Regelunterricht besser bestehen zu können.

Die Studierenden schildern deutlich die Lernerfolge der Kinder, die in der Kürze der Zeit in vielerlei Hinsicht gefordert waren. Erhielten die Kinder jedoch individuell passende Herausforderungen und eine Vielzahl an Lerngelegenheiten – gerade zur Förderung der Grundkompetenzen, für Grammatik- und Wortschatzerweiterung und deren Festigung – sowie angemessenes, unterstützendes Feedback zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Lernfreude, so konnten sich **Lernfortschritte** ergeben. Ähnlich wie die Studierenden aus Tirol beschreibt auch Zechner (2021b, S. 89), wie erstaunt die Studierenden teilweise

über die sichtbaren Lernfortschritte der Kinder waren und insbesondere bei Präsentationen der Projekte die Fortschritte deutlich zu sehen waren.

Das zunehmende Selbstbewusstsein der Kinder wurde auch in ihrem Gebrauch der deutschen Sprache deutlich (Girnat et al., 2020; Mews & Pöge, 2019, vgl. hierzu den selbstbewussteren Umgang mit der Sprache Deutsch und positive Lernerfahrungen, Schimek & Kaluza, 2021).

Obwohl aus vorhergehenden internationalen Metastudien deutlich wird, dass insbesondere längerfristig angelegte Programme mit ausgebildeten Lehrpersonen Erfolge verzeichnen können (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021), so zeigt die vorliegende qualitative Studie der Studierendenkohorte in Tirol im Jahre 2020, welches Potential in – durch wissenschaftlich fundierte Begleitlehrveranstaltungen gut vorbereitete – Studierenden liegt. Sie haben sich für die kurzfristig angelegte Sommerschule mit pandemiebedingten Spracherwerbs- und Lernkomplikaationen auseinandergesetzt. Ihnen ist es gelungen, durch aufmerksames Beobachten, wachsame Hinhören auf feedback von Seiten der Kinder zu den Unterrichtssituationen und im Zuge einer nachfolgenden Reflexivität ihres Lehrens für die Kinder lern- und entwicklungsförderliche Tage in der Sommerschule zu gestalten. Zudem stand eine ausgeprägte Offenheit für die Kinder und deren Geschichte mit Bedacht auf deren Interessen und Fähigkeiten im Vordergrund.

8 Limitationen

Die Studie vermittelt einen Eindruck, inwieweit eine Tiroler Sommerschule den Lehramtsstudierenden einen Kontext bieten, in dem sie sich als Lehrperson im Klassenzimmer erleben können. **Regionale Unterschiede** sind nicht auszuschließen, da die Ergebnisse insbesondere in Zusammenhang mit der Vorbereitung und Begleitung der Studierenden gesehen werden. Die Studie gibt Hinweise darauf, wie engagiert und vielfältig die didaktischen Herangehensweisen der Studierenden waren. Ohne jedoch z.B. die Sprachkompetenzen der Kinder vor und nach dem Sommerschulbesuch mit standardisierten Tests festgestellt und objektiv eingeschätzt zu haben, können **keine objektiven, validierbaren Aussagen über die Wirksamkeit** dieses Lern- und Sprachförderangebots gemacht werden. Dies war auch nicht das Ziel der Studie. Sie zeigt also nicht auf, was Studierende erreichen können, wenn es darum geht, den Kompetenzzuwachs bei den Kindern während der Sommerschule messbar zu verbessern. Interessant wären hierzu Beobachtungen der regulären Lehrpersonen, die die Kinder im Schulunterricht betreuen, um festzustellen, ob nach dem Sommerschulbesuch beispielsweise eine andere Haltung zum Lernen, mehr Selbstvertrauen bei der Mitarbeit oder der Verwendung der deutschen Sprache sowie eine Kompetenzsteigerung ersichtlich waren.

9 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieser auf Tiroler Volksschulen beschränkten Studie zur Sommerschule 2020 geben Hinweise darauf, dass die Sommerschule nicht ein idealistischer Wunschtraum war, sondern für viele Kinder und Studierende eine gewinnbringende, gelungene Realität und wertvolle Erfahrung werden konnte – trotz der nicht idealen Rahmenbedingungen. Ihr Ge-

lingen hängt lokal zu großem Ausmaß von gezielter, sowohl wissenschaftlich fundierter als auch praktisch orientierter Vorbereitung, passendem Material und dem persönlichen Einsatz der Studierenden, ihrem Wissen und Können sowie den spezifischen lokalen Rahmenbedingungen ab. Das Potential von gut angewiesenen Studierenden in der Mitte bzw. am Ende ihres Studiums ist nicht zu unterschätzen, wie die vorliegende Studie zeigt. Gerade im Studium erworbene aktuelle Zugänge zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zur Sprachförderung und zu einem offeneren, projektorientierten Unterrichten bietet viele Chancen, die in der Sommerschule Einzug halten konnten.

Dass eingeschränkte Kompetenzen in der Unterrichtssprache in einer ethnisch hierarchischen Bildungslandschaft zu Bildungsbenachteiligung führen (Michalak et al., 2015), dass in „Elitemehrsprachigkeit“ und „Armutsmehrsprachigkeit“ – je nach Prestige der Erstsprache – unterschieden wird (Krumm, 2014, S. 23), dass Bildungserfolg und Migrationshintergrund die Bildungsbiographien anhaltend beeinflussen und das Bildungssystem noch immer „hochgradig reproduktiv“ ist, denn „die gesellschaftliche Position der Eltern vererbt sich zu großen Teilen auf deren Kinder“ (Erler, 2007, S. 7) – daran kann die Sommerschule als zweiwöchiges Event nichts ändern. Nach wie vor gelten Erstsprache und Migrationsstatus, Geschlecht sowie sozioökonomische Faktoren wie Einkommen und Bildungsabschluss der Eltern als ausschlaggebend, ob sich bei deren Kindern ein Bildungserfolg einstellen kann oder nicht (Oberwimmer et al., 2019).

Strukturell angelegte Bildungsungleichheiten und Chancenungerechtigkeit werden also durch die Sommerschule nicht ausgeglichen. Doch ist gerade in der Sommerschule Platz für Beobachtung, Wahrnehmung und Förderung der kindlichen Entwicklungsräume jenseits von reiner Leistungsfähigkeit und -bereitschaft.

Zu hoffen ist, dass die Studierenden die weit über die defizitkorrigierende Sprachförderung hinaus gemachten Erfahrungen in der Sommerschule mit in ihre Unterrichtspraxis während des Schuljahres hineinnehmen und dort wirkungsvoll einsetzen. Eigene Erlebnisse in der Sommerschule mit Sprachfördererfolgen und Lernmotivation, mit Lernenden als sich entwickelnden Personen im Spannungsfeld der Schule und in der Migrationsgesellschaft, können wirkungsvoll und nachhaltig für die Studierenden sein (siehe hierzu den Selbsterfahrungsansatz in der Lehrkräfteprofessionalisierung, Goltsev & Bredthauer, 2020). Hier können sie ihren eigenen Beitrag zur Entkräftung der Reproduktion von Bildungs- und Chancenungerechtigkeit leisten. Herzog-Punzenberger (2017) unterstreicht vor allem die Forderung nach einer Ausbildung der soziokulturellen Diversitätskompetenz als Schlüsselkompetenz von Bildungsakteur*innen und letztlich in der Gesamtgesellschaft und liefert Beispiele von evidenzbasierter, guter Praxis für Schulentwicklung. Denn als wesentliche Aufgabe pädagogischen Könnens wird es gesehen, „der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig stereotype und stigmatisierende Fest- und Zuschreibungen zu reflektieren und zu vermeiden“ (Doğmuş et al., 2016, S. 3). Daher sind Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik sowie reflexives Handeln grundlegende Dimensionen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft (Karakaşoğlu et al., 2011; Mecheril et al., 2010).

Autor*innenangaben

Laura Maldonado: TU München, Studiengang: Research on Teaching and Learning, Master.
l.maldonado@tum.de

Julia Festman: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Professur für Mehrsprachigkeit
julia.festman@ph-tirol.ac.at

Literatur

- BMBWF. (2020). *Themen. Zentrale Reformen und Projekte. Sommerschule*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule/sommerschule2020.html>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Deci, E. L. (1975). The Intrinsic Motivation of Behavior. In E.L. Deci (Hrsg.), *Intrinsic Motivation*, (S. 93-125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9_4
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Cognitive evaluation theory. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (S. 43–85). Springer.
- Dirim, I. (2021). Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung. In I. Grünheid, A. Nikolenko, & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – Für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier* (S. 35–41). pokubi
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril, (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). Springer VS.
- Erkurt, M. (2020). *Generation baram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung - Band 10688. Paul Zsolnay.
- Erler, I. (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Mandelbaum.
- Festman, J. (Hrsg.). (2021). *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Waxmann.
- Festman, J. (2021a). Arbeits- und Sozialformen und Effekte auf die Kinder. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 76–79). Waxmann.
- Festman, J. (2021b). Erste Begegnung – erster Tag: mehrsprachig. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 85–90). Waxmann.
- Festman, J. (2021c). (Lern-)Motivation. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 101–103). Waxmann.
- Festman, J. (2021d). Sprachvorbild sein – das Wichtigste in Kürze und konkret. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 28-32). Waxmann.
- Festman, J. (2021e). Umgang mit Fehlern – korrekatives Feedback. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 33–34). Waxmann.
- Festman, J. (2021f). Wie weiß ich, welche Kompetenzen ich besonders fördern sollte? In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 48–55). Waxmann.
- Festman, J., & Unterlugauer, D. (2021). Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 15–27). Waxmann.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). „Langsam vermiss ich die Schule....“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *DDS -Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16*. Waxmann.
- Gaisch, M., & Aichinger, R. (2016). Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. *Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen*, 1-10. http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/637/1/114_215_Gaisch_FullPaper_Final.pdf
- Gamper, J., Hövelbrinks, B., & Schlauch, J. (Hrsg.). (2021). *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Narr Francke Attempto.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207–227.

- Girnat, B., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2020). Der Zusammenhang von Schülermotivation und Mathematikleistung in der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2016. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 414–438.
- Goltsev, E., & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, 6, 17–34.
- Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–243.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. A., & Yates, G. C. (2014). Using feedback to promote learning. In V.A. Benassi, C.E. Overson, & C.M. Hakala (Hrsg.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (S. 45–58). Society for the Teaching of Psychology.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *POLICY BRIEF #1: Die Vielfalt der Herkunftsländer (Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf
- Herzog-Punzenberger, B., & Kart, Y. (2021). Sommerschule und andere Aufholprogramme. Internationale Einblicke. Schulverwaltung. *Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*. Themenschwerpunkt „Sommerschule“, 9, 106–109.
- Huber, S. (2021). *Auswirkungen von Schulschließungen auf SchülerInnen bzw. Bildungsgerechtigkeit – Ergebnisse diverser Teilstudien des Schul-Barometers für Österreich, Deutschland und die Schweiz und Empfehlungen für ein strategisches Handeln im und mit System*. DISKURS. Das Wissenschaftsnetz. https://www.diskurs-wissenschaftsnetz.at/wp-content/uploads/2021/06/Mediennappe-Schulschliessungen_DISKURS.pdf
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Huemer, B., & Ponath, B. (2021). Evaluationsergebnisse zur österreichweiten Sommerschule 2020. In C. Kaluza et al. (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3*. (S. 61–70). LIT.
- Irion, T., & Zylka, J. (2020). Wie Grundschulkindern in Zeiten von Corona lernen können. Ein Interview über Mediennutzung und Lernen an Grundschulen. *Lehren und lernen*, 46(4), 11–14.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In B. Jostes, D. Caspari, & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen–Bilden–Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Waxmann.
- Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severkn, S., & Süß-Stenancik, E. (Hrsg.). (2021). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3*. LIT.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M., & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Waxmann.
- Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. In C. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional design – theories and models. An overview of their current status* (S. 383–434). Erlbaum.
- Konan, P. N. D., Chatard, A., Selimbegović, L., & Mugny, G. (2010). Cultural diversity in the classroom and its effects on academic performance. A Cross-National Perspective. *Social Psychology*, 41(4), 230–237.
- Krumm, H. J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23–40). Budrich Uni Press.
- Kulhanek-Wehlend, G., & Schnider, A. (2021). Summersplash: Die Verortung der österreichischen Sommerschule – oder: Der Versuch ist es wert! *Schule Verantworteten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 186–189.
- Lauss, G. (2021). Sommerschule 2020 – eine Studierendenevaluation der PH Wien. Methodischer Zugang und vergleichende Analyse. In C. Kaluza et al. (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3*. (S. 129–153). LIT.
- Linde, F., & Auferkorte-Michaelis, (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 17–30). Verlag Barbara Budrich.
- Liu, D., & Nelson, R. (2017). Diversity in the Classroom. In J.I. Liontas (Hrsg.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (S. 1–6). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0224>

- Majcen, J., & Wöhler, L. (2021). "Niki Flok Nach AMERIKA ..." – Sprachförderung in der Sommerschule 2020. In C. Kaluza et al. (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3* (S. 173–192). LIT.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370–396.
- Mayer, V.F.S. (2021). Sommerschule als Weiterentwicklungschance für Schüler*innen und Student*innen? Ein kurzer Einblick. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 152–154.
- MAXQDA (Version 2022) [Computer software].
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik. Bachelor|Master*. Beltz.
- Meyer, S. (2021). *Lern- und Leistungsempfindungen im Kontext schulischer Transition. Entwicklungen zu Beginn der Sekundarstufe I* [Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)]. urn:nbn:de:bvb:29-opus4-178650
- Mews, S., & Pöge, A. (2019). Das Zusammenspiel von Selbstbildern, motivationalen und emotionalen Orientierungen sowie deren Einfluss auf die Mathematikleistung in der PISA-Studie 2012. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 899–924.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Musilek, M., Süß-Stepancik, E., & Varelija-Gerber, A. (2021). Sommerschule wirkt! Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule. In C. Kaluza et al. (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3*. (S. 71–88). LIT.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning *CEPS Journal*, 2, 55–74.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam.
- Puchinger, S. (2021). Sommerschule. Ein Projekt mit Entwicklungspotential. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 137–141.
- Raggel, A. (2021). Individuelle Förderung und gemeinsames Lernen in (alters-)heterogenen Lerngruppen. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 73–75). Waxmann.
- Rauscher, E. (2021). Den Gordischen Knoten zerschlägt nicht das Schwert, sondern die Idee: ein Ariadne-Faden für die Sommerschule. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 93–98.
- Schimek, B., & Kaluza, C. (2021). Sommerschule 2020 als Beitrag Bildungsbenachteiligung in Österreich zu reduzieren. Zu allgemeinen und personenbezogenen Einschätzungen Studierender der Pädagogischen Hochschule Wien zur Umsetzung der konzeptiven Ziele der Sommerschule 2020 in Österreich. In C. Kaluza et al. (Hrsg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule: Sonderband 3*. (S. 153–172). LIT.
- Schobesberger, T. (2021). Corona, die Schule und das Recht auf Bildung. Erfahrungsbericht eines Lehrers an einer Mittelschule. *Juridikum. Zeitschrift für kritik|recht|gesellschaft*, 1, 22–30.
- Schwab, S., Lindner, K.-T. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43(4), S. 49–63.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820–824.
- van Wijgerden, L. (2021). Das Erleben der Langeweile und der Aktivierungsprozess der Kinder im fröhschulischen DaF-Unterricht. *Linguistische Treffen in Wrocław*, 20, 271–280.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zangerl, K. (2021). Wirksamkeit von Kindern stärken. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 97–100). Waxmann.
- Zechner, K.A. (2021a). Sommer macht Schule. Bildung für alle!? *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 42–51.
- Zechner, K.A. (2021b). Sommer trifft Schulpraxis. Inklusive Einblicke aus der Retrospektive. *Schule Verantworten | Führungskultur_innovation_autonomie*, 1(1), 86–92.

Heike Krösche und Thomas Stornig

Lernen aus der und über die Krise als Aufgabenfeld der politischen Bildung

Learning from and about the crisis as a task of political education

Zusammenfassung

Krisen als öffentlich wahrgenommene bedrohliche gesellschaftliche Herausforderungen verlangen nach unmittelbarem Handeln, bieten aber auch Chancen für eine Verbesserung bestehender Zustände. Aufgrund ihrer großen gesellschaftlichen Bedeutung müssen Krisen als Aufgabenfeld der politischen Bildung begriffen werden. Nachdem ihr Beitrag hierzu kaum systematisch diskutiert wurde, gleichzeitig oft problematische Verständnisse von politischer Bildung vorliegen, gilt es, diese Aufgabe zu konkretisieren. Argumentiert wird, dass politische Bildung Krisen als subjektorientierte Lerngelegenheiten verstehen sollte, um ihre Kernziele – ein selbstbestimmtes politisches Urteilen und Handeln – zu fördern.

Abstract

Crises, which are publicly perceived as threatening social challenges, require immediate action, but also offer opportunities to improve existing conditions. Due to their great importance for society, crises must be understood as a task area of political education. Since their contribution has hardly been systematically discussed, and at the same time there are often problematic understandings of political education, it is important to make this task more concrete. It is argued that political education should understand crises as a subject-oriented learning opportunity in order to promote its core goal – a self-determined political ability to judge and act.

1 Einleitung

Demokratie und Gesellschaft sind grundsätzlich konflikthaft und dennoch hat sich die Wahrnehmung der Demokratie als krisenhaft aufgrund multipler gesellschaftlicher Herausforderungen und Entwicklungen seit der Jahrtausendwende verschärft (Merkel & Kneip, 2020). Damit geht insbesondere im Alltagssprachlichen und medialen Kontext eine verkürzte und inflationäre Begriffsverwendung von Krise einher, mit der das kritische Potenzial von Krisendiskursen durch negative Assoziationen überlagert wird (Grundwald & Pfister, 2007; Bösch, Deitelhoff, Kroll & Thiel, 2020). Der Ursprung des Begriffs liegt im Altgriechischen. Krisis bezog sich aus medizinischer Sicht auf die existenzielle Phase im Krankheitsverlauf, in welcher der Zustand des Patienten zwischen Leben und Tod schwankt. Die Begriffsverwendung wurde dann im 18. und 19. Jahrhundert auf die Bereiche der Politik, Gesellschaft und Wirtschaft ausgedehnt und erfuhr im Laufe des 20. Jahrhunderts einen Bedeutungswandel von einer impliziten Handlungsaufforderung zur Ohnmachtserfahrung (Graf, 2020).

Für den vorliegenden Beitrag wird die Definition von Krise „als die breite öffentliche Wahrnehmung bedrohlicher gesellschaftlicher Herausforderungen, die unmittelbare grundlegende Entscheidungen und Veränderungen zu ihrer Lösung verlangen“, (Bösch et al., 2020, S. 5) zugrunde gelegt. Damit geht ein Verständnis von Krise als soziale Konstruktion einher, denn Krisen entstehen durch einen performativen Akt, d.h. sie werden erst durch die gesellschaftliche Wahrnehmung und die sprachliche Äußerung zu Krisen (ebd.; Graf, 2020, S. 19). Krisen fordern von politisch-administrativen Systemen ein wirksames Krisenmanagement. Dieses bedeutet für Demokratien eine besondere Herausforderung, weil Entscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen, sodass Handlungsroutinen, das Abwägen von Argumenten und Schließen von Kompromissen an Bedeutung verlieren.

Krisen sind ergebnisoffen (Patzel-Mattern, 2021, S. 13) und beinhalten „die Chance zur (aktiv zu suchenden qualitativen) Verbesserung“ (Schubert & Klein, 2018, S. 202), worin auch ihr Lernpotenzial liegt. Lernen aus und über Krisen kann Denkprozesse zur künftigen Gestaltung der Gesellschaft einleiten. Der 16. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung bezeichnet daher die Auseinandersetzung mit Krisenphänomenen „*als gesamtgesellschaftliches Aufgabenportfolio für die heutige junge Generation*“ (BMFSFJ, 2020, S. 45, Hervorhebung im Original). Krisen gelten aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung aus politikdidaktischer Sicht unbestritten als Aufgabenfeld der politischen Bildung und Lerngelegenheit (Besand, 2020; Dargatz, 2021; Wohnig & Heil, 2020), um die Kritik- und Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Jedoch ist der spezifische Beitrag der politischen Bildung in der Begegnung mit Krisen bisher kaum systematisch diskutiert worden. Hier setzen die folgenden Überlegungen an, die sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit die Krise als Aufgabenfeld und Lerngelegenheit für politische Lernprozesse zu betrachten ist. Der Beitrag bezieht sich auf die schulische politische Bildung und präsentiert Argumente, die für eine gezielte Einbindung in den Politikunterricht sprechen. Als Bezugsrahmen dafür dient die Corona-Pandemie, die als krisenhaftes Ereignis charakterisiert werden kann. Zunächst wird die Aufgabe politischer Bildung angesichts wachsender gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderungsprozesse problematisiert. Anschließend wird das allgemeine Lernpotenzial für politische Lernprozesse zum Thema Krisen diskutiert und mit zentralen fachdidaktischen Prinzipien verknüpft. Aufgrund des aktuellen Stellenwertes der Ausweitung der Ukraine-Krise zu einem russischen Angriffskrieg wird dieses Ereignis im Rahmen des Fazits abschließend in die Argumentation einbezogen.

2 Politische Bildung im Zeichen der Krise

2.1 Weder Krisenfeuerwehr noch Krisenpädagogik

Die Corona-Pandemie und die damit einhergehende Umstellung von Präsenz- auf Fernunterricht hat die Institution Schule vor große Herausforderungen gestellt. Leidtragende der Krise waren vor allem Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen, deren Bildungschancen sich aufgrund von Schulschließungen signifikant verschlechtert haben (Butterwegge & Butterwegge, 2021). Waren diese Schüler*innen bereits vor der Krise benachteiligt, dann führte das Homeschooling für sie aufgrund fehlender technischer Ausstattung oder Unterstützung (*digital divide*) bzw. allgemein erschwelter Lebensumstände zu zusätzlichen Nachteilen. Darüber hinaus löste die COVID-19-Krise auch innerhalb der politischen Bildung, deren zentrale Ziele in der Förderung eigenständiger Urteilsbildung und der Befähigung zu selbstverantwortlichem politischem Handeln liegen, Diskussionen aus, welche Konsequenzen daraus für das politische Lernen zu ziehen sind (Dargatz, 2021; Gessner, 2020). Für Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen, die im Schnitt insgesamt aufgrund ihres meist kürzeren Verbleibs im Schulsystem in Bezug auf politische Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, scheinen die durch die Umstellung auf Distanzunterricht verringerten Angebote politischer Bildung stärker von Nachteil als für jene aus stärker privilegierten Verhältnissen (Wohnig & Heil, 2020). Parallel dazu brachten die coronabedingten Schulschließungen für Lehrende der politischen Bildung vielfältige Unsicherheiten mit sich, da sie sich die notwendigen digitalen Kompetenzen oft erst aneignen mussten (ebd.). Für den Beginn der Pandemie haben Pohl, Schreiber und Straßner (2021, S. 10) eine sich verschlechternde Qualität schulischen Politikunterrichts festgestellt, denn verglichen mit normalem Unterricht wurde Fernunterricht „tendenziell darlegender und instruktiver“ gestaltet. Es kam zur vermehrten Nutzung des Schulbuchs und zu einem großen Überhang der Kompetenzdimension *Fachwissen*, während Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern in den Hintergrund traten (ebd.). Gleichzeitig hat der coronabedingte Online-Unterricht die digitale Entwicklung im Bildungswesen vorangetrieben. Nach ersten Anlaufschwierigkeiten gelang es Schulen oft gut, sich auf veränderte Bedingungen einzustellen und es gab Fortschritte im selbstständigen Lernen und der individuellen Betreuung (Immerfall, 2020). In einer der Krise geschuldeten fortschreitenden Digitalisierung steckt somit Potenzial für die Zukunft. Auf längere Sicht können Homeschooling und Distance learning auch als Impulse für Innovationen im Politikunterricht gesehen werden.

Eine Krise wie die Corona-Pandemie stellt für viele Europäer*innen eine völlig neue Erfahrung dar und führt zu einer Fülle an Fragen über Ursachen, mögliche Auswege und gesellschaftliche Folgen. Für die politische Bildung bedeutete dies nicht zuletzt, sich Fragen über die eigene Rolle und Aufgabe im Umgang mit der Pandemie und künftigen gesellschaftlichen Krisen zu stellen. In diesem Zusammenhang werden einerseits bildungspolitische Forderungen an die politische Bildung herangetragen, sie habe sich unterschiedlicher Krisenphänomene anzunehmen. Andererseits versteht sich die politische Bildung selbst als Domäne, die der Auseinandersetzung mit bedeutsamen gesellschaftlichen Phänomenen verpflichtet ist. Darauf angemessen zu reagieren, bringt die schulische politische Bildung aufgrund institutioneller Strukturen (z.B. geringe Stundenzahlen, oftmals unzureichende Lehrer*innenausbildung) an die Grenzen der Machbarkeit, da ihr neben den allgemeinen in Lehrplänen verankerten Zielvorgaben immer wieder neue problem- und krisenbedingte Aufgaben zugewiesen werden. Lehrer*innen müssen daher nach Bedarf die eigenen Kennt-

nisse erweitern und angesichts der begrenzten Unterrichtszeit laufend abwägen, ob sie curriculare Vorgaben priorisieren oder die sich aufdrängenden aktuellen Fragen behandeln (Pohl, 2022, S. 147).

Vor dem Hintergrund einer Konjunktur gesellschaftlicher Krisenphänomene und zugleich eingeschränkter schulischer Ressourcen darf politische Bildung weder als *Krisenfeuerwehr* noch als *Krisenpädagogik* missverstanden werden. Gerade in Krisenzeiten werden Erwartungen an die politische Bildung gerichtet, die sie vor allem im schulischen Kontext kaum erfüllen kann (Stornig, 2021). Auf öffentlichen Zuruf soll sie rasch und zügig auf Probleme reagieren, denen komplexe gesellschaftliche Ursachen zugrunde liegen, die weit über ihre unmittelbare Wirkkraft hinausgehen. Politischer Bildung wird häufig, wenn gravierende Probleme offensichtlich werden, eine Art „Feuerwehrfunktion“ (Sarcinelli, 2009, S. 149) zugeschrieben bzw. ergeht an sie „reflexhaft der Auftrag, schnell, punktgenau und präventiv auf diese Krisen zu reagieren.“ (Gessner, 2020, S. 121). Ganz unberechtigt sind Forderungen, wie sie beispielsweise im 16. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung gestellt werden (BMFSFJ, 2020, S. 7 und 45), nicht. Zwar ist die von John Naisbitt (1982) geprägte und inzwischen inflationär verwendete Bezeichnung „Megatrends“ nicht unproblematisch, aber die fundamentalen Veränderungsprozesse wie beispielsweise Klimawandel, Digitalisierung und Globalisierung haben sich im 21. Jahrhundert nicht nur verstärkt, sondern überlagern sich gegenseitig. Sie sind wesentlicher Bestandteil der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden, weshalb sie ins Zentrum politischer Lernprozesse rücken müssen. Daraus darf jedoch kein Handlungsdruck entstehen, denn dieser birgt die Gefahr, überstürzt „programmatische[n] Stellungnahmen und ad-hoc-Konzepten [...]“ Vorschub zu leisten (Gessner, 2020, S. 122), die immer unter den an sie gestellten Zielsetzungen bleiben müssen. Stattdessen benötigt politische Bildung Möglichkeiten und Räume für eine systematische, tiefgründige und daher langfristig angelegte Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-politischen Strukturen und Entwicklungen. Lernen erfordert zudem unbedingt die Mithilfe der Lernenden. Politische Bildung findet dann statt, wenn die lernenden Individuen ihrerseits auch lernwillig – d.h. neugierig und vom Sinn einer Auseinandersetzung überzeugt – sind. Der bildungspolitische Umgang mit Krisenphänomenen in Österreich seit 2014 zeigt ein entsprechend verkürztes Verständnis von politischer Bildung als Krisenpädagogik. Unterschiedlichen Herausforderungen wie der Problematik des Jihadismus nach der Expansion des sogenannten Islamischen Staats in Syrien und dem Irak (2014), damit verbundenen Migrationsbewegungen und der Frage der Integration Geflüchteter (2015), dem Erstarken des Rechtspopulismus und der steigenden EU-Skepsis sowie in der jüngsten Zeit Verschwörungstheorien und Radikalisierung rund um Covid-19 bzw. den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen des Ukraine-Krieges folgen stets Zurufe von politischen Vertreterinnen und Vertretern nach einem verstärkten Engagement von Schule und politischer Bildung (Zaubauer, 2014). Das österreichische Bildungsministerium reagierte auf diese Herausforderungen, indem es mit Verweis auf die Bedeutung politischer Bildung in kurzer Zeit und aus der Situation heraus Maßnahmen etwa zur Thematik „Deradikalisierung/Jihadismus“ oder wenige Monate später zum Themenkomplex „Flucht/Migration“ ins Leben rief (Nimmervoll, 2015). Dass sich Bildungsbehörden und -träger gezielt entsprechenden Problemlagen widmen (Pichler, 2016), ist durchaus als wichtiger Schritt zu bewerten. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass hierbei wie im Fall der Deradikalisierungs-Workshops des Jahres 2015 fast ausschließlich auf Kurzangebote (etwa mehrstündige Veranstaltungen für Lehrer*innen, Schüler*innen oder Migrant*innen) gesetzt wird. Während

diese Initiativen durchaus vom politischen Willen getragen waren, schnell und wirksam auf außergewöhnliche Ereignisse zu reagieren, spiegeln diese aus heutiger Sicht gleichzeitig unrealistische Erwartungen über die Möglichkeiten von (politischer) Bildung wider. Während das schnelle Abflauen einer Thematik den Logiken der Medien und tagespolitischer Kommunikation entspricht (Sarcinelli, 2009), können aus pädagogischer Perspektive derart reflexhaft ins Leben gerufene Vorhaben immer nur als erster Schritt begriffen werden, dem langfristig zu etablierende Maßnahmen folgen müssen. Weder ist es möglich, im Schnellverfahren Geflüchteten demokratische Werte „beizubringen“, noch gelingt es, Lehrer*innen in wenigen Seminareinheiten zu Deradikalisierungs-Expertinnen und Experten auszubilden. Wie Gessner (2020, S. 122–123.) zeigt, liegt derartigen krisenpädagogischen Maßnahmen ein verkürztes Verständnis politischer Bildung zugrunde: Eine rein auf die Behebung von akuten Missständen reduzierte Form von Bildung, die von ausführenden Lehrenden an die Zielgruppe herangetragen wird, kann die Anforderungen politischer Bildung zur selbstbestimmten, reflexiven und ergebnisoffenen Welterschließung nicht erfüllen. Ein solches Verständnis von politischer Bildung als „Krisen- und Präventionsmanager“ (ebd.) muss sich Vorwürfe der Instrumentalisierung gefallen lassen und wird den politikdidaktischen Ansprüchen und Zielvorgaben von politischer Bildung in der Demokratie schlichtweg nicht gerecht. Lara Möller und Alexander Wohnig (2020) warnen dementsprechend in Bezug auf bundesdeutsche Programme zur Extremismusprävention vor einem affirmativen, rein auf Anpassung ausgerichteten Verständnis politischer Bildung, das einerseits Jugendliche kollektiv als potenzielle Gefährder*innen stigmatisiert und andererseits eine subjektorientierte politische Bildung verhindert.

In einem ähnlichen bildungspolitischen Kontext ist die bundesweite Initiative des österreichischen Bildungsministeriums „Extremismusprävention macht Schule“ zu sehen (BMBWF, 2022), die ab April 2022 Schüler*innen aller Schulstufen und Schultypen für die „Gefahren von Ungleichheitsideologien sensibilisieren“ und die „Resilienz gegenüber Radikalisierung“ stärken soll. In der Ausschreibung wird auf Angebote verwiesen, die meist im Ausmaß von drei bis vier Unterrichtseinheiten ein breites Spektrum an themenrelevanten Inhalten abdecken: „Konfliktlösung und Gewaltprävention, demokratische Debattenkultur und Menschenrechte, Partizipation und politische Bildung, extremistische Gruppierungen und Ideologien, Radikalisierungsprozesse, Medienkompetenz und Verschwörungstheorien, Diskriminierung und Vorurteilssensibilisierung, Identität, Zusammenleben und Wertvorstellungen, Zivilcourage sowie österreichische Geschichte und Erinnerungskultur.“ (OeAD, 2022). Angesichts des Gefahrenpotenzials extremistischer Haltungen ist eine solche Initiative zweifelsfrei zu begrüßen. Wichtig erscheint jedoch, dass hierbei auch die geschilderten Anforderungen einer an Mündigkeit orientierten politischen Bildung berücksichtigt werden, weshalb die Einbindung von politikdidaktischer Expertise erforderlich ist.

2.2 Politisches Lernen aus der und über die Krise als Beitrag zu einem differenzierten Weltverständnis

Mündigkeit gilt als zentrale Zielperspektive politischer Bildung und als Voraussetzung für die reflektierte Teilhabe am öffentlichen Leben (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016; Detjen, 2013). Politisches Lernen ist daher als Prozess der selbstbestimmten Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt zu verstehen, weshalb Lenkung und Fremdsteuerung als entmündigend kritisch hinterfragt werden müssen. Da der Prozess der Welterschließung

niemals abgeschlossen ist und von immer neuen Erfahrungen geprägt wird, kann gleichzeitig infrage gestellt werden, ob vollständige Mündigkeit überhaupt erreicht werden kann (Benner & Brüggem 2004, S. 699). Werden Lernende als mündige Subjekte ernst genommen, müssen sie im Zuge der Begegnung mit immer neuen gesellschaftlichen Problemlagen zur eigenständigen Meinungsbildung, kritischen Analyse und Reflexion befähigt und zu unabhängigem Denken ermutigt werden. Da politische Bildung auf selbstbestimmtes und verantwortliches Urteilen und Handeln ausgerichtet ist, sind politische Bildungsprozesse auch in normativer Hinsicht ergebnisoffen. In der Auseinandersetzung mit der Krise muss es ihr um das Verstehen und die Reflexion von Wirklichkeit gehen. Eine krisenpädagogische Festlegung auf vorab definierte normierende und somit fremdbestimmte Handlungspraxen gerät hingegen zwangsläufig mit dem Ideal der Mündigkeit in Konflikt. Gegen ein adaptiv-affirmatives Lernverständnis sprechen nicht nur normative, sondern auch lerntheoretische Argumente. Susann Gessner (2020, S. 125) gibt zu bedenken, dass Bildung nie einen direkten Zugriff auf die Erzeugung vordefinierter, erwünschter Haltungen und Sichtweisen hat. Lernen kann immer nur stimuliert werden; wirksame Lernprozesse sind als Selbstaneignung von Erkenntnissen und intrinsisch motiviert zu begreifen. Demokratische Einsichten entstehen nicht auf Anweisung, sondern durch Reflexionsprozesse und wenn Lernen auf Opportunismus beruht, kann das nicht zur Übernahme demokratischer Verantwortung führen. Andreas Eis (2013, S. 71) kritisiert am Status quo politischer Bildung, dass Mündigkeit und emanzipatorische Begriffe oft nur als Leerformeln oder „partizipatorische Feigenblätter“ dienen würden. In Wahrheit gehe es in der immer mehr durch marktlogische Steuerung bestimmten Schule vor allem um Anpassung an eine Erhöhung von ökonomisch verwertbarem Humankapital. Diese Kritik gilt es, ernst zu nehmen. Wenn sich schulische politische Bildung immer schon in einer ambivalenten Rolle befand und gleichzeitig Kritik- und Anpassungsfähigkeit fördern sollte (Fischer, 1970, S. 9–29), so hat sich heute im Vergleich zu den durch Emanzipation und Aufbruch charakterisierten 1970er-Jahren der Schwerpunkt des Bildungssystems stärker in Richtung Anpassung verschoben (Albrecht, 2018, S. 184). Dies hängt damit zusammen, dass Bildung und Bildungssysteme heute international vermehrt nach vereinheitlichten, vor allem ökonomischen Kriterien organisiert und beurteilt werden. Die in der Folge an schulische Akteurinnen und Akteure gerichteten Anforderungen zur Steigerung ihrer Effizienz beabsichtigen eine Professionalisierung ihres Handelns, schränken allerdings auch die Möglichkeiten zur freien, selbstbestimmten Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer Umwelt ein (Obermaier, 2008, S. 919–920). Eine tatsächlich an Mündigkeit ausgerichtete politische Bildung hat sich als Disziplin in einer sich wandelnden Gesellschaft zu reflektieren und Strukturen, Praxen und Zwänge verstärkt zu thematisieren, die einer demokratischen Mitgestaltung entgegenstehen (Eis, 2013, S. 74). Entsprechende Einsichten über ihre normativen Grundlagen und damit verbundene Problematiken erscheinen für die Frage, was politische Bildung zur Auseinandersetzung mit der Krise beitragen kann, von Relevanz. Politische Bildung zu Krisenzeiten zielt auf Orientierung durch rationale Meinungsbildung ab, wenn kollektiv bedrohliche gesellschaftliche Herausforderungen wahrgenommen werden. Ohne Forderungen nach einem bestimmten Krisenhandeln zu erheben, ist sie auf Verständnis der Krise, ihrer Ursachen und Folgen gerichtet. Damit öffnet sie den Blick auf individuelles und kollektives Handeln, das entweder zur Krisenlösung beitragen oder sie verhindern kann.

3 Krisen als Lernanlass in der politischen Bildung

3.1 Allgemeines Lernpotenzial

Aufgrund ihres zentralen Stellenwertes für gesellschaftliche Veränderungsprozesse müssen Krisen für die politische Bildung sowohl als Lerngelegenheit als auch -aufgabe verstanden werden (Eis & Moulin-Doos, 2018; Steffens, 2010; Wohnig & Heil, 2020). Diesem Beitrag wurde eine Definition von Krisen als gesellschaftliche Herausforderungen, die kollektiv als bedrohlich wahrgenommen werden und gleichzeitig Konsequenzen für die einzelnen Bürger*innen haben, zugrunde gelegt. Aus globaler Perspektive erscheint dieser Begriff für zahlreiche Ereignisse, die in den vergangenen Jahrzehnten die Welt erschüttert haben, angemessen. Genannt seien hier die Krise der New Economy 2000, der 11. September 2001 und die nachfolgenden Kriege in Afghanistan ab 2001 und dem Irak ab 2003, schließlich die Weltwirtschaftskrise ab 2007 und in der EU die Euro-Krise ab 2009 bis hin zur Coronakrise und ganz aktuell der Ukraine-Krise. Analytisch ist diesbezüglich zwischen politischen, ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Krisen zu unterscheiden (Patzel-Mattern, 2021, S. 14).

Gerd Steffens (2010) argumentiert, dass die offene Auseinandersetzung mit aktuellen Krisenerscheinungen im Politikunterricht normierten fachdidaktischen oder curricularen Anforderungen (Bildungsstandards, Kompetenzmodellen) vorzuziehen ist. Demzufolge bieten Krisen „unvergleichbare Lerngelegenheiten, weil sie den gewohnten Gang der Dinge unterbrechen“ (Steffens, 2010, S. 8), damit kritische Analysen befördern und wichtige Fragen an die Oberfläche bringen, die zuvor nur Fachkreisen vorbehalten waren. Eine solche auf spezifische gesellschaftliche Problemlagen, Strukturen und Prozesse gerichtete „Brennglas-Wirkung“ (Bundesausschuss Politische Bildung, 2021) drängt in Zeiten der Krise, in denen deren Auswirkungen unmittelbar erfahrbar sind, geradezu zur Ursachenanalyse und Reflexion. In diesem Zusammenhang bietet das, „was als Krise erlebt wird, besondere, blicköffnende Lernanstöße“ (Steffens, 2013, S. 49). Wie Steffens (2010) zeigt, kann die Krise zum Hinterfragen von Glaubenssätzen führen und neuen Perspektiven den Weg ebnen, in denen schließlich Potenzial für grundlegende Verbesserungen des Ist-Zustands steckt. Konkret bezieht er sich dabei auf die Erkenntnisse der Weltwirtschaftskrise ab 2007, die zur Infragestellung neoliberaler Dogmen wie etwa der Effizienz, Selbstregulung und -heilung des Marktes geführt hat. Die Erschütterung durch die Krise löste einen Impuls zur kritischen Reflexion aus, wodurch schließlich eine Revision hegemonialer Vorstellungen angestoßen werden konnte. In ähnlicher Art und Weise führten die dramatischen Ereignisse der Corona-Pandemie zu einem öffentlichen Umdenken in Bezug auf allgemeine gesellschaftliche Wertvorstellungen wie z.B. in Hinblick auf Schuldenpolitik, Sparmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialsystem, die Bedeutung bestimmter plötzlich als „systemrelevant“ erkannter Berufe (Besand, 2020, S. 4). Da Wandel sich meist langsam vollzieht und hegemoniale Strukturen und Interessen über ungleich viel Macht und Beharrungsvermögen verfügen, ist, wie die Erfahrungen der Weltwirtschaftskrise gelehrt haben, eine gewisse Skepsis angebracht, ob Erkenntnisse aus der Krise tatsächlich zu einem nachhaltigen gesellschaftlichen Umdenken führen. Allerdings bringen, wie Steffens (2013, S. 50) hervorhebt, Krisen unweigerlich die Frage nach der Zukunft auf und sie machen sichtbar, dass die Gestaltung künftiger Entwicklungen von gesellschaftlichen Entscheidungen abhängt. Überlegungen zur Gestaltung der Gesellschaft knüpfen in der Krise an persönliche, konkrete und alltägliche Dimensionen an. Die Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragen befördert die „Reflexion auf den

Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft“ und die Erkenntnis, dass historisches Bewusstsein „unerlässlich für die Durchdringung menschlicher Verhältnisse“ ist (ebd.). Die Einsicht, dass Krisen ein „Feld an Lerngelegenheiten“ (Steffens, 2010) eröffnen, also Lernanlässe zur Beschäftigung mit strukturellen Beschaffenheiten der Gesellschaft, der Gestaltbarkeit ihrer Entwicklungen oder zur Bedeutung eines historischen Bewusstseins bieten, muss nicht zwingend im Widerspruch zu curricularen Vorgaben stehen. Zur Gestaltung von Lernarrangements, in denen eine kritische Analyse der Entstehungsbedingungen und Indikatoren von Krisen sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Krisendiskurs und damit verbundenen unterschiedlichen Perspektiven auf die jeweilige(n) Krise(n) stattfindet, bieten die fachdidaktischen Prinzipien, die u.a. in den österreichischen Lehrplänen enthalten sind, vielfältige Anknüpfungspunkte (Hellmuth & Kühberger, 2016).

3.2 Fachdidaktische Prinzipien als Voraussetzung für Lernprozesse zu Krisenphänomenen

Allgemein vermitteln fachdidaktische Prinzipien zwischen der Sache (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft usw.) und dem Lernen der Schüler*innen und bieten dabei unterschiedliche Perspektiven zur Strukturierung des Unterrichts (Reinhardt, 2020, S. 207). In ihrer Wirkungsweise sind sie wie Filter zu begreifen, die helfen, aus der Fülle möglicher Inhalte die wirklich relevanten Inhalte auszuwählen (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 5). Die Covid-19-Pandemie ist als weltumspannende Krise, in der medizinische, politische, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte zusammenwirkten, ohne Zweifel ein Ereignis von hoher *objektiver Bedeutsamkeit*. Objektiv bedeutsam sind nach Joachim Detjen (2013, S. 333) Inhalte, deren Relevanz für den Unterricht auf fachwissenschaftlichen Argumenten beruht. Die Auswahl von Unterrichtsinhalten kann aber auch mit dem Kriterium *subjektiver Bedeutsamkeit* begründet werden, wenn spezifische Themen für eine bestimmte Lerngruppe besonders wichtig erscheinen. Da die meisten Europäer*innen sich bislang nie in einer vergleichbaren Situation wie der Corona-Pandemie befunden haben, stellt die Krise für sie auch ein Ereignis von hoher subjektiver Bedeutsamkeit dar. Zum ersten Mal hatten viele von ihnen es mit einer Gesellschaft zu tun, die sich über Monate im Ausnahmezustand befand (Ausgangssperren, Einschränkung der Bewegungs- und Reisefreiheit, erschwerte Bedingungen in Beruf, Schule oder Hochschule, Verzicht auf alltägliche Gewohnheiten). Wenn die Covid-19-Pandemie in dieser Hinsicht außergewöhnliche Konsequenzen mit sich brachte, dann stellen Krisen allgemein aufgrund ihrer unmittelbaren subjektiven Erlebbarkeit Lerngelegenheiten dar, in denen das didaktische Prinzip *Lebensweltbezug und Subjektorientierung* in hohem Maße verwirklicht werden kann. Erkenntnisse der Lernpsychologie zeigen, dass subjektive Bedeutsamkeit die Grundlage für Aufmerksamkeit und damit für das Lernen darstellt (Holzkamp, 1995). In Krisen ist davon auszugehen, dass besonders viele Menschen ihre Aufmerksamkeit auf ein kollektiv als bedrohlich wahrgenommenes und daher bedeutsames Geschehen richten. Diese Betroffenheit bringt es mit sich, dass besonders viele Individuen die Ursachen und Auswirkungen der Krise kritisch hinterfragen und über Handlungsoptionen zu ihrer Lösung nachdenken. Das Stellen solcher Fragen ist eng mit politischen Problemen und dem persönlichen politischen Bewusstsein verknüpft. Das Erleben politischer Wirklichkeit und ihrer Relevanz für die eigene Lebenswelt erzeugt ein Bedürfnis zur Kommunikation über die Krise und das schließt den Bereich persönlicher politischer Stellungnahmen mit ein. Politische Lerngelegenheiten sind dadurch gekennzeichnet, dass wahrgenommene politische

Wirklichkeit mit „vorhandenen Bewusstseinsstrukturen nur unbefriedigend erklärt werden kann. Sobald der Mensch seine Aufmerksamkeit auf ein diskrepantes politisches Phänomen richtet, kommen seine politischen Vorstellungswelten in Unruhe, und er beginnt zu lernen.“ (Kenner & Lange, 2020, S. 187) Ein subjektorientierter Politikunterricht muss sich genau dieser subjektiven Fragehaltungen annehmen.

Da Krisen als gesellschaftliche Problemsituationen von nicht alltäglichem Ausmaß zu verstehen sind, eröffnen sie vor allem Möglichkeiten für einen problemorientierten Unterricht. Sie werfen existenzielle Probleme (Hilligen, 1985) auf, mit denen Bildungssubjekte konfrontiert werden. *Problemorientierung* bedeutet, dass politische Bildung sich den politisch problemhaltigen Fragen zu widmen hat. Dafür sprechen neben inhaltlichen Gründen wiederum auch lerntheoretische Gründe, indem Problemstellungen den motivationalen Antrieb zur Auseinandersetzung mit einem Gegenstand aktivieren (Reusser, 2005, S. 163). Im Fall von Krisen ist von komplexen Problemzusammenhängen auszugehen: „Von Krise reden wir nie im Hinblick auf ein einzelnes Missgeschick, sondern haben immer eine fatale Verkettung von Umständen im Auge.“ (Steffens, 2013, S. 42) Im Zuge der Corona-Pandemie entwickelte sich aus der Gesundheitskrise eine Wirtschaftskrise und vielerorts auch politische Krisen bzw. wurden in stabilen Demokratien mit Blick auf künftige Krisen(-bewältigung) problematische Konsequenzen wie die Entstehung eines *Notstands-Staats* (Gumbrecht, 2020) als reale Möglichkeit gesehen. Krisen erfordern schnelles Handeln, sodass aufgrund von „Sachzwängen“ alternative Diagnosen in den Hintergrund rücken. Diese Notwendigkeit steht im Widerspruch zum politischen Handeln in demokratischen Gesellschaften, das der Idee nach auf sorgsamem Aushandlungsprozessen beruht. Ein solches Krisenhandeln wird von Regierenden gern als „alternativlos“ dargestellt, da es ihnen um eine möglichst breite Unterstützung durch die Bürger*innen geht. Damit geraten in öffentlichen Diskursen alternative Sichtweisen und Handlungsoptionen in den Hintergrund, was für die Analyse im Unterricht durchaus eine Herausforderung darstellt. Nach dem Prinzip der *Multiperspektivität* muss es aber das Ziel eines an Mündigkeit ausgerichteten Unterrichts sein, verschiedenen Perspektiven auf historisches und politisches Geschehen Raum zu geben und dabei, wie vom *Kontroversitätsprinzip* gefordert, konkurrierende Positionen diskutierbar zu machen. Eine machtsensible politische Bildung analysiert, wie Mehrheitspositionen hergestellt und legitimiert werden, fühlt sich daher besonders berufen, alternative Sichtweisen aufzuzeigen. Für die Thematisierung von Krisenphänomenen im Unterricht bedeutet das, dass auch den Argumenten, die im medialen Krisendiskurs marginalisiert werden, ein entsprechender Raum zu geben ist. Beispielsweise dominieren in der Corona-Pandemie einerseits Expert*innendiskurse, deren politische Bezüge kaum feststellbar scheinen, andererseits ist konkretes (Regierungs)Handeln nach nationalem Kontext sehr unterschiedlich umkämpft. Wenn in Staaten wie Portugal Regierung und Opposition (anders als in Österreich) in der Krisenbewältigung sehr stark mit einer Stimme sprechen, dann zeigen sich multiperspektivische Sichtweisen und gesellschaftliche Kontroversität zumindest am Beispiel der nicht nur in allen europäischen Ländern vorhandenen Bewegungen von Maßnahmenkritikerinnen und -kritikern. Lehrpersonen sind besonders angehalten, die zeitweilig unter der Oberfläche verschwindende Kontroversität sichtbar zu machen (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016), wenn etwa die Krise zum nationalen Schulterchluss führt. Weil in der Krise substanzielle Fragen zur Debatte stehen und umstrittene Problemdiagnosen und Handlungen reale Auswirkungen für den Großteil der Menschen haben, bietet die kontroverse Betrachtung der Krise auch Chancen für einen spannenden und deshalb potenziell motivierenden Po-

litikunterricht (Müller, 2022, S. 233). Im Kontext der Covid-19-Thematik und der Kritik an der Pandemiepolitik wurde außerdem sichtbar, dass Krisen Unsicherheit und damit auch die Empfänglichkeit für Fake News, irrationale Weltdeutungen und Verschwörungstheorien fördern. Entsprechende Phänomene fordern den Politikunterricht heraus, denn er ist dem Prinzip der *Wissenschaftsorientierung* verpflichtet. In der Praxis gilt es, mit Sensibilität zwischen dem Anspruch einer multiperspektivischen, kontroversen Auseinandersetzung und einer grundsätzlichen Nichtgleichgewichtung von wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Positionen zu vermitteln. Wissenschaftsorientierung bedeutet, dass Schüler*innen die Vielfalt wissenschaftlicher Perspektiven erkennen und wissenschaftsverantwortliche Methoden und Arbeitstechniken entdecken lernen. Konkrete wissenschaftsorientierte Lerngelegenheiten bieten sich in der Krise, wenn der Auftrag lautet, zwischen wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Diagnosen und Prognosen zu unterscheiden. Mithilfe von Krisenanalysen kann zudem gelernt werden, dass auch Wissenschaft mit Unsicherheit oder Kontingenz konfrontiert ist und ihren Aussagen immer etwas Provisorisches innewohnt. Wie Anja Besand (2020, S. 5) argumentiert, ergibt sich in diesem Zusammenhang die Herausforderung, den Umgang mit Ambiguität, den sie für eine zentrale Bürger*innentugend hält, zu erlernen. Aber genau darin liegt ein wesentliches Lernpotenzial. Die Krise verlangt nach (kurzfristigen) politischen Entscheidungen, obwohl der Faktor Nicht-Wissen niemals ganz ausgeräumt werden kann. Auch die demokratische Gestaltung der Gesellschaft erfordert Entscheidungen für die relevanten Fragen des Zusammenlebens unter Bedingungen der Ungewissheit und Ergebnisoffenheit.

In einer krisenhaften Welt drängen sich Vergleiche verschiedener Krisenphänomene auf, wodurch sich die Frage stellt, ob Krisen eine Gelegenheit für *Exemplarisches Lernen* bieten. Kaum jemand zweifelt daran, dass die Menschheit nach der Corona-Pandemie mit weiteren Krisen von globaler Dimension konfrontiert sein wird. Dabei gilt es, aus dem Umgang mit der Krise zu lernen und die Erfahrungen für zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen nutzbar zu machen, wie es in Zusammenhang mit dem Covid-19-Krisenmanagement bereits geschehen ist (Tooze, 2021). Nach dem Prinzip des Exemplarischen Lernens lassen sich aus der vertiefenden Beschäftigung mit aussagekräftigen Fallbeispielen Erkenntnisse zu grundlegenden Fragen des Politikunterrichts (z.B. globale Probleme, Inhalt, Form, Prozesse des Politischen) (Henkenborg, 2001) gewinnen. Lehrpersonen haben die Aufgabe, eine begründete Auswahl von potenziell erkenntnisreichen Unterrichtsbeispielen vorzunehmen. Dafür kann die Bedeutsamkeit des Beispiels für die Schüler*innen ein entscheidendes Kriterium sein. Unterschiedliche Krisen oder krisenhafte Phänomene können völlig andere Ursachen, Wirkungen und Verläufe haben (z.B. Wirtschafts- oder Umweltkrisen). In ihnen zeigen sich aber immer exemplarische Konflikte, Vorgänge, Handlungsschemata von Institutionen und Akteurinnen und Akteuren, die für das allgemeine Verständnis von Politik und Gesellschaft oder zukünftige Ereignisse relevant sind. Aus den Erfahrungen der Corona-Pandemie kann beispielsweise gelernt werden, dass in Krisensituationen schnelles, effektives Regierungshandeln gefordert ist, aber situationsbedingte Machtzuwächse auf Seiten der Exekutive auch Risiken bergen, weshalb die Sicherung demokratischer Kontrollmechanismen (Gewaltenteilung, Medien) umso wichtiger wird (Ehs, 2020).

Krisen regen – und das scheint besonders wichtig – Fragen zur Gestaltung und Gestaltbarkeit künftiger Entwicklungen an (Steffens 2010; 2013). Wie die Historikerin Katja Patzel-Mattern (2021, S. 12) schreibt, ist die Krise „Diagnose und Prognose“ zugleich. In Krisenzeiten werden Erfahrungen und Ereignisse mit früheren nicht-krisenhaften Zuständen in

Verbindung gesetzt, aus denen Implikationen für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft erwachsen. Damit erfüllt die Auseinandersetzung mit der Krise beinahe wie von selbst Anforderungen des Prinzips des *Gegenwarts- und Zukunftsbezugs*. Demzufolge ist es Aufgabe historisch-politischen Unterrichts, die Bedeutung des Zusammenhangs von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nachvollziehbar zu machen (Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 6). Die Analyse der Krise macht Wirkungszusammenhänge sichtbar und eröffnet Räume für Visionen in Hinblick auf eine grundlegende Neugestaltung menschlichen Zusammenlebens. Wie die einschneidenden Ereignisse und Unterbrechungen der Covid-19-Pandemie Fragen in Hinblick auf eine grundsätzliche gesellschaftliche Transformation aufgeworfen haben (Di Cesare, 2020), so bietet die Krise Anlässe für eine kritisch-pädagogische Reflexion damit verbundener Fragen im Unterricht.

3.3 Schlussfolgerungen für politische Lernprozesse

Die zahlreichen Bezüge zu fachdidaktischen Prinzipien unterstreichen die Relevanz von Krisenphänomenen für politische Lernprozesse. In inhaltlicher Hinsicht erfordert die Behandlung der Krise zweifellos den Bezug auf unterschiedliche gesellschaftswissenschaftliche Gegenstände wie Politikwissenschaft, Ökonomie, Soziologie und Geschichtswissenschaft bzw. „fachdidaktisch angeleitete Transdisziplinarität“, um komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge angemessen bearbeiten zu können (Hedtke, 2022, S. 46–47). Aus methodisch-didaktischer Sicht erscheint es zielführend, wenn spezifische Ausschnitte realen Krisengeschehens exemplarisch behandelt werden und die Auswahl von Beispielen sich an objektiver und subjektiver Bedeutsamkeit orientiert. Die fachliche Kommunikation über die Krise und über konkrete damit verbundene Fragen im Politikunterricht erfordert die Verwendung domänenspezifischer Begriffe und Konzepte. Fachdidaktiker*innen (Albrecht, 2018; Gessner, 2020) empfehlen hierbei eine Bezugnahme auf die sozialwissenschaftlichen Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik (Besand et al., 2011). Einerseits berücksichtigen diese Konzepte die Notwendigkeit transdisziplinärer Zugänge für eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich bedeutsamen Phänomenen. Andererseits sind diese Konzepte von ihrer lerntheoretischen Grundlage her als Verständnisräume zur Aushandlung verschiedener fachwissenschaftlicher und subjektiver Vorstellungen gedacht, tragen damit der Prozesshaftigkeit, Pluralität und Offenheit sozialwissenschaftlicher Erkenntnis Rechnung. In der Praxis des Politikunterrichts gilt es, je nach thematischer Frage bestimmte relevante Konzepte und ihre Beziehungen untereinander sichtbar zu machen und zu reflektieren.

Politische Bildung sollte die Behandlung von Krisenphänomenen als Möglichkeit begreifen, um das Verständnis und die Reflexion politisch-gesellschaftlicher Zusammenhängen zu fördern sowie um mögliche Handlungsoptionen zur künftigen Gestaltung der Gesellschaft zu diskutieren. Für die praktische Umsetzung im Unterricht erscheint es sinnvoll, sich jenen Fragestellungen zu widmen, die sowohl gesellschaftliche Megatrends und damit verbundene Herausforderungen als auch subjektive Betroffenheit ansprechen. Mit Blick auf die Coronakrise könnten das Fragen wie die Folgenden sein: Wer ist verantwortlich für die Gesundheit der Menschen – der Staat, der freie Markt, die Pharmaindustrie oder einzelne Bürger*innen? Was sind systemrelevante Berufe und wie kann den Beschäftigten eine gerechte Entlohnung und ein gesundes Arbeitsleben gesichert werden? Wie können durch Corona entstandene Bildungsnachteile für junge Menschen aufgeholt und Zukunfts- und Jobperspektiven aufrecht gehalten werden? Warum wehren sich Staaten gegen die Freigabe von Impfpaten-

ten? Wie kann es sein, dass Teile der Welt von Corona-Schutzimpfungen abgeschnitten sind, während andere Teile der Welt ihre Bürger*innen durch gesetzliche Zwangsmaßnahmen zur Impfung drängen müssen? Inwieweit verstärkte die Krise bestehende Benachteiligungen etwa entlang der Ungleichheitsachsen race, class und gender? Wie ist es möglich, dass sich, wie Oxfam Deutschland (2021) feststellt, einerseits in der Pandemie Staaten verschulden, die meisten Menschen Einkommensverluste hinnehmen müssen und die Armut steigt, während andererseits Konzerne und Milliardärinnen und Milliardäre Rekordgewinne einstreifen? Idealerweise eignen sich Lernende durch die Auseinandersetzung mit derartigen Fragen im Politikunterricht gesellschaftswissenschaftliche Denkweisen an, die ihnen helfen, die Welt zu verstehen und sich mit Blick auf die Zukunft darin zu orientieren.

4 Fazit

Aktuelle weltpolitische Entwicklungen machen bewusst, dass Krisen von der politischen Bildung bearbeitet werden müssen, wenn sie Mündigkeit als ihrem Leitbild gerecht werden will. Zusammengefasst muss Unterricht hierfür Möglichkeiten zu einer subjektorientierten Auseinandersetzung mit problemhaltigen Beispielen eröffnen, dabei gesellschaftswissenschaftliche Transdisziplinarität und entsprechende Konzepte nutzen, damit lernende Individuen Orientierung in der Krise gewinnen und deren Bedeutung für zentrale Zukunftsfragen erkennen.

Neben der Corona-Krise hat der russische Angriff auf die Ukraine einen seit Jahren schwelenden, aber geographisch begrenzten Konflikt in einen Krieg mit globalen Auswirkungen verwandelt. Der Kriegsausbruch am 24. Februar 2022 und damit einhergehende Fragen eines erneuten Ost-West-Konflikts machen nicht nur die Relevanz der Beschäftigung mit Krisenphänomenen in politischen Lernprozessen, sondern auch die damit einhergehenden pragmatischen Herausforderungen deutlich. In diesem Zusammenhang hat Christian Fischer bereits 2015 die Schwierigkeit einer angemessenen Thematisierung der Ukraine-Krise im Unterricht aufgrund ihrer Komplexität, Aktualität und insbesondere der Umsetzung eines multiperspektivischen Zugangs, der bedeutet, russische Positionen einzubeziehen, beschrieben (Fischer, 2015, S. 121). Am Beispiel des im Frühjahr 2021 wieder aufgeflamten Konflikts in der Ukraine zeigt sich darüber hinaus, dass „Krisen [...] nicht nur aus plötzlichen Veränderungen [entstehen]“ (Bösch et al., 2020, S. 12), sondern in historische Kontexte eingebunden sind (Patzel-Mattern, 2021, S. 13). Somit entfaltet sich das Lernpotenzial von Krisen insbesondere vor dem Hintergrund eines fächerübergreifenden historisch-politischen Unterrichts.

Während die Ausweitung der Ukraine-Krise zu einem russischen Angriffskrieg für die meisten Beobachter*innen lange Zeit so nicht zu erwarten war, ist davon auszugehen, dass sie großen Einfluss auf künftige Entwicklungen in Europa und der Welt nehmen wird. Aus einer politikdidaktischen Perspektive muss angenommen werden, dass viele junge Menschen angesichts der im Raum stehenden existenziellen Bedeutung (Ausweitung des Krieges, atomare Bedrohung) nicht nur Fragen über Ursachen und Wirkungen, sondern auch Zukunftsorgen und Ängste entwickeln. Trotz aller Schwierigkeiten, die gegen die Einbindung dieser neuen Krise in den Unterricht sprechen (sich überschlagende Ereignisse, fehlende zeitliche Distanz, komplexe historisch-politische Zusammenhänge, Mangel an gesicherten Informa-

tionen oder fehlende Materialien), ist die politische Bildung gefordert, sich der erwartbaren subjektiven Frage- und Artikulationsbedürfnissen junger Lernender anzunehmen. Hier Orientierungshilfe anzubieten, muss in einer Situation, in der eine neue schreckliche Krise die Welt eingeholt hat, als Kernaufgabe politischer Bildung betrachtet werden. Im Gegenzug erkennen Lernende im besten Fall, warum es allgemein für die Gestaltung der Zukunft wichtig ist, sich mit historisch-politischen Fragen zu beschäftigen.

Mit Blick auf aktuelle und künftige Krisen können von politischer Bildung kaum kurzfristige Wirkungen oder reflexhafte Maßnahmen zur Austrocknung gesellschaftlicher Brandherde erwartet werden. Wie dargelegt wurde, ist politische Bildung auch nicht als Krisenpädagogik zu denken, die Bürger*innen auf ein von vornherein festgelegtes Verhalten einschwört. Politische Bildung muss vielmehr als längerfristig angelegte, verstehensorientierte, offene Auseinandersetzung mit Krisenphänomenen begriffen werden, die ein reflektiertes und differenziertes Weltverständnis fördern soll. Lernen aus der und über die Krise stellt damit ein Aufgabenfeld politischer Bildung dar, die ihre Kernziele in der Entwicklung eines selbstbestimmten Urteils- und Handlungsvermögens sieht.

Autor*innenangaben

Heike Krösche: Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Universitätsassistentin (Postdoc)
heike.kroesche@uibk.ac.at

Thomas Stornig: PH Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Hochschullehrperson
thomas.stornig@ph-tirol.ac.at

Literatur

- Albrecht, A. (2018). „Europa“ im Unterricht durch exemplarisches Lernen erschließen. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (Bd. 10, S. 183–195). Prolog-Verlag.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhard, Wolfgang Sander). (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Wochenschau.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Mündigkeit. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Beltz.
- Besand, A. (2020). The crisis as an opportunity to learn. Or: ‘Collateral civic education’ in the context of the COVID-19 pandemic. *JSSSE – Journal of Social Science Education*, 19(S1), 1–7. <https://doi.org/10.4119/JSSSE-3488>
- Besand, A., Grammes, T., Hedtke, R., Henkenborg, P., Lange, D., Petrik, A., Reinhardt, S. & Sander, W. (2011). Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (Bd. 1141, S. 163–171). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3–16). Springer VS.
- Bundesausschuss Politische Bildung. (2020). *Stellungnahme Politische Jugendbildung in Corona-Zeiten*. <https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2020/09/GEMINI-Erkla%CC%88rung.pdf>
- BMBWF (2022). *Polaschek: Einreichung für Extremismusprävention-Workshops startet*. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20220116.html>
- BMFSFJ (Hg.) (2020) 16. *Kinder- und Jugendbericht*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

- Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021). *Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt*. Campus.
- Dargatz, A. (2021). Politisierung des Alltags in Krisenzeiten – Chance für die politische Bildung? Was die politische Bildung in Pandemie-Zeiten leisten und lernen muss. *Außerschulische Bildung*, 3, 25–30.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Di Cesare, D. (2020). *Souveränes Virus? Die Atemnot des Kapitalismus*. Konstanz University Press.
- Ehs, T. (2020). *Krisendemokratie. Sieben Lektionen aus der Coronakrise*. Mandelbaum.
- Eis, A. (2013). Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (S. 69–77). Wochenschau.
- Eis, A. & Moulin-Doos, C. (2018). Europäische (Des)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. In A. Eis & C. Moulin-Doos (Hrsg.), *Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (Bd. 10). Prolog-Verlag.
- Fischer, C. (2015). Die Ukraine-Krise als Herausforderung für den Politikunterricht. Fragen und Probleme aus der Unterrichtsentwicklung am Beispiel einer Konfliktanalyse. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 64(1), 121–132.
- Fischer, K. G. (1970). *Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Sonderausgabe für die Landeszentrale für Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen*. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung; Carl Ernst Poeschl Verlag.
- Gessner, S. (2020). Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(1), 121–133.
- Graf, R. (2020). Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachtserfahrung – Der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 17–38). Springer VS.
- Grunwald, H. & Pfister, M. (2007). Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien. In Dies. (Hrsg.), *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien* (S. 7–20). Wilhelm Fink Verlag.
- Gumbrecht, H.-U. (2020). Notstands-Staat als Staat der Zukunft? Die skandalöse und entscheidende Frage vom Rand der Pandemie. In M. Heidingsfelder & M. Lehmann (Hrsg.), *Corona. Weltgesellschaft im Ausnahmezustand?* (S. 351–354). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783748911326-351>
- Hedtko, R. (2022). Bezugsdisziplinen bei den Klassikern der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. vollständig überarbeitete Aufl., S. 40–50). Wochenschau.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016)*. Bundesministerium für Bildung. http://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomiJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf
- Henkenborg, P. (2001). Zur Philosophie des Politikunterrichts – Zum Kern politischer Bildung in der Schule. *sowi-online*, 1. https://www.sowi-online.de/journal/2001_1/henkenborg_zur_philosophie_politikunterrichts_zum_kern_politischer_bildung_schule.html
- Hilligen, W. (1985). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts: Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge* (4. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Immerfall, S. (2020). Schule in der Pandemie: Erfahrungen aus Ostwürttemberg. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(51), 22–27.
- Kenner, S. & Lange, D. (2020). Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2020(2), 178–191. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.05>
- Merkel, W. & Kneip, S. (2020). Demokratie in der Krise? In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 281–291). Wochenschau.
- Möller, L., & Wohnig, A. (2020). *Demokratie-Lernen zwischen Anpassung und Widerstand. Aktuelle Tendenzen in Österreich und Deutschland*. Momentum-Kongress. Abgerufen am 4. März 2022, von https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress_files/2020/momentum-kongress_paper_moller_wohning-fertig.pdf
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 231–239). Wochenschau.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books.
- Nimmervoll, L. (2015, 19. März). Heinisch-Hosek: 300 zusätzliche Workshops gegen Extremismus. *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/2000013175642/heinisch-hosek-300-zusätzliche-workshops-gegen-extremismus>

- Obermaier, M. (2008). Ökonomisierung der Bildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin, Volker (Hrsg.) *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 919–933). Schöningh.
- Oeftering, T. (2013). *Das Politische als Kern der Politischen Bildung: Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Wochenschau.
- OeAD (2022). *Extremismusprävention macht Schule*. <https://oead.at/de/schule/extremismuspraevention>
- Oxfam Deutschland. (2021). *Gewaltige Ungleichheit*. https://www.oxfam.de/system/files/documents/oxfam_factsheet_gewaltige_ungleichheit.pdf
- Patzel-Mattern, K. (2021). Krisenbegriff und Krisenphänomene. *Journal für politische Bildung*, 11(4), 12–16.
- Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021). Politikunterricht während der Corona-Pandemie. Ergebnisse einer Fragebogenstudie: Kinder und Jugendliche in der Corona-Krise. *POLIS*, 4, 7–10.
- Pohl, K. (2022). Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. vollständig überarbeitete Aufl., S. 143–151). Wochenschau.
- Pichler, E. (2016, 9. September). Politische Bildung: Demokratie in Zeiten des Populismus. *Die Presse*. <https://www.diepresse.com/5082776/politische-bildung-demokratie-in-zeiten-des-populismus>
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 69(2), 203–214.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- Sarcinelli, U. (2009). *Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubert, K. & Klein, M. (2018). *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (7. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Steffens, G. (2010). Die Krise als Lerngelegenheit. *POLIS*, 1, 7–8.
- Steffens, G. (2013). Krise und gesellschaftliches Lernen. In D. Salomon & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2013. Krisendiskurse* (S. 41–51). Peter Lang.
- Stornig, T. (2021). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33259-4>
- Tooze, A. (2021). *Welt im Lockdown. Die globale Krise und ihre Folgen*. C.H.Beck.
- Wohnig, A. & Heil, M. (2020). Politische Bildung unter Bedingungen sozialer Distanz in der Corona-Krise: Lerngelegenheit, Herausforderung und neue Formate. *Medienimpulse*, 58(02), 32 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-28>
- Zaubauer, W. (2014, 12. Mai). Wer ist schuld an der Europhobie? *Wiener Zeitung*. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/629545-Wer-ist-schuld-an-der-Europhobie.html>

Lena Köhler und Pia Diergarten

Bildung als Umgang mit Differenzen. Mit Arendt und Lyotard Urteilsfähigkeit stärken

Education as dealing with differences. Strengthening the ability to judge with Arendt and Lyotard

Zusammenfassung

Für die pädagogische Praxis ist die Frage zentral, inwiefern Einzelne angesichts von Krisen, die sich durch ein hohes Maß an andauernder Orientierungslosigkeit auszeichnen und Entscheidungen provozieren, selbstständig und unter Berücksichtigung von Meinungsvielfalt Urteile fällen können. Diese Möglichkeit wird mit Hannah Arendt und Jean-François Lyotard expliziert, denn beide beschäftigen sich auf unterschiedliche Weise mit einer Theorie der Urteilskraft, die nach dem Ende der großen Erzählungen das Feld neu bestimmt. Beide können Impulse für den Umgang mit verschiedenen Meinungen und Perspektiven in der Schule geben und somit eine Orientierung im Denken verschaffen.

Abstract

It is central for pedagogical practice to answer the question in how far individuals can judge independently, by considering the diversity of opinion. This seems especially relevant in the face of crises, which are characterized by a high degree of persistent disorientation yet provoke decision-making. This possibility is explicated with Hannah Arendt and Jean-François Lyotard, both of whom deal in different ways with a theory of judgment that redefines the field after the end of the grand narratives. Both can provide impulses for dealing with different opinions and perspectives in school and thus provide orientation in thinking.

1 Bildung und Krise

Das Besondere an den gegenwärtigen Krisensituationen scheint zu sein, dass sie fortdauern und langfristige Veränderungen hervorrufen. Nicht nur die Covid 19-Pandemie dauert an. Auch der Zustand des Weltklimas und dessen prognostizierte Veränderung nennen wir Krise und im Zusammenhang mit der zunehmenden Digitalisierung und Mediatisierung der Welt beobachten wir gegenwärtig eine „Krise der Wahrheit“ (Trawny, 2021), die sich in einer verstärkten Verbreitung von Verschwörungsmythen nicht allein im Kontext der Covid 19-Pandemie zeigt und die wiederum häufig mit einer „Krise der Demokratie“ (Hentges, 2020; Przeworski, 2020; Wahl, 2010) in Verbindung gebracht wird. Dies sind nur wenige Beispiele für Krisen, die anzudauern scheinen und die die Einzelnen in ihrem Selbst- und Weltverhältnis prägen.

Das Wort Krise stammt vom altgriechischen Verb *krinein*, das sowohl trennen als auch (unter-)scheiden bedeutet (Seebold, 2012, S. 542–543). Die Krise bezeichnet eine Entscheidung, ähnlich einer Weggabelung. Als Krise lässt sich ein Zustand beschreiben, „dessen Struktur bzw. Ordnung durch interne oder externe Prozesse oder Ereignisse so erschüttert wird, dass der Fortbestand der Struktur bzw. Ordnung als gefährdet angesehen wird und zugleich das normale Repertoire an Bestand sichernden Aktivitäten nicht mehr hinreicht, um die Zukunft der Struktur bzw. Ordnung zu sichern“ (Schefold, 2012, S. 248). Bildungstheoretisch wird die Krise relevant, weil sie der Definition nach Orientierungslosigkeit mit sich bringt, in der bekannte Handlungsmuster und Verhaltensregeln wegfallen. So ist es mithin „naheliegend von Bildung durch Krisen bzw. Bildung als Krise zu sprechen, wenn darunter sich zuspitzende und auf Beurteilung und Entscheidung drängende Situationen verstanden werden, die Anlass und Aufgabe für die leiblich-reflexive Auseinandersetzung von Individuen mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt sind“ (Poenitsch, 2012, S. 170–171).

Die Krise beschreibt eine Situation, in der keine universellen Entscheidungsregeln greifen, eine Situation, in der wir – zumindest vorerst – nicht wissen, was zu tun ist, sondern erst zu einem Urteil finden müssen. Nicht nur auf Bildung, sondern auch auf Pädagogik im Allgemeinen werden große Hoffnungen projiziert, wenn es darum geht, gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen oder individuelle Herausforderungen zu meistern. „Bildung als Krise“ (Koerrenz, 2020) zu deuten, macht Bildung wiederum selbst zum Ausdruck von Krisenbewusstsein und Krisenbewältigung (ebd.).

Die Corona-Situation kann aus guten Gründen als Krisensituation bezeichnet werden, der sich zahlreiche pädagogische Beiträge und Sammelbände bereits gewidmet haben (u.a. Dreyrup & Schweiger, 2020; Koerrenz, 2020; Krause/Breinbauer/Proyer, 2021). In vielen Situationen stehen die Einzelnen vor der Herausforderung, die gesamtgesellschaftliche Krisensituation in den eigenen Alltag zu übersetzen und die daraus ableitbaren Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen. Es bedarf einer neuen Orientierung in einer Situation, die vieles Selbstverständliche in Frage stellt und die Einzelnen zum Neuordnen aufruft. „Krisen verändern etwas, Krisen werfen Fragen auf, lassen Selbstverständliches als fragwürdig erscheinen – außerhalb von uns, aber auch in uns“ (Koerrenz, 2020, S. 468). Die Krise wirft uns auf uns selbst zurück, auch weil wissenschaftliche Erkenntnisse mit unterschiedlichen Deutungsangeboten von Normalität und Verschwörungsmythen durch soziale Medien und Filterblasen mitunter für Einzelne als nebeneinander gleichwertig erscheinen können. Die Krise heute zeichnet sich somit durch ein scheinbar besonders hohes Maß an Orientierungs-

losigkeit für die Einzelnen aus. Vor dem Hintergrund drängender Entscheidungsnot sind die Einzelnen damit zum selbständigen Urteilen aufgefordert.

Das Verhältnis von Bildung und Krise rückt die philosophisch traditionsreiche und pädagogisch revitalisierte Kategorie der Urteilskraft in den Vordergrund, die spätestens seit Kant aus philosophischer Sicht als diejenige Instanz angesehen wird, die den Menschen in die Lage versetzt, eigenständig zu entscheiden, das heißt ohne die Leitung durch bekannte, gar vorgegebene Maßgaben oder erprobte Regelsysteme (Seeberg, 2017, S. 622–623; Kant, 1999, S. 20–27). Die Krise als Auslöser von Bildung und Bildung zugleich als Antwort auf eben jene Krise zu sehen (Koller, 2018) wirft die Frage auf, inwiefern diese Art von Orientierung in der Welt und die Urteilsfähigkeit der Einzelnen durch Bildung erreicht werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen, sollen im Folgenden Hannah Arendt und Jean-François Lyotard aufgerufen werden, weil diese eine spezifische Antwort geben können auf die Frage, was es heißt, sich „im Denken [zu] orientieren“ (Kant/Cassirer, 1999, S. 45–61). Beide sind gewissermaßen krisenerprobt, setzen sie sich doch mit dem Verlust von kollektiven Erzählungen und Normen auseinander. Sowohl Arendt als auch Lyotard beziehen sich auf Kant, um nach Möglichkeiten des Urteilens zu suchen. Während die eine oftmals als moderne Denkerin ausgewiesen wird, ist der andere unmissverständlich ein Philosoph der Postmoderne (Ingram, 1988; Benhabib, 2011). Hannah Arendt rückt die gemeinsame Welt in den Mittelpunkt der Orientierungsmöglichkeit. Lyotard sieht dieses gemeinsame „soziale Band“ (Lyotard, 2007, S. 79) hingegen als so fragmentiert an, dass universelle Orientierungsweisen unglaubwürdig werden (Lyotard, 2015). Im Folgenden soll entgegen den scheinbar unüberbrückbaren Differenzen zwischen den beiden Denker*innen gezeigt werden, dass es sich dennoch lohnt, sie hinsichtlich der Möglichkeit von individueller Orientierung in der Welt zu befragen. Beide entwickeln eine Art zu urteilen, die nicht auf vorher festgelegten Regeln der Tradition oder der Vernunft basiert, sondern vielmehr die Einzelnen in ihrem Selbst- und Weltverhältnis in den Mittelpunkt rückt. Arendt tut dies, indem sie danach fragt, wie das eigene Urteil durch die Perspektiven der Anderen erweitert werden kann, während Lyotard gerade den Widerstreit zwischen unverbundenen Perspektiven aufweist. Trotz dieser unterschiedlichen Fokussierungen gibt es in den Ausführungen der beiden Denker*innen Überschneidungen (Burdman, 2020), die wichtige Denkipulse für Bildungsprozesse geben können.¹

2 Pluralität und Urteilsfähigkeit – Bildungstheoretische Potentiale

Was oben als das Wegfallen universeller Orientierungsweisen und als Orientierungslosigkeit gekennzeichnet wurde, soll zunächst unter Bezugnahme auf Lyotards wissenschafts- und sprachphilosophische Gegenwartsanalyse erläutert werden. Diese beginnt sprachphilosophisch, da für Lyotard das „soziale Band“, welches das gesellschaftliche Netz aufspannt und so als verbindendes Element fungiert, „die Sprache“ ist (Lyotard, 2007, S. 79). Gegenstand

1 Bildungstheoretisch sind sowohl Lyotards postmoderne Philosophie des Widerstreits (u.a. Koller, 1999; 2018; Poenitsch, 1992; Marotzki/Sünker, 1992) als auch Arendts politische Philosophie des Urteilens (u.a. Schües, 2008; Torkler, 2016; Oeftering/Meints/Lange, 2020) bereits eindrucksvoll interpretiert worden. Auch Untersuchungen zu Überschneidungen von Arendts und Lyotards Denken sind nicht neu (u.a. Ingram, 1988; Burdman, 2020).

weiter Teile der lyotardschen Philosophie ist der Zerfall oder in Lyotards Worten die „Zersplitterung“ (Lyotard, 2015, S. 105) dieses sozialen Bandes. Wie dieser Zerfall begann und wie er schließlich den Zustand der Gesellschaft in Industrienationen charakterisiert, beschreibt Lyotard zuerst im „Postmodernen Wissen“ (ebd.) und liefert dann in seinem Hauptwerk, dem „Widerstreit“ (Lyotard, 1989), die nötige philosophische Begründung. Mit dieser umgreifenden Begründung erweitert Lyotard im Anschluss an die sprachphilosophische Wende der Philosophie im 20. Jahrhundert die Zerfalls-Diagnose auf alle Lebensbereiche, sodass seine „Differenzphilosophie“ (Engelmann, 2013, S. 33) nicht allein auf Phänomene der Sprache anwendbar ist: „Die Situation der Postmoderne ist dadurch charakterisiert, daß wir mit einer zunehmenden Vielfalt unterschiedlichster Lebensformen, Wissenskonzeptionen und Orientierungsweisen konfrontiert sind; daß wir des Rechtscharakters und der Unüberschreitbarkeit dieser Pluralität gewahr werden; und daß wir diese Vielfalt zunehmend vorbehaltlos anerkennen und schätzen“ (Welsch, 1988, S. 23).

Der Beginn des Zerfalls von einheitlichen Orientierungsweisen ist bekanntermaßen gekennzeichnet durch den Verlust der Glaubwürdigkeit dessen, was Lyotard „große Erzählungen“ oder „Metanarrative“ nennt. In einer Metaerzählung erhält „das Individuelle seine Geltung nur aus seiner Bestimmung als Moment des Allgemeinen“ (Engelmann, 2013, S. 15), sie ist in dem Sinne verallgemeinernd, als dass sie die gesamte Geschichte der Menschheit, die Schicksale der Einzelnen und die geschichtlichen Ereignisse auf einen bestimmten Zweck, auf ein Ziel hin ausrichtet (Welsch, 1995, S. 308). Lyotard stellt nun im „Postmodernen Wissen“ (2015) fest, dass keiner der herkömmlichen geschichtsphilosophischen Entwürfe heute zur Legitimierung des Wissens hinreicht. Die Problematik der Legitimität – der Glaubwürdigkeit – von Wissen entsteht, weil dieses nicht mehr mithilfe der metaphysischen oder mythischen Metaerzählungen gerechtfertigt werden kann (Koller, 1999, S. 25–26).

Ausgeweitet auf alle Lebensbereiche bedeutet das, dass es nicht mehr die *eine* Orientierungshilfe gibt, die die Menschen über Sinn und Ziel des Lebens unterrichtet. Weder das Christentum noch Hegels Geschichtsphilosophie, nicht der Marxismus und auch nicht der Kapitalismus (Lyotard, 2015, S. 23; 2009, S. 33) können als Orientierung für unser tägliches Handeln dienen. Die sprachliche Feinheit ist hier jedoch entscheidend: Lyotard spricht durchgehend davon, dass die „großen Erzählungen“ nicht mehr glaubwürdig sind. Das heißt nicht, dass es sie nicht mehr gibt. Im Zentrum seiner Anstrengungen steht die Frage nach der Legitimität dieser Erzählungen.

Um das Problem der Glaubwürdigkeit philosophisch zu erläutern, holt Lyotard in seinem später folgenden Hauptwerk weiter aus. Im Zentrum dieser Betrachtungen steht Lyotards Verständnis eines „Widerstreits“ und eine der oft zitierten Definitionen dieses Begriffs macht deutlich, worin das Problem liegt: „Im Unterscheid zu einem Rechtsstreit [litige] wäre ein Widerstreit [différend] ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt. Die Legitimität der einen Argumentation schliesse nicht auch ein, daß die andere nicht legitim ist“ (Lyotard, 1989, S. 9).

Genauso ist es umgekehrt: wenn eine Argumentation falsch ist, heißt das nicht, dass die andere richtig ist. Hier wird die Verbindung des Widerstreits zum Postmodernen Wissen deutlich. Dass die großen Erzählungen ihre Glaubwürdigkeit verloren haben, fasst Lyotard hier in der Formulierung zusammen, es gebe keine universelle Urteilsregel zur Legitimierung von Argumentationen. Und er macht im selben Atemzug klar, dass es ihm auch um „kleine

Erzählungen“ (Lyotard, 2015, S. 143), nämlich um einzelne Argumentationen geht, letztlich um einzelne Sätze (Lyotard 1989, S. 9).

Im Widerstreit stehen immer zwei Sätze, die einer jeweiligen, aber unterschiedlichen Diskursart zugehören. Sie stehen im Widerstreit, weil sie unterschiedlichen Regeln unterliegen, die sich nach den Zielen der Diskursart richten, etwa dem Dialog, dem Lehren, dem Recht haben, oder dem Verführen (Lyotard, 1989, S. 10). Im Zentrum von Lyotards Betrachtungen steht nun die Frage nach dem Urteilen im Widerstreit, die weiter unten explizit beantwortet werden soll. Zunächst sei noch ein wichtiges Charakteristikum der postmodernen Kondition hervorgehoben.

An anderer Stelle ist dies als „Möglichkeitsdenken“ bezeichnet worden (Diergarten, 2022), welches Lyotard durch sein Philosophieren verteidigt: „Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet“ (Lyotard, 1989, S. 33). Ein Widerstreit ist das Moment der Sprache, in dem etwas noch nicht artikuliert ist, das aber potenziell jederzeit zur Sprache kommen kann. Hier zeigt sich das erwähnte Möglichkeitsdenken. Es findet ein Pendant in Lyotards Philosophieren über das Verketteten von Sätzen. Das Gesetz der Zeit gibt vor, dass auf jeden Satz ein weiterer folgen muss, aber es gibt nicht vor, welcher Satz folgen muss: „Man muß verketteten, aber der Verkettungsmodus ist niemals notwendig, sondern passend oder unpassend“ (ebd., S. 59). Letztlich beschreibt die Sprache in jedem Satz die Wirklichkeit auf eine bestimmte Art. Aber dadurch ist nicht ausgeschlossen, dass sie nicht auch auf eine andere Art beschrieben werden könnte.

2.1 Mit Arendt Perspektiven wechseln

Folgt man Lyotard und geht davon aus, dass es in der postmodernen Welt nicht mehr nur eine große, sondern viele fragmentierte Deutungsangebote von Wirklichkeit gibt (Clausjürgens, 1988, S. 109; Diergarten, 2022), stellt sich die Frage, inwiefern eine Orientierung in der Welt möglich ist, ohne sich einer der vielfältigen Erzählungen und somit den Entscheidungsregeln dieser Erzählung unbedacht unterzuordnen. Gefragt werden soll deswegen nach der Möglichkeit eines „inneren Kompaß“ (Arendt, 1994b, S. 127), einer der viel zitierten Metaphern Arendts.

Arendt diagnostiziert der modernen Welt einen Bruch mit der Tradition, der sich ganz besonders in den Erfahrungen des Totalitarismus im 20. Jahrhundert zeigte. Der „Ariadnefaden“ (Arendt, 1994c, 161), der durch die Vergangenheit führte, nahm auch jene Werteordnung weg, an der sich die Menschen orientieren können. Ein Rückgriff auf die Tradition philosophischen Denkens vermag für heutige politische Situationen nur noch bedingt Orientierung zu geben (Arendt, 1994b, S. 112). Der Verlust des „Wegweisers“ (Arendt, 1996, S. 112), der die Menschen leitete, geht mit Orientierungslosigkeit einher, die nur allzu schnell durch das Unterordnen unter eine vorgegebene Werteordnung vermieden, aber nicht gelöst werden könnte. „Denn wer Orientierung sucht, muss entweder selber denken oder gehorsam vorgegebenen Orientierungsmustern in Form von bestimmten und bestimmenden Werten und Normen folgen“ (Schües, 2008, S. 137). Ersteres vermag das Verstehen und Urteilen im Anschluss an Hannah Arendt für die Einzelnen zu schaffen, nämlich eine Art kritischen Denkens, das nicht auf vermeintlich einfache Antworten von außen vertraut, sondern mit sich selbst denkt. Selbstständig urteilen zu können ist für Arendt nicht durch die Tradition oder die Werteerziehung möglich, sondern der Welt und ihrer Pluralität unmittelbar ver-

bunden. Das heißt, dass Orientierung in der Welt auch nur durch den Bezug auf die Welt selbst gelingen kann und nicht etwa, indem mit einer bestimmten Vorstellung oder Erzählung diese systematisiert und kategorisiert wird (Torkler, 2016, S. 114).

Die Welt beschreibt Arendt sowohl als die objektivierte Dingwelt als auch als Öffentlichkeit und „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt, 1981, S. 225), das entsteht, wenn Menschen miteinander in Beziehung treten. Es ist ein „Bezugssystem, das aus den Taten und Worten selbst, aus dem lebendigen Handeln und Sprechen entsteht, in dem Menschen sich direkt, über die Sachen, welche den jeweiligen Gegenstand bilden, hinweg aneinander richten und sich gegenseitig ansprechen“ (S. 259).

Handelnd und sprechend treten Menschen im weltlichen Zwischenraum miteinander in Beziehung, indem sie sich auf die Welt als das ihnen Gemeinsame beziehen. „Fast alles Handeln und Reden betrifft diesen Zwischenraum, der ein jeweils anderer für jede Menschen-Gruppe ist, so daß wir zumindest miteinander *über* etwas sprechen“ (Arendt, 1981, S. 224; Hervorhebung i.O.). Die Welt verbindet die Menschen miteinander, weil sie ihnen einen Bezugspunkt gibt. Die Pluralität ist dabei ein konstitutives Moment, denn eine gemeinsame Welt kann nur entstehen aufgrund der „Vielfalt von Perspektiven“ (S. 73), die sie auszeichnet. Sie entsteht in einem intersubjektiven Raum. „Nur wo Dinge, ohne ihre Identität zu verlieren, von Vielen in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden, so daß die um sie Versammelten wissen, daß ein Selbes sich ihnen in äußerster Verschiedenheit darbietet, kann weltliche Wirklichkeit eigentlich und zuverlässig in Erscheinung treten“ (S. 72).

Die Welt, die zwar allen Menschen gemeinsam ist, wird aufgrund der Pluralität jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen. Arendt vergleicht dies auch mit dem Beispiel eines Tisches, um den Menschen versammelt sind, der ihnen allen gemeinsam ist und sie verbindet, den aber gleichsam alle aus einer unterschiedlichen Sitzposition heraus wahrnehmen (S. 66). Die um den Tisch Sitzenden haben alle eine Perspektive auf die Welt, die einzigartig ist, weil sie sich von der der Anderen unterscheidet. Es braucht gleichsam die Anderen, damit die Welt in ihrer Pluralität überhaupt existieren kann. „Eine Sache kann sich unter vielen Aspekten nur zeigen, wenn Viele da sind, denen sie aus einer jeweils verschiedenen Perspektive erscheint“ (Arendt, 1993, S. 98). Wenn die Welt als etwas Gemeinsames wahrgenommen wird, gibt es einen gemeinsamen Kontext, der den Erscheinungen in ihr eine Bedeutung gibt.

Das heißt: Nur weil es etwas Gemeinsames gibt, das die Menschen verbindet, gleichzeitig jedoch verschiedene Blicke darauf gerichtet werden, die alle gleichermaßen ihre Berechtigung haben, ist es möglich, sich in der Welt zu orientieren. Es ist eben diese Vielfalt der Perspektiven von „gleichberechtigten Anderen“ (Meints, 2008) auf die gemeinsame Welt, die somit zum Urteilen führen kann. Ausschlaggebend dafür ist für Arendt, die hier Kant interpretiert, das erweiterte Denken, also die Fähigkeit sich mit Hilfe der Einbildungskraft in die verschiedenen Standorte der anderen Menschen in der Welt hineinzuzusetzen. Es gilt „mit Hilfe der Einbildungskraft, aber ohne die eigene Identität aufzugeben, einen Standort in der Welt einzunehmen, der nicht der meinige ist, und mir nun von diesem Standort aus eine eigene Meinung zu bilden. Je mehr solcher Standorte ich in meinen eigenen Überlegungen in Rechnung stellen kann und je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht [...] und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meine Meinung sein“ (Arendt, 1994d, S. 342).

Arendt beschreibt dies auch als „Besuche zu machen“ (Arendt, 2013, S. 69) mittels Einbildungskraft. Durch das Einnehmen anderer Perspektiven auf die Welt erschließt diese sich dem Einzelnen mehr und mehr. Sie grenzt diese Art des „visiting“ (Disch, 1996, S. 157) jedoch explizit von der Empathie ab (Arendt, 2013, S. 69). Hineinversetzen kann man sich nur in den Standort der Anderen, nicht jedoch in die Anderen selbst, schließlich würde dies lediglich mit einer Vorurteilsübernahme einhergehen, nicht jedoch mit kritischem Denken. Den Standort der Anderen mit Hilfe der Einbildungskraft einzunehmen, heißt vielmehr, „den Platz, auf dem sie stehen; die Bedingungen, denen sie unterworfen und die immer unterschiedlich sind“, nachzuvollziehen und damit etwas über die Welt zu lernen (Arendt, 2013, S. 69). Im Prozess des Urteilens stehen nicht die Anderen als Personen im Mittelpunkt, sondern ihre Perspektiven, die sie auf die Welt haben. Das Einbinden der anderen Perspektiven in die eigenen Überlegungen macht dieses schließlich zu einem Urteil. Arendt schließt gleichsam jedoch aus – und dies rückt sie in die Nähe Lyotards –, dass es sich um ein universales Urteil handelt: „Der Anspruch auf Geltung kann nie weiter reichen als die anderen, an deren Stelle mitgedacht wird. Das Urteil, wie Kant sagt, gilt „für jeden Urteilenden überhaupt“, das heißt aber, nicht für Leute, die sich am Urteilen nicht beteiligen“ (Arendt, 1994a, S. 299). Das Wechseln der verschiedenen Standorte in der Welt erzeugt eine geistige Bewegungsfreiheit, die direkt mit denjenigen Perspektiven verbunden ist, die in das eigene Urteil einbezogen werden. „Die Fähigkeit, dieselbe Sache aus den verschiedensten Gesichtspunkten zu erblicken, verbleibt in der Menschenwelt, tauscht nur den eigenen natürlich vorgegebenen Standort gegen den der Anderen, mit denen man in der gleichen Welt zusammen weilt, ein und erzielt so eine wahre Bewegungsfreiheit in der Welt des Geistigen, die der Bewegungsfreiheit im Physischen genau parallel läuft“ (Arendt, 1993, S. 97). Der Prozess des weltverhafteten Perspektivwechsels, der mit Hilfe der Einbildungskraft gelingt, vermag dem Einzelnen eine Orientierung in der Welt zu geben, weil er sich sie auf diese Art und Weise erschließen kann. So kommt der beschriebene Prozess auch dem Verstehen gleich: „Ohne diese Art von Einbildungskraft, die tatsächlich Verstehen ist, wären wir niemals in der Lage, uns in der Welt zu orientieren. Sie ist der einzige innere Kompaß, den wir haben“ (Arendt, 1994b, S. 127). Arendt knüpft die Möglichkeit einer Orientierung in der Welt somit maßgeblich an die Welt selbst, die den Menschen sowohl gemeinsam ist als auch eine Perspektivenvielfalt enthält. Beide – die Welt als Bezugspunkt und die Vielfalt der Standorte in ihr – machen es möglich, sich darin zu orientieren, indem möglichst viele Perspektiveinnahmen dazu verhelfen, die Welt besser zu verstehen. Die Urteilskraft ist für Arendt deswegen auch „die Grundfähigkeit [...], die den Menschen erst ermöglicht, sich im öffentlich-politischen Raum, in der gemeinsamen Welt zu orientieren“ (Arendt, 1994a, S. 299).

2.2 Mit Lyotard Legitimität prüfen

Für Lyotard steht im Mittelpunkt der Politik weder der Mensch noch die Welt. Im Mittelpunkt seiner „philosophischen Politik“ (Welsch, 1988, S. 58–61) steht das Urteil. Und zwar, um es gleich vorwegzunehmen, das Urteil über die Legitimität und die Bedingungen der Legitimität verschiedener Diskursarten.

Auch Lyotard schreibt vor dem Hintergrund der völligen Perversion totalitärer politischer Systeme im 20. Jahrhundert, des Kommunismus und des Nationalsozialismus. Die unsäglichen Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschlands, die im Holocaust enden, sind für

Liotard ein wiederkehrender Topos, anhand dessen er sein Philosophieren zu veranschaulichen sucht (Reese-Schäfer, 1992). Die Chiffre „Auschwitz“ ist für Lyotard ein gedanklicher Ausgangspunkt, von dem aus er die Unsagbarkeit und Undarstellbarkeit mancher Ereignisse thematisiert.

Wenn Lyotard das Buch – den „Widerstreit“ – mit einer Sequenz über Auschwitz eröffnet, dann letztlich nur, um die „Delegitimierung“ (Lyotard, 2015, S.99–106) der Position eines französischen Holocaustleugners durchzuführen, das heißt, um dessen Argumentation die Gültigkeit abzuspochen.

Während Lyotard im „Postmodernen Wissen“ noch wissenschaftstheoretisch formuliert und fragt, ob „eine Legitimation des sozialen Bandes, [...] eine gerechte Gesellschaft gemäß einem der wissenschaftlichen Aktivität analogen Paradoxon praktikabel“ sei (Lyotard, 2015, S. 26), argumentiert er im „Widerstreit“ gänzlich sprachphilosophisch. „Delegitimierung“ ist für Lyotard der Vorgang zwei Diskursarten einander gegenüberzustellen. In dieser Gegenüberstellung werden erstens die Regeln des einen Diskurses deutlich und zweitens, dass es keine Berechtigung dafür gibt, dass die Regeln der einen Diskursart auch die andere regieren oder bestimmen dürfen. Nur weil eine Argumentation richtig ist, heißt das nicht, dass die widerstreitende falsch ist. Beide unterliegen unterschiedlichen Regeln (Lyotard, 2015, S. 112–122).

Es geht darum ein gerechtes Urteil zu ermöglichen, indem eine Konfliktsituation erzeugt wird. Erst wo zwei heterogene Diskursarten oder Argumentationen, letztlich Sätze konfliktieren, entsteht die Frage nach einem gerechten Urteil über deren Legitimität: Welche Beschreibung der Wirklichkeit wird wo, von wem und wann anerkannt? Das ist die alltagssprachlich gefasste Relevanz von Lyotards „Politik des Urteils“ (Lyotard & Thébaud, 2011). Die spezifische Problematik, die Lyotard für die Postmoderne diagnostiziert, leitet sein Verständnis des Urteilens ein: Der Widerstreit ist ein Konflikt, der nicht angemessen gelöst werden kann, weil eine umfassende Urteilsregel fehlt (Lyotard, 1989, S. 9).

Angewendet auf den hier vorliegenden Kontext von Bildung in der Krise als Bildung in Entscheidungssituationen heißt das: Der Widerstreit kann nicht entschieden werden. Aber er muss entschieden werden, weil wir leben und die Zeit vergeht und letztlich auch nichts tun etwas tun heißt. Damit ist die Annahme gemeint, dass jeder Handlung eine Entscheidung zugrunde liegt, weil in der Situation mehrere Verhaltensweisen möglich sind. Das weiß auch Lyotard und bringt es in seinem Philosophieren über das Verketteten von Sätzen zum Ausdruck (Lyotard, 1989, S. 10, 58–59): „Man muss verketteten, aber der Verkettungsmodus ist niemals notwendig“ (S. 59).

Die Frage, die sich für Lyotard aus dieser Konstellation ergibt und die zum letzten Teil der vorliegenden Argumentation führt, lautet: Auf welcher Grundlage können wir eine Entscheidung über die Angemessenheit der Verkettungen von Sätzen treffen; wie können wir beurteilen, ob Diskurse „passend oder unpassend“ (Lyotard, 1989, S. 59) sind? Und Lyotards Antwort lautet: Erst im ästhetischen Urteil haben wir diese Sicherheit.

Auch Lyotard geht, wie Arendt, von einer Vielfalt der Perspektiven aus. Aber er bezweifelt deren Zusammenkommen in einer gemeinsamen Welt, in Lyotards Worten: deren Kommensurabilität. Heterogene Diskursarten – also von unterschiedlichen Zielen geleitete Sprachspiele – stehen bei Lyotard unverbunden nebeneinander. Um die Metapher von Arendt aufzunehmen: Es gibt den gemeinsamen Kontext nicht, sondern jede Perspektive eröffnet ihren eigenen kleinen Kontext und diese heterogenen Kontexte stehen unverbunden nebeneinander.

Wie oben angedeutet ergibt sich ein Sinn der Verbindung der beiden Denker*innen aus deren Hinwendung zur kantischen Philosophie. Was Lyotard hier sucht, nämlich in der ‚Kritik der Urteilskraft‘ (Kant, 2009), sind „Verbindungen im positiven Sinn“ (Welsch, 1995, S. 328). Er wendet sich Kants dritter Kritik in der Absicht zu, die Möglichkeit zu begründen, dass Verbindungen oder „Übergänge“ (Lyotard, 2009; dazu auch Welsch, 1995, S. 328) zwischen den heterogenen Diskursarten möglich sind. Die Möglichkeit solcher Verbindungen erhofft sich Lyotard aus dem, „was man normalerweise Gefühl nennt“ (Lyotard, 1989, S. 33). Und um dieses Gefühl näher zu bestimmen, studiert Lyotard Kants „Analytik des Erhabenen“ in der Kritik der Urteilskraft (Kant, 2009, B 74–131; Lyotard, 1994). Besonders anschaulich werden Lyotards Analysen in dem kurzen Band „Der Enthusiasmus“ (Lyotard, 2009). Hier führt er für die erhofften Verbindungen im positiven Sinn die Archipel-Metapher ein: „Wenn es nun darum ginge, einen Gegenstand darzustellen für die Idee der Demultiplikation der als Erkenntnisvermögen im weiten Sinne verstandenen Vermögen, [...] würde ich dafür einen Archipel vorschlagen“ (S. 32). Und er erklärt weiter: „Jede der Satzfamilien wäre gleichsam eine Insel; das Urteilsvermögen wäre, zumindest zum Teil, gleichsam ein Reeder oder Admiral, der von einer Insel zur anderen Expeditionen unternähme, die dazu bestimmt wären, der einen zu präsentieren, was man auf der anderen gefunden (erfunden im alten Sinne) hat und das der ersten als ‚Als-ob‘-Anschauung dienen könnte, um sie für gültig zu erklären“ (S. 33). Der Reeder oder Admiral ist im Stande, den von Lyotard versuchten, philosophischen Diskurs zu führen, indem er sich zwischen den Diskursarten hin und her bewegt. Als „Analogie zum Politischen“ (S. 17) beschreibt Lyotard im „Enthusiasmus“ das Kritische und dieses wiederum als philosophisch, nämlich reflexiv (S. 13–15; Lyotard, 1989, S. 13): „Wir bestimmen das Kritische überhaupt als reflexiv. Es entstammt nicht einem Vermögen, sondern einem Quasi- oder ‚Als-ob‘-Vermögen (die Urteilskraft, das Gefühl), insofern seine Bestimmungsregel für die für ihn relevanten Universen Unbestimmtes [...] enthält. Es entscheidet über die Legitimität der jeweiligen Ansprüche [...]. Das Kritische entscheidet [...] und enthüllt auf diese Weise die Inkommensurabilität der unterschiedlichen Satzfamilien [...] Aber es vergleicht auch und kann nicht nur jeder Satzfamilie lokale Legitimität zuerkennen, sondern auch noch „Übergänge“ zwischen den Gegenstandsbereichen anregen, die trotzdem jeweils ‚heterogenen‘ Regeln unterworfen sind“ (Lyotard, 1989, S. 13–14).

Warum ist nun ausgerechnet das Gefühl für den Widerstreit, warum ist das ästhetische Urteil entscheidend? Weil es dieses Gefühl ist, das den Widerstreit und das heißt auch die grundsätzliche Situation der Unentscheidbarkeit anzeigt (Pries, 2002). So ruft es uns dazu auf, eine neue Sprachform für den Konflikt zu finden, den wir zunächst „nur“ empfinden. Lyotard nennt das den Widerstreit bezeugen und ihm gerecht werden (S. 12, S. 32). Urteilen hieße bei Lyotard, die Unangemessenheit der einzelnen Diskursarten zu erspüren, um deren Urteilsregeln zu erkennen und schließlich neue Regeln zu erfinden.

3 Bildung als Umgang mit Differenzen

Eine schulpraktische Diskussion, die im Anschluss an diesen Beitrag weitergeführt werden kann, führt zu der Frage, wie Schüler*innen aufgrund von Perspektivenvielfalt im Unterricht Urteile fällen können, trotz – oder gerade durch – Repräsentation unterschiedlicher,

widerstreitender Meinungen. Auf der Grundlage des Hauptteils können vor allem Anregungen für den Umgang mit Streitsituationen, die nicht einfach zu lösen sind, gegeben werden. Unterricht soll Schüler*innen in die Lage versetzen, ihren „inneren Kompaß“ (Arendt, 1994b, S. 127) zu vernehmen und auszubilden. Dies ist insbesondere in Krisenzeiten eine Herausforderung, da Orientierung an etablierten Denk- und Handlungsmustern problematisiert wird oder ganz wegfällt. Besonders Schüler*innen sind durch soziale Medien im digitalen Raum mit einer Vielzahl an verschiedenen Deutungsangeboten konfrontiert, die ihre eigene Perspektive auf die Welt bewusst oder unbewusst beeinflussen.

Die didaktische Wendung der philosophischen Positionen von Arendt und Lyotard führt nicht zu einer Neuerfindung pädagogischen Handelns im Unterricht. Sie setzt einen Akzent und betont die Wichtigkeit des Unterrichtsgesprächs (Bittner, 2006). Wenn das Ziel des Unterrichts Urteilsfähigkeit ist, kann diese im multiperspektivischen Gespräch geschult werden. Mit Arendt und Lyotard geht es darum, möglichst performativ auszuprobieren und zu zeigen, welche Geltungsansprüche verschiedene Urteile haben. Der Dialog im Klassenzimmer bietet die Möglichkeit, dass sich Schüler*innen zunächst der eigenen Perspektive auf die Welt und ihrer Eingebundenheit in diese bewusst werden, bevor sie mit Arendt einen Perspektivwechsel vollziehen können. Mit Lyotard ergeht an die Schüler*innen die Forderung in Streitfällen eine noch nicht gehörte Ansicht zu entwickeln und zu artikulieren, denn der Widerstreit provoziert die Schüler*innen, eine neue Perspektive zum Dialog hinzuzufügen (Diergarten, 2020). Neue Sichtweisen zu entwickeln, scheint vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Krisen besonders wichtig, weil Schüler*innen und Lehrkräfte in der Gegenwart – wie in der Zukunft – vor immer neuen Problemlagen stehen, die auch neue, jeweils angemessene Lösungen fordern.

Als Beispiel für eine solche aktuelle Krisensituation sei hier auf den pädagogischen Umgang mit der einleitend erwähnten „Krise der Wahrheit“ (Trawny, 2021) im sogenannten postfaktischen Zeitalter eingegangen. Diese Krise der Wahrheit hat derzeit genauso die digitale Kommunikation im Griff, wie auch die analoge face-to-face Kommunikation. Es geht um die von Lyotard und auch von Arendt verhandelte Frage der Glaubwürdigkeit von Wissen und Information, die die Grundlage von Urteilsfähigkeit sind.

Der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen versteht den damit angesprochenen Umgang mit gezielter Desinformation im sogenannten postfaktischen Zeitalter, als eine der wichtigsten Bildungsaufgaben der Gegenwart (Pörksen, 2018): In einem Interview mit dem Bayerischen Rundfunk (Knopf, 2011), erklärt Pörksen: „Postfaktisch bedeutet, dass die Tatsache, dass jemand lügt, ihn nicht mehr automatisch mit negativen Folgen belegt. Dass man gleichsam einfach so lügen kann.“ Die Vokabel „postfaktisch“ ist vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung des politischen Diskurses, sowie mit der Berichterstattung durch Medien wie Fernsehen, Radio und Zeitung (auch online) häufig gefallen. Sie meint nicht etwa, dass wir heute in einer Zeit leben, in der es keine Fakten mehr gibt – auch wenn dieser Begriff grundsätzlich diskutabel scheint –, sondern, wie Pörksen erklärt, dass es nicht mehr wichtig ist, ob sich im gesellschaftlichen Diskurs, in der öffentlichen Kommunikation, auf diese Fakten bezogen wird.

Die „Wahrheitskrise“, wie Pörksen sie nennt (Pörksen, 2018, S. 83–88), kann als umfassende Krise verstanden werden, denn sie betrifft, folgt man Pörksen und Friedemann Schulz von Thun, gleichsam alle Kommunikationssituationen (Pörksen & Schulz von Thun, 2021). Schüler*innen sind heute im Privaten, wie im (digital) Öffentlichen beispielsweise nicht nur mit Corona-Leugner*innen konfrontiert (Nocun & Lamberty, 2021). Genauso treten

Fridays-For-Future-Aktivist*innen gegen sogenannte Klimaleugner*innen ein, die in Frage stellen, dass der Klimawandel menschengemacht ist. Letztlich geht es hier um die Frage nach dem Umgang mit einer – folgt man dem Philosophen Harry Frankfurt – grassierenden Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit (2014).

Mit Hannah Arendt lässt sich an dieser Stelle auf ihre Unterscheidung von Meinungen und Tatsachenwahrheiten hinweisen, die den Bereich des Verhandelbaren absteckt. Meinungen zeichnen sich durch ihre diskursive Eigenschaft aus und sind Ergebnis von Überlegungen. Sie zeigen die Perspektive, die die Einzelnen auf die Welt haben. Sie sind gleichsam „nicht evident, sondern bedürfen der Begründung“ (Arendt, 1994d, S. 343). Tatsachenwahrheiten hingegen, die Arendt von Vernunftwahrheiten abgrenzt, haben einen Gültigkeitsanspruch, der gerade nicht verhandelbar ist, weil er sich auf Tatsachen bezieht (S. 340). Damit legt Arendts Position eine korrespondenztheoretische Auffassung von Wahrheit nahe. Ihre Grundannahme lautet, „daß ein Satz (eine Vorstellung, ein Urteil) genau dann wahr ist, wenn er mit (dem entsprechenden Teil) der Wirklichkeit übereinstimmt“ (Kirchner et al., 2020, S. 716). Damit sind sie für Arendt kein Gegenstand von Diskussionen. Tatsachenwahrheiten können von Lehrer*innen gezielt durch Unterrichtsmaterialien wie Augenzeugenberichte oder Quellenarbeit aufgegriffen werden. Für den schulischen Unterricht ist die Unterscheidung von Meinung und Tatsachen insofern relevant, als dass diese Grenzen setzen, einen gemeinsamen Diskussionsraum etablieren und damit gleichsam Orientierung für Schüler*innen schaffen. Entsprechendes Unterrichtsmaterial kann didaktisch vorbereitet und umgesetzt werden (Koerrenz & Diergarten, 2022, S. 48). Schüler*innen können so auch den eigenen Grundlagen ihrer Weltdeutung auf die Spur kommen und ihre Medienkompetenz fördern. Gerade im postfaktischen Zeitalter, ist dabei auch die emotionale Ebene differenziert aufzugreifen (Oeftering, 2019, S. 36).

Durch eine dialogische Interaktion kann im Klassenzimmer eine Situation geschaffen werden, in der Schüler*innen ihre Perspektive äußern und ihre Redebeiträge gegenseitig hinsichtlich der oben gemachten Unterteilung analysieren. Hilfreich können dafür auch didaktische Modelle sein, die auf eine deskriptive Erfassung von Argumentationsketten abzielen, um Schüler*innen deutlich zu machen, wie ihre eigene Argumentation gegliedert ist (Toulmin, 1996).

Das heißt auch zu verstehen, wie die eigene Meinung zu Stande kommt, denn das Kennenlernen der eigenen Perspektive sowie die Anregung zur Prüfung derselben fördert Offenheit, die Schüler*innen für einen Perspektivwechsel brauchen. „Die Überlegung, die zur Meinungsbildung führt, ist [...] wahrhaft diskursiv; sie durchläuft die Standorte, die in den mannigfaltigen Teilen der Welt gegeben sind“ (Arendt, 1994d, S. 343). Das Einbeziehen auch von marginalisierten Perspektiven in das Unterrichtsmaterial scheint in dieser Hinsicht wichtig, um sich ein umfassenderes Bild von der Welt zu machen und möglichst viele Perspektiven in das eigene Urteil einzubeziehen. Schließlich sei es nur möglich, sich auf diejenigen Perspektiven zu beziehen, „die ebenfalls präsent sind“ (Arendt, 1994a, S. 299). Im Unterricht kann die Perspektivenvielfalt exemplarisch abgebildet und zur Urteilsfindung eingesetzt werden. Es handelt sich dabei dann um eine „Form exemplarischen Lernens“ (Torkler, 2015, S. 452), wie Torkler herausstellt, die es vermag durch das Besondere, das durch das Beispiel präsentiert wird, auf etwas Allgemeines zu schließen. So „lässt sich am Beispiel ein Allgemeines begreifen, was als Allgemeines gar nicht zugänglich wäre“ (S. 452). Präsent werden Perspektiven somit im Unterricht mittels der gezielten Förderung von Einbildungskraft in Bezug auf ausgewählte Beispiele, die es vermögen, Geschichten unter-

schiedlicher Gruppen zu vergegenwärtigen und so Raum für Pluralität zu schaffen. Dabei weist Arendt darauf hin, dass es nicht um das Hineinversetzen in die Anderen geht, sondern dass die Frage gestellt werden sollte, welche Sicht auf die Welt man selbst am Standort eines*r Anderen haben würde. Es geht dann auch darum, konkrete Hintergrundinformationen von vertretenen Meinungen zu erarbeiten. Im Zentrum von Arendts Perspektivwechsel steht dabei einerseits die Einbildungskraft, die es braucht, um sich in den Standort der Anderen hineinzusetzen und Andererseits der Dialog, durch den sich die Einzelnen ihre Perspektiven mitteilen.

Mit Lyotard als theoretische Unterstützung konnte zudem zweierlei für den Unterricht Relevantes begründet werden. Erstens sollte es zunächst allen Meinungen gestattet sein, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen, alles andere hieße die Ausübung illegitimer Herrschaft über den Diskurs. Dennoch – so würde auch Lyotard sagen: sollte sich eine artikulierte Meinung, eine Position im Diskurs, als Unwahrheit, als gezielte Desinformation herausstellen, kann und soll sie auf der Grundlage der Argumentationsstruktur delegitimiert werden. Es ist mit Blick auf das gegenwärtige Klima der Gereiztheit (Pörksen, 2018) nicht zuträglich haltlosen Meinungen allzu viel Gehör zu schenken. Das bedeutet es, in einer zunehmend mediatisierten Welt, „Grenzen des Dialogs“ aufzuzeigen (Pörkesen & Schulz von Thun, 2021, S. 83–88). Zweitens sollte Schüler*innen im Unterricht Zeit und Raum gegeben werden, auf das eigene Gefühl zu hören. Das ist die oben erklärte lyotardsche Erweiterung des arendtschen „Inneren Kompaß“ um eine ästhetische Dimension, um das, „was man normalerweise Gefühl nennt“ (Lyotard, 1989, S. 33). Lyotard begründet die Möglichkeit, im Streitfall, wo zwei oppositionelle Positionen aufeinandertreffen, eine dritte Position zu artikulieren.

Autor*innenangaben

Lena Köhler: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Bildung und Kultur, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
lena.koehler@uni-jena.de

Pia Diergarten: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Bildung und Kultur, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
pialucia.diergarten@uni-jena.de

Literatur

- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*. (U. Lutz, Hrsg.). Piper.
- Arendt, H. (1994a). *Kultur und Politik*. In H. Arendt/ U. Lutz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. (S. 277–304). Piper.
- Arendt, H. (1994b). *Verstehen und Politik*. In H. Arendt/ U. Lutz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. (S. 110–127). Piper.
- Arendt, H. (1994c). *Was ist Autorität?* In H. Arendt/ U. Lutz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. (S. 159–200). Piper.
- Arendt, H. (1994d). *Wahrheit und Politik*. In H. Arendt/ U. Lutz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. (S. 327–370). Piper.
- Arendt, H. (1996). *Diskussion mit Freunden und Kollegen in Toronto (November 1972)*. In U. Lutz (Hrsg.), *Hannah Arendt: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. (S. 73–116). Piper.
- Arendt, H. (2013). *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*. Dritter Teil zu „Vom Leben des Geistes“. R. Beiner (Hrsg., 2. Aufl.) Piper.
- Benhabib, S. (2011). *Hannah Arendt: Die melancholische Denkerin der Moderne*. Suhrkamp.

- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Erziehen und Unterrichten in der Schule*. Klinkhardt.
- Burdman, J. (2020). Universality without consensus: Jean-François Lyotard on politics in postmodernity. *Philosophy & Social Criticism*, 46(3), S. 302–322. <https://doi.org/10.1177/0191453719854215>
- Clausjürgens, R. (1988). Sprachspiele und Urteilskraft: Jean-François Lyotards Diskurse zur narrativen Pragmatik. *Philosophisches Jahrbuch*, 95, S. 107–120. <https://philosophisches-jahrbuch.de/archiv>
- Diergarten, P. (2020). Jean-François Lyotard (1924–1998): The Provocation of the Différend. In R. Koerrenz & F. von Horn (Hrsg.), *Culture and education: volume 3. The lost mirror: Thinking about education in the Hebrew tradition* (S. 131–144). Brill Ferdinand Schöningh.
- Diergarten, P. (2022). Die Logik der Ambiguität – ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 74 (2).
- Disch, L. J. (1996). *Hannah Arendt and the limits of philosophy: With a new preface*. Cornell University Press.
- Drerup, J. & Schweiger, G. (2020). *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand: Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie*. WBG Academic.
- Engelmann, P. (2013). *Dekonstruktion: Jacques Derridas semiotische Wende der Philosophie. Passagen Forum*. Passagen Verl.
- Frankfurt, H. G. (2014). *Bullshit* (M. Bischoff, Übers.) (1. Aufl.). *Suhrkamp Taschenbuch: Bd. 4490*. Suhrkamp.
- Ingram, D. (1988). The Postmodern Kantianism of Arendt and Lyotard. *The Review of Metaphysics*, 42(1) (S. 51–77) JSTOR.
- Hentges, G. (Hrsg.). (2020). *Wochenschau Wissenschaft. Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734410307>
- Kant, I. (2009). *Philosophische Bibliothek: Band 507. Kritik der Urteilskraft* (H. F. Klemme, Hg.). Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2069-1>
- Kant, I. & Cassirer, E. (1999). *Philosophische Bibliothek: Band 512. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften* (H. D. Brandt, Hg.). Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2115-5>
- Kirchner, F., Michaelis, C., Hoffmeister, J., Regenbogen, A., & Meyer, U. (Hrsg.). (2020). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. (unveränderter Nachdruck). Felix Meiner Verlag.
- Knopf, Barbara (2011): Politische Stimmungen: Gespräch mit Bernhard Pörksen, Medienwissenschaftler. Ein Beitrag von: Barbara Knopf. BR2. 18.11.2016. Online verfügbar unter: <http://www.br.de/radio/bayern2/kultur/kulturwelt/der-medienwissenschaftler-bernhard-poerksen-ueber-stimmungen-102.html>, zuletzt geprüft am 19.03.2017
- Koerrenz, R. & Diergarten, P. (2022). *Fake News und andere Realitäten: Was ist Wahrheit? Politisch denken lernen mit Religion und Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koerrenz, R. (2020): Bildung als Krise. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(4), S. 458–471. <https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0051>
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Habil.-Schr., 1997. Fink.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. (2. aktualisierte Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Krause, S., Breinbauer, I. M. & Proyer, M. (Hrsg.). (2021). *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft: Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889>
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit* (2. Aufl.). Supplemente: Bd. 6. Fink. http://bvbr.bibbv.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=00156033&line_mber=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Lyotard, J.-F. (1994). *Die Analytik des Erhabenen: (Kant-Lektionen, Kritik der Urteilskraft, §§ 23–29)*. Bild und Text. Fink.
- Lyotard, J.-F. (2007). *Passagen Forum. Grabmal des Intellektuellen* (C.–C. Härle, Übers.) (2. Aufl.). Passagen Verl.
- Lyotard, J.-F. (2009). *Der Enthusiasmus: Kants Kritik der Geschichte* (2. Aufl.). Passagen Verl.
- Lyotard, J.-F. (2015). *Passagen Forum. Das postmoderne Wissen: Ein Bericht* (8. Aufl.). Passagen-Verl.
- Lyotard, J.-F. & Thébaud, J.-L. (2011). *Politik des Urteils. Transpositionen: Bd. 41*. Diaphanes.
- Marotzki, W. & Sünker, H. (Hrsg.). (1992). *Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung: Bd. 14. Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Dt. Studien Verl.

- Meints, W. (2008). Die gleichberechtigten Anderen und die „erweiterte Denkungsart“. Hannah Arendts Abschied von der traditionellen Philosophie. In A. Grunenberg (Hrsg.), *Perspektiven politischen Denkens: Zum 100. Geburtstag von Hannah Arendt* (S. 71–93). P. Lang.
- Nocun, K. & Lamberty, P. (2021). *True facts: Was gegen Verschwörungserzählungen wirklich hilft* (Originalausgabe). Quadriga.
- Oeftering, T. (2019). *Hannah Arendts „Wahrheit und Politik“ – eine fachdidaktische Lektüre vor dem Hintergrund des aufziehenden Zeitalters der „postfaktischen Politik“*. In C. Deichmann/ M. May (Hrsg.) *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“* (S. 29–38). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3_3
- Oeftering, T., Meints, W. & Lange, D. (Hrsg.). (2020). *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30676-2>
- Poenitsch, A. (1992). *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne: Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss., 1992. *Bildung und Selbstinterpretation: Bd. 4*. Verl. Die Blaue Eule.
- Poenitsch, A. (2012). Bildungskrise. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft: Bd. 8468. Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE* (S. 171). Klinkhardt.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung* (1. Aufl.). Hanser eLibrary. Carl Hanser Verlag. <https://doi.org/10.3139/9783446259560>
- Pörksen, B. & Schulz von Thun, F. (2021). *Die Kunst des Miteinander-Redens: Über den Dialog in Gesellschaft und Politik* (1. Auflage, vollständige Taschenbuchausgabe). Goldmann.
- Pries, C. (1996). *Übergänge ohne Brücken: Kants Erhabenes zwischen Kritik und Metaphysik* (1. Aufl.). *Acta Humaniora Ser.* Walter de Gruyter GmbH Co.KG. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4008572>
- Pries, C. (2002). Der Widerstreit, das Erhabene, die Kritik.: Einige Überlegungen – Eine Annäherung? In W. Reese-Schäfer (Hrsg.), *Denker des 20. Jahrhunderts: Bd. 2. Jean-François Lyotard: Essays zur Grammatik des 21. Jahrhunderts* (3. Aufl., S. 39–49). Junghans.
- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie* (S. Gebauer, Übers.). *edition subrkamp: Bd. 2751*. Suhrkamp. http://www.contentselect.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518766934
- Reese-Schäfer, W. (1992). Adorno – Lehrer Lyotards. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung: Bd. 14. Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne* (S. 249–268). Dt. Studien Verl.
- Schefold, W. (2012). Krise. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft: Bd. 8468. Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE* (S. 248–249). Klinkhardt.
- Schües, C. (2008). Aufgaben philosophischer Bildung: Theodor W. Adorno und Hannah Arendt. In R. Rehn & C. Schües (Hrsg.), *Bildungsphilosophie: Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 136–158). K. Alber.
- Seeberg, U. (2017). Urteilskraft. In M. Willaschek, J. Stolzenberg, G. Mohr & S. Bacin (Hrsg.), *Kant-Lexikon: Studienausgabe* (S. 622–634). De Gruyter.
- Seebold, E. (Hrsg.). (2012). *Kluge – Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25., durchges. und erw. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110223651>
- Torkler, R. (2016). Philosophische Bildung und politische Urteilskraft: Hannah Arendts Kant Rezeption und ihre didaktische Bedeutung. Verlag Herder.
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. (2. Aufl.) Beltz Verlag.
- Trawny, P. (2021). *Krise der Wahrheit* (Originalausgabe). S. Fischer.
- Wahl, P. (Hrsg.). (2010). *Einundzwanzig / Rosa-Luxemburg-Stiftung: Bd. 3. Demokratie und Krise – Krise der Demokratie*. Dietz. http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Reihe_21/Reihe_21_Bd3.pdf
- Welsch, W. (1988). *Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert. Kleine Reihe / Walter-Raymond-Stiftung: Bd. 45*. Wirtschaftsverl. Bachem.
- Welsch, W. (1995). *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. *Subrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1238*. Suhrkamp.

Hendrik Trescher und Michael Börner

Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität.

Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen

Crisis as a constitutive factor of pedagogical professionalism.

About the necessity of rediscovering and appreciating crisis in pedagogical practice using the example of integrative day-care facilities

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Krisenbegriff nach Ulrich Oevermann setzt sich der Beitrag mit der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns auseinander und legt dar, inwiefern die Krise als zentrales Charakteristikum pädagogischen Handelns und Schlüsselement pädagogischer Professionalität gesehen werden kann. In der Folge wird die Bedeutung des Zugangs anhand von Auszügen aus dem Forschungsprojekt „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (2017-2019) veranschaulicht und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die (Wieder-)Entdeckung des Krisenbegriffs für pädagogisches Handeln und einigen handlungspraktischen Anstößen.

Abstract

Following the concept of ‚crisis‘ based on the works of Ulrich Oevermann, the article shows how ‚crisis‘ can be seen as a central characteristic of pedagogical action and a key element of pedagogical professionalism. After the theoretical foundations have been laid, the article devotes itself to the exemplification and further discussion of the theoretical approach, using excerpts from data gathered in the research project “Inclusion as a challenge for integrative day care centers” (2017-2019). The article closes with a plea for the (re-)discovery of the concept of crisis for pedagogical action and some practical impulses.

1 Einleitendes

Krisensituationen, Krisengespräche, Krisengipfel, Krisengebiet, Kriseninterventionen und Krisenmanagement. Wird der Begriff Krise im tagespolitischen Geschehen verwendet, dann meist im Sinne einer längerfristigen, potenziell existenzbedrohenden Notsituation. Wenn im vorliegenden Beitrag hingegen von Krise gesprochen wird, wird sich stattdessen an der folgenden Definition aus der Online-Ausgabe des „Etymologischen Wörterbuchs des Deutschen“, das in das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ integriert ist, orientiert. Hier finden sich die folgenden Bedeutungsursprünge aus dem Griechischen: „(κρίνειν) scheiden, trennen, auswählen, entscheiden, (ver)urteilen, anklagen“ (dwds.de, 1993). Im Mittelpunkt des Beitrags wird ein Zugang stehen, der den Kern von Krise nicht (notwendigerweise) in einer Ausnahmesituation oder existenziellen Notlage verortet, sondern in dem Moment der *Entscheidung* bzw. des *Auswählens*. Die Auseinandersetzung, die dabei angestrebt wird, richtet sich auf das Feld pädagogischen Handelns. Dies geschieht zum einen auf einer allgemeinen Ebene, indem sich mit der Bedeutung des Begriffs Krise für pädagogisches Handeln als Handlungstypus beschäftigt wird. Zum anderen geschieht dies aber auch auf einer besonderen Ebene, indem mit pädagogischem Handeln in integrativen Kindertageseinrichtungen ein konkretes pädagogisches Handlungsfeld aufgegriffen und vor dem Hintergrund des Krisenbegriffs exemplarisch in den Blick genommen wird. Im Zuge dessen wird sich auf ein Begriffsverständnis gestützt, das Krise als zentrales Charakteristikum pädagogischen Handelns und Schlüsselement pädagogischer Professionalität begreift. Grundlegend ist hierfür der Anschluss an die sozialisations- und professionalisierungstheoretischen Arbeiten Ulrich Oevermanns (Oevermann, 2016a; 2016b; 2002; 1996), in dessen Gesamtwerk die – von ihm als Komplementärbegriffe gedachten – Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ von tragender Bedeutung sind.

Zum Aufbau des Beitrags: Im ersten Abschnitt werden die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ entlang des Oevermann’schen Zugangs erarbeitet und dann auf pädagogisches Handeln als Handlungstypus übertragen. In der Folge wird diese theoretische Grundlegung zur Darstellung und Reflexion von Ergebnissen des Forschungsprojekts „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (Trescher & Börner, 2023) genutzt und anhand konkreter Beispiele aus der pädagogischen Handlungspraxis diskutiert. Zuvor wird noch in der gebotenen Kürze auf das Projekt selbst eingegangen. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Plädoyer für die (Wieder-)Entdeckung des Krisenbegriffs für pädagogisches Handeln und einigen handlungspraktischen Überlegungen, ausgehend von der Diskussion der empirischen Ergebnisse.

Der Beitrag hat somit einen zweigeteilten Charakter. Zum einen versteht er sich als theoretischer Beitrag, der die aktuellen Debatten um und mit dem Begriff Krise um die Oevermann’sche Lesart erweitern will. Nach Ansicht der Autoren bergen Oevermanns Arbeiten ein großes Potenzial für die kritische Reflexion (nicht nur) pädagogischen Handelns, sodass er es sich lohnt, diese (wieder) verstärkt in den Blick zu nehmen. Andererseits versteht sich der Beitrag aber auch als eine Art Forschungsbericht, der Ergebnisse aus der Beforschung pädagogischer Handlungspraxis präsentiert, diskutiert und weiterdenkt und gerade hierdurch den oben benannten Wert des Oevermann’schen Zugangs hervorzuheben sucht.

2 Theoretische Grundlagen: Pädagogisches Handeln und Krise

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen des Beitrags geklärt. Hier wird es v.a. darum gehen, herzuleiten, was gemeint ist, wenn von einer *Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns* gesprochen wird, die in den späteren Abschnitten den Mittelpunkt der Diskussion bildet.

2.1 Krise und Routine nach Oevermann

Nach Oevermann sind „Krisen und der Prozeß ihrer Bewältigung [...] konstitutiv für Lebenspraxis, also für die Gattung Mensch überhaupt“ (Oevermann, 2016a, S. 44). Er legt dabei ein Verständnis menschlichen Handelns – und damit menschlichen Lebens insgesamt – zugrunde, wonach sich dieses als eine kontinuierliche Abfolge von Entscheidungsprozessen begreifen lässt (Oevermann, 2000, S. 64). Jeder Mensch sieht sich ununterbrochen in die Situation versetzt, Entscheidungen treffen und diese – freilich in hochgradig differierendem Maße – vor sich selbst oder anderen (ggf. auch erst retrospektiv) rechtfertigen bzw. begründen zu müssen. Oevermann spricht hier von den unhintergehbaren Momenten des Entscheidungszwangs und der Begründungsverpflichtung (Oevermann, 2016b, S. 77). Unhintergebar deshalb, da menschliches Handeln dem „unabweisbaren Prinzip [unterliegt], daß man sich nicht nicht entscheiden kann“ (Oevermann, 2016a, S. 64). Dies meint, dass auch die Entscheidung, etwas nicht zu tun, schlussendlich eine Entscheidung darstellt, die mit lebenspraktischen Konsequenzen verbunden ist und in der Folge zur nächsten Entscheidung führt. An diesem Punkt gewinnen die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ an Bedeutung.

Oevermann beschreibt die Begriffe als ein sich wechselseitig ausschließendes Begriffspaar, wobei die Routine immer nur aus der einst bewältigten Krise erwachsen kann (Oevermann, 2016a, S. 67). Die Krise steht somit stets am Anfang. Dies ist auch in der Folge bei allen weiteren Entscheidungssituationen so, allerdings muss sie sich hier nicht zwangsläufig bewusst als solche manifestieren, denn in der Regel wurden in der Vergangenheit bereits Lösungsstrategien entwickelt, die sich in Bezug auf die je konkret vorliegende Entscheidungssituation bewährt haben und damit weitgehend gedankenlos angewandt werden können. Diese bewährten Lösungsstrategien bzw. das hierin eingebettete Handlungswissen ist es, was Oevermann unter dem Begriff der Routine fasst (Oevermann, 2016a, 66–67). Die Routine erlaubt es, dass ein Mensch sein Leben ohne fortwährende Störung bzw. nicht im Dauerzustand der Krise leben muss. Sie reduziert – zumindest aus der Perspektive des handelnden Menschen – die Komplexität sozialer Situationen, markiert eine Art Automatismus und erlaubt es, die Aufmerksamkeit auf andere Dinge zu richten. Die Routine hat eine entlastende Funktion. Sie bedingt, dass sich die Krise nicht (mehr) als solche manifestiert, denn sie löst die Situation der Entscheidungskrise auf, bevor sich die Krise verfestigt (Oevermann, 2016b, S. 75). So konstatiert Oevermann: „Der in der Praxis selbst unmittelbar Handelnde folgt in der allergrößten Zahl der Fälle bewußtlos den eingeschliffenen Routinen, durch die die Wahl jeweils schon immer subjektiv oder fallspezifisch vorentschieden ist, so daß die Krise lebenspraktisch sich nicht manifestiert, sondern eine potentielle bleibt“ (Oevermann, 2016a, 66–67). Aus einer Außenperspektive heraus betrachtet, wird entlang des hiesigen Zugangs also klar, „daß nicht, wie in der Perspektive der Lebenspraxis selbst, die Routine den Normalfall bildet, sondern die Krise“ (Oevermann, 2016a, S. 67).

Nun kann es jedoch sein, dass ein Mensch in seinem Leben mit einer Entscheidungssituation konfrontiert wird, in der er eben nicht auf bewährte Handlungsmuster bzw. routinisierte

Problemlösungen zurückgreifen kann. Dies wäre dann die Situation, in der sich die Krise manifestiert. Oevermann spricht hier von „manifesten Krisen“ (Oevermann, 2016b, S. 77). Manifeste Krisen treten dann auf, wenn bewährtes Handlungswissen, welches in der Vergangenheit zur Lösung von Krisen entwickelt wurde, gestört wird und neue Lösungen entwickelt werden müssen, deren Auswirkungen jedoch nicht oder nur bedingt abgesehen werden können (Oevermann, 1996, S. 7).¹ Bewährt sich das in der manifesten Entscheidungskrise neu gewählte Handlungsmuster zur Bewältigung der Krise, kann es sich – wie angemerkt – in der Folge wiederum zur Routine verfestigen: „Denn die Routine leitet sich material als deren Schließung aus der Krise ab; zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat. Dagegen ist die Krise ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen“ (Oevermann, 1996, S. 7).

2.2 Krise und Routine im Kontext pädagogischen Handelns

Wie lässt sich diese Dialektik von Krise und Routine nun auf pädagogisches Handeln übertragen? Mit Oevermann ist pädagogisches Handeln als Handlungstypus zu sehen, der sich im Modus einer „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2002, S. 21) vollzieht. Diese Idee von pädagogischer Handlungspraxis setzt dort an, wo ein Mensch in Konfrontation mit einer manifesten (Entscheidungs-)Krise (noch) nicht dazu in der Lage ist, ebendiese zu bewältigen, sodass es einer begleiteten bzw. gemeinsamen Krisenbewältigung bedarf. Becker-Lenz und Müller-Hermann weisen darauf hin, dass es hier häufig zu Fehlinterpretationen kommt: „Die Oevermannsche Kategorie der ‚stellvertretenden Krisenbewältigung‘ als Hauptaufgabe von Professionen wird oft dahingehend missverstanden, dass Professionelle anstelle des Klienten und d. h. ohne diesen die Krise bewältigen würden. Das Arbeitsbündnismodell geht jedoch davon aus, dass es eine gemeinsame Krisenbewältigung ist, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung gelingen kann“ (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 222). Diese stellvertretende Krisenbewältigung vollzieht sich, wird Oevermann weiter gefolgt, im Rahmen einer speziellen Beziehungspraxis zwischen pädagogisch handelnder Person und Adressat*innen, die er „Arbeitsbündnis“ (Oevermann, 2016b, 115) nennt. Garz und Raven schreiben hierzu: Das Arbeitsbündnis „ist ein ‚geschützter Raum‘, wo alle Autonomie generierenden (erzeugenden) bzw. restituierenden (wiederherstellenden) Prozesse der Sozialisation bzw. Re-Sozialisation in Kooperation zwischen Hilfesuchendem und Hilfeleistendem gestaltet werden. So finden z.B. Autonomie generierende Prozesse in

1 Entlang eines Oevermann'schen Zugangs würde damit der (aus dem Call zum hiesigen Heft stammende) Satz „In Krisenzeiten sind insbesondere Führungskräfte gefordert, rasch (evidenzbasierte) Entscheidungen zu treffen“ (Rathgeb et al., 2021, S. 1) insofern auf Widerstand stoßen, als für manifeste Krisensituationen eben keine evidenzbasierten Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stehen. Der Rückgriff auf evidenzbasierte Lösungsansätze würde bedeuten, dass die eigentliche Krise bereits bewältigt ist (oder ihre Anerkennung verweigert wird) und nun ein technisiertes Handeln im Modus der Routine vollzogen werden würde. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass bereits der Titel des Hefts selbst („Bildung in der Krise?“) wohl für eine gewisse Irritation sorgen würde, denn für Oevermann ist – wie mit Blick auf die bisherigen Ausführungen schnell deutlich wird – Bildung konstitutiv mit der Krise und deren Bewältigung verknüpft (Oevermann, 2009, 35ff). Bildung kann, wird seinen theoretischen Ansichten gefolgt, gar nicht ohne vorausgegangene Krise gedacht werden: „Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldt, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten, beim Aneignen kodifizierten Wissens“ (Oevermann, 2009, S. 36).

Arbeitsbündnissen zwischen Lehrern und Schülern und Autonomie restituierende Prozesse z.B. in Arbeitsbündnissen zwischen Menschen mit Angststörungen und Psychotherapeuten statt“ (Garz & Raven, 2015, S. 122). Das Arbeitsbündnis ist dadurch gekennzeichnet, dass die darin involvierten Personen in unterschiedlichem Maße in dieses eingebunden sind. Dies entspricht der asymmetrischen Struktur pädagogischen Handelns (Helsper, 2007, 15ff). Mit Oevermann kann diese Asymmetrie über die Differenz zwischen spezifischer und diffuser Beteiligung am Arbeitsbündnis gefasst werden (Oevermann, 2016b, 114; 2002, S. 40). Zur Unterscheidung zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen führt er aus: „Diffus sind solche Beziehungen, in denen derjenige, der ein Thema vermeiden oder nicht behandeln will, jeweils die Beweislast trägt, was voraussetzt, dass im Normalfall kein mögliches Thema ausgespart bleibt. Das entspricht genau einer Beziehung zwischen ganzen Menschen. In spezifischen Sozialbeziehungen hingegen trägt derjenige die Beweislast, der ein neues, in der Spezifikation den Rollendefinitionen nicht enthaltenes Thema hinzufügen möchte. Das setzt voraus, dass zuvor ein Bereich beziehungsrelevanter Themen konventionell spezifiziert wurde. Dem entspricht genau die Logik von rollenförmigen Sozialbeziehungen, in denen durch institutionalisierte Normen, per Vertrag letztlich, in Rollendefinitionen festgelegt worden ist, was in diesen Beziehungen thematisch ist“ (Oevermann, 2002, S. 40). Im Arbeitsbündnis vereinen sich diffuse und spezifische Beziehungsanteile in einer „widersprüchliche[n] Einheit von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann, 2016b, S. 123): Während Adressat*innen mehr oder weniger diffus in die pädagogische Beziehungspraxis involviert ist, ist der bzw. die pädagogisch Handelnde (je nach Handlungsfeld) mehr oder weniger spezifisch, d.h., er bzw. sie tritt v.a. als professioneller Rollenträger bzw. professionelle Rollenträgerin in Erscheinung, wohingegen Adressat*innen mehr oder minder als ganze Personen agieren.

Wird pädagogisches Handeln im Sinne Oevermanns als ein Handeln im Modus stellvertretender Krisenbewältigung gedacht, bringt dies zwangsläufig mit sich, dass es sich um eine Form von Handlungspraxis handelt, die sich nicht standardisieren lässt: „[D]ie stellvertretende Bewältigung einer Krise [muss] immer auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen“ (Oevermann, 2002, S. 30) sein. Pädagogisches Handeln wird damit als Handlungstypus greifbar, der sich immer speziell am jeweiligen Gegenüber ausrichten muss, um dessen individuellen und je situativen Belangen gerecht werden zu können, sodass es immer nur bedingt plan- bzw. vorhersehbar ist. Dies ist dann auch gemeint, wenn Oevermann festhält, dass sich pädagogisches Handeln in einer „Zone der Ungewißheit“ (Oevermann, 2016b, S. 138) vollzieht. Er hebt hervor, dass sich pädagogisches Handeln „nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte“ (Oevermann, 2016b, S. 122) vollzieht. Pädagogisches Handeln wird von ihm deshalb als eine ‚professionalisierungsbedürftige Praxis‘ markiert (Oevermann, 2002, S. 32) – sie folgt keinem klaren Kausalitätsverhältnis und kennt damit auch keine Erfolgsgarantie mit Blick auf das ‚Gelingen‘ einer pädagogischen Handlung. Die Handlungskompetenz pädagogisch Handelnder „endet nicht bei der Bewältigung lebenspraktischer Krisen, sondern sie beginnt dort“ (Oevermann, 2016b, S. 139).

An dieser Stelle sind nun auch die zentralen theoretischen Grundlagen gelegt, um den Fokus auf den Bereich zu verlagern, der für den hiesigen Beitrag in den Mittelpunkt gerückt werden soll: die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns lässt sich dahingehend bestimmen, dass es sich bei pädagogischem Handeln um

einen Handlungstypus handelt, der als ein Handeln im ununterbrochenen ‚Krisenmodus‘ gedacht werden kann – jedenfalls dann, wenn es den Anspruch erhebt, ein Handeln zu sein, das darum bemüht ist, den je individuellen und situativen Belangen der jeweiligen Adressat*innen gerecht zu werden. Im Zeichen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sehen sich pädagogisch Handelnde in der Ausübung ihrer alltäglichen Handlungspraxis fortwährend dazu gezwungen, Entscheidungen treffen zu müssen, ohne vollends „über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können“ (Helsper, 2007, S. 19). Vielmehr muss „mit Störungen unterschiedlicher Art gerechnet werden: mit eigenwilligen Reaktionen des Adressaten, mit streuenden Effekten, mit ungewollten Nebeneffekten, mit irritierenden Rückkopplungen und anderen Unabwägbarkeiten mehr“ (Rieger-Ladich, 2014, S. 285). Diese Unabwägbarkeiten, welche letztlich die anhaltende Krisenhaftigkeit des Handelns markieren, bedingen dann auch, dass pädagogisches Handeln als ein Handlungstypus zu fassen ist, der in besonderem Maße durch Erfahrungen des Scheiterns gekennzeichnet ist (Rieger-Ladich, 2014, 285). Denn die Bewältigung manifester Entscheidungskrisen ist nicht „ohne die Gefahr des Scheiterns zu haben“ (Oevermann, 1996, S. 7). ‚Scheitern‘ steht dabei nicht synonym für ein endgültiges Misslingen, einen Irrtum oder Versagen, sondern ist konstitutiver Bestandteil einer komplexen Handlungspraxis, die im Spannungsfeld von Entscheidungszwang und Nicht-Verfügbarkeit über Verlauf und Ausgang einer Handlung angelegt ist. Pädagogisches Handeln, gedacht als professionalisierungsbedürftige Praxis, ist in hohem Maße störanfällig und daher auf eine stete kritische (Selbst-)Reflexion angewiesen (Thiersch, 2015, S. 58; Bernhard, 2011, S. 86). Hierzu zählt dann auch, sich der Krisenhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst zu sein, die unabweisbare Potenzialität des Scheiterns im Blick zu haben und zu versuchen, dieses produktiv für die Ausübung des eigenen Handelns zu wenden. Eine solche Haltung fortwährender kritischer Selbstreflexion, die in der Anerkennung der Krisenhaftigkeit der eigenen Handlungspraxis gründet und die pädagogische Entscheidungskrise im Blick hat, ist es, die hier – im Anschluss an Oevermann – als Ausdruck pädagogischer Professionalität gesehen wird.

3 Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns: Diskussion an empirischem Material

Der oben entfaltete Gedanke der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns wird nun auf ein konkretes Feld pädagogischer Handlungspraxis übertragen, dort veranschaulicht und weiter diskutiert. Dies geschieht auf der Grundlage von Ergebnissen aus der Studie „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (Trescher & Börner, 2023), die zwischen 2017 und 2019 durchgeführt wurde. In dem Projekt wurde sich der breiten Beforschung dreier strukturell kontrastiver integrativer Kindertageseinrichtungen gewidmet. Nachgegangen wurde u.a. der Frage nach dem Selbstverständnis der dort agierenden pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf ihre Rolle als pädagogisch Tätige (erhoben über halbstrukturierte Leitfadeninterviews) sowie auch der Frage nach der je konkreten Ausgestaltung ihrer pädagogischen Handlungspraxis (erhoben über passive, nicht maskierte Beobachtun-

gen). Die Auswertung der Materialien erfolgte über die Verfahren der objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000).²

Wird der Blick auf die Ergebnisse der Studie gerichtet, lässt sich sagen, dass diese als sehr vielfältig bezeichnet werden können. Erarbeitet wurden z.B. Ergebnisse zum Stellenwert und innerorganisationalen Umgang mit dem Thema Differenz, zu Inklusions- und Behinderungsverständnissen von Träger und pädagogischen Fachkräften, zur Hervorbringung von Ausschluss im Einrichtungsalltag, zur (kindlichen) Hervorbringung von Raum oder zur Herausforderung, die eine Bürokratisierung pädagogischen Handelns birgt. Für den hiesigen Diskussionszusammenhang wird der Fokus auf ein Teilergebnis verlagert, das in der kontrastiven Gegenüberstellung der Beobachtungs- und Interviewauswertung sehr deutlich zum Vorschein kam. Im Kern geht es darum, dass die Analyse tiefgreifende Diskrepanzen zwischen dem faktischen Vollzug pädagogischen Handelns auf der einen Seite und den hieran geknüpften (Selbst-)Ansprüchen der Mitarbeiter*innen auf der anderen Seite offenlegte. Anhand von Auszügen aus dem Material wird dies im Folgenden nachgezeichnet und unter Rückbezug auf die theoretische Grundlegung problematisiert.

3.1 Beispiel 1: Die Herausforderung widerstreitender Bedürfnisse

Im folgenden Auszug ist der Weg einer Gruppe von der Einrichtung zu einem nahegelegenen Spielplatz dokumentiert. Im Fokus steht die Interaktion zwischen MA1 und K1³, einem Kind, das den Status eines Integrationskindes innehat.

„MA1 sagt so laut, dass alle Kinder ihn bzw. sie hören, dass es nun losgeht. Die Gruppe setzt sich in Bewegung. Nach ca. zwei Minuten sehe ich, dass K1 auf dem Boden sitzt. Er hat sich hingesetzt. Der vordere Teil der Gruppe (ca. zwölf Kinder plus MA2 und MA3) setzt ihren Weg fort, bis MA2 sich umdreht und sie zum Stehen bringt. Alle Personen hinter K1 bleiben stehen. MA1 beugt sich zu K1 herunter und sagt in freundlichem Ton, dass er aufstehen soll, da er bzw. sie ihn sonst tragen müsse. Nach einer Minute steht K1 immer noch nicht. MA1 geht in die Knie und sagt, dass K1 bitte aufstehen solle, er wolle doch bestimmt auch zum Spielplatz. K1 macht keine Anstalten aufzustehen. Nach ein wenig mehr Zureden von MA1 und dem Angebot, er bzw. sie helfe ihm beim Aufstehen, zieht er bzw. sie ihn auf die Beine und die Gruppe setzt ihren Weg fort“ (B21, Z. 33–60).

Am Auszug, der stellvertretend für viele andere steht, kann die Komplexität pädagogischen Handelns sehr gut veranschaulicht werden. Das Handeln der Mitarbeiter*innen vollzieht sich im Spannungsfeld ambivalenter Ansprüche, die sich nicht immer reibungslos in Einklang bringen lassen. Im hiesigen Fall stehen die Mitarbeiter*innen – v.a. MA1 – vor der Herausforderung, einerseits im Interesse der Gesamtgruppe der Kinder zu handeln, die eben möglichst zeitnah zum Spielplatz wollen, andererseits aber auch im Interesse von K1, der offenbar ein Problem bzw. ein Problem hat, dessen Lösung aber ggf. längere Auseinandersetzungen und damit eine weitere Verzögerung des Vorankommens bedeuten könnte. Letzteres würde zugleich mit den relativ strikt getakteten Ablaufplänen der Einrichtung kollidieren, denn für den Weg von der Einrichtung zum Spielplatz ist nur ein bestimmtes Zeitfenster eingeplant, das im Sinne der folgenden Programmpunkte zu wahren ist. Die Herausforde-

² Die Gesamtstudie befindet sich gegenwärtig im Veröffentlichungsprozess und wird im Januar 2023 erscheinen. Für ausführlichere Darstellungen zum methodischen Vorgehen sei auf die dortigen Ausführungen verwiesen (Trescher & Börner, 2023).

³ Das Kürzel „MA“ steht für Mitarbeiter*in, das Kürzel „K“ steht für Kind. Die Nummerierung orientiert sich an der Abfolge des Auftretens in der Situation, d.h., MA1 in Beispiel 1 ist nicht identisch mit MA1 aus Beispiel 2.

nung besteht hier also darin, dass die Mitarbeiter*innen die verschiedenen Ansprüche ausartieren und in der Gewissheit, dass sie nicht allen Belangen in gleichem Maße entsprechen können, eine Entscheidung treffen müssen. Im hiesigen Fall entscheidet sich MA1 dazu, die Motive von K1 nicht zu er- bzw. bearbeiten, sondern zum Wohle der Realisierung des Tagesordnungspunktes ‚Spielplatzbesuch‘ zumindest für den Moment zu übergehen. Dies hat zur Folge, dass die Motive nicht nur den Mitarbeiter*innen, sondern auch den übrigen Kindern unklar bleiben und seine Krise unbewältigt bleibt. Die Entscheidung für die schnellere Bewältigung des Weges bedeutet somit (erstmal) eine Entscheidung gegen die Belange von K1. Sehr gut lässt sich hier der oben herausgestellte Punkt veranschaulichen, wonach pädagogisch zu handeln immer auch heißt, krisenhafte Entscheidungen treffen und ein situatives Scheitern in Kauf nehmen zu müssen. In der Komplexität und Schnellebigkeit des Alltags ist es schlicht nicht immer möglich, immer allen individuellen und sich situativ wandelnden Belangen in gleichem Maße gerecht zu werden. Ebendies ist es, was die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns ausmacht: Ein hieran geknüpftes Scheitern niemals vollständig vermeiden zu können und dennoch – mal mehr, mal weniger folgenreiche – Entscheidungen treffen zu müssen. Verschiedene Ansprüche stehen sich kontrastiv gegenüber und eine Lösung entlang des Schemas ‚richtig‘ – ‚falsch‘ steht nicht zur Verfügung. Dies entspricht genau der von Oevermann beschriebenen manifesten Krise: „Eine Entscheidungssituation liegt also genau dann vor, wenn eine Wahl zwischen Alternanten getroffen werden muß, eine bewährte Begründung jedoch nicht zur Verfügung steht“ (Oevermann, 2016a, S. 64). Bezugnehmend auf die benannte Diskrepanz zwischen dem Vollzug pädagogischen Handelns einerseits und (Selbst-)Darstellungen der Mitarbeiter*innen andererseits ist nun hervorzuheben, dass sich diese Krisenhaftigkeit, wie sie aus dem Beispiel hervortritt, nicht in den Interviews mit den Mitarbeiter*innen wiederfindet.⁴ Die Auswertung der Interviews zeigte stattdessen, dass die Mitarbeiter*innen pädagogisches Handeln beinahe ausnahmslos als problemlos gelingendes Handeln beschreiben. Kritische Darstellungen oder eine Problematisierung der eigenen Tätigkeit fand auch auf explizite Nachfrage nicht statt. In der Konsequenz blieben Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Dilemmata, die – wie das Beispiel zeigt – unweigerlich mit pädagogischem Handeln einhergehen, unbenannt und unreflektiert. Sehr eindrücklich war hier z.B. auch, dass pädagogische Ambivalenz zwischen Autonomie und Zwang bzw. Führen und Wachsenlassen von den Mitarbeiter*innen insofern aufgelöst wurde, als die Komponente des Zwangs bzw. des Führens verneint und pädagogisches Handeln v.a. als ein Gewährenlassen der Kinder konstruiert wurde – ein Anspruch, der sich bei Konfrontation mit den Ergebnissen der Beobachtungsauswertung ebenfalls nicht in dieser Form aufrechterhalten ließ (Trescher, 2018; Trescher & Hauck, 2015).

3.2 Beispiel 2: Die Herausforderung Inklusion

Der folgende Auszug entstammt einer Situation beim Mittagessen. Im Mittelpunkt steht die Interaktion zweier Mitarbeiter*innen, die um K1 agieren, ein Kind, das im Alltag der Einrichtung abermals als sog. Integrationskind gilt. In der Situation wird K1 durch MA1 gefüttert.

⁴ Aufgrund der gebotenen Kürze kann an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die Interviewauswertungen eingegangen werden. Verwiesen sei deshalb auf die entsprechenden Darlegungen in der Gesamtveröffentlichung (Trescher & Börner, 2023) sowie auf Trescher (2018).

„Alle Kinder beginnen nun zu essen. MA1 schiebt den Teller mit Nudeln vor K1, gibt ihr die kleine Gabel in die Hand, führt diese zum Teller, nimmt ein paar Nudeln auf und führt die Gabel zu ihrem Mund. [...] MA1 schenkt ihr auch etwas Wasser in ihren Trinkbecher ein. K1 steckt daraufhin ihre Hand in den Becher und dann in den Mund. MA1 wendet sich an MA2 und fragt: ‚Seit wann macht sie das?‘ MA2 antwortet nicht, sondern blickt verträumt durch den Raum. MA1 sagt daraufhin: ‚Ist das ihre rebellische Phase?‘. MA2 antwortet nur mit einem knappen ‚Jop‘. [...] K1 greift nun mit ihrer Hand in den Nudelteller, greift sich eine Handvoll davon und führt die Hand zum Mund. MA1 ruft daraufhin: ‚Nein! Nein! Nein!‘ und schüttelt die Hand mit den Nudeln aus“ (B10, Z. 284–360).

Im Beispiel erfahren die Handlungen von K1, die sich verbalsprachlich nicht mitteilen kann, eine Auslegung durch MA1. Die Deutung erfolgt (notwendigerweise) spontan und zieht keine eingehendere Reflexion durch die anwesenden Mitarbeiter*innen nach sich. Zwar stellt MA1 die Interpretation „*rebellische Phase*“ zur Diskussion, dieses Reflexionsangebot wird durch MA2 jedoch nicht weiter aufgegriffen, sodass es diese Deutung ist, die das weitere Handeln von MA1 prägt: Die Deutung wird zum Ausgangspunkt eines regulierenden Eingriffs und einer Zurechtweisung von K1 vor der Gesamtgruppe. Anhand des Beispiels lassen sich nun verschiedene Punkte diskutieren. Greifbar wird z.B., wie herausfordernd es für die Mitarbeiter*innen ist, im Alltag eine kritische Distanz zum eigenen Handeln einzunehmen und Reflexionsschleifen zu implementieren. Weiterhin wird deutlich, wie abhängig K1 jedoch gerade von einer solchen Reflexionsleistung durch die Mitarbeiter*innen ist, denn die Deutungen der Mitarbeiter*innen entscheiden maßgeblich darüber, wie ihr Handeln ausgelegt und vor der Gruppe thematisiert wird. Damit entscheiden die Mitarbeiter*innen wesentlich über die „Subjektposition“ (Keller, 2012)⁵, die K1 in der Gruppe zugewiesen wird. Im hiesigen Fall werden die Handlungen von K1 als Akt des Ungehorsams bzw. der Widerständigkeit ausgelegt und erfahren damit eine eher negative Rahmung. K1 wird als rebellisch bzw. widerspenstig markiert. Andere Deutungsebenen werden ausgeschlossen, was nicht unproblematisch ist, wären doch durchaus alternative Auslegungen denkbar. So ließe sich das Verhalten von K1 bspw. als Versuch der Selbstermächtigung begreifen. Sie versucht, insoweit es ihr eben möglich ist, wie die anderen Kinder selbstständig zu essen und zu trinken, wird daran jedoch durch den regulierenden Eingriff von MA1 gehindert. Verdeutlichen lässt sich hieran, dass sich Inklusion seinerseits im Spannungsfeld ambivalenter Ansprüche vollzieht sowie zu einer drastischen Komplexitätssteigerung pädagogischen Handelns und damit zu einer Intensivierung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns führt. Auch im hiesigen Beispiel stehen sich verschiedene Ansprüche unvereinbar gegenüber, die ganz wesentlich über Fragen von Teilhabe und Ausschluss entscheiden. Konkret etwa: Die persönliche Handlungsökonomie von K1, die jedoch unvereinbar mit im hiesigen Kulturkreis bestehenden Sittlichkeitsnormen zu sein scheint, die z.B. das Essen mit Messer und Gabel vorsehen. Dies wiederum wirft die Frage danach auf, was im Kontext des hiesigen Beispiels eigentlich als ‚Behinderung‘ zu verstehen ist: Sind es die verbalsprachlichen und feinmotorischen Einschränkungen von K1 oder die situativ realisierte Deutung von MA1 sowie die über allem schwebende Sittlichkeitsnorm, die bestimmte Techniken der Nahrungsaufnahme als zulässig

⁵ Der Begriff ‚Subjektposition‘ richtet sich an einem Foucault’schen Verständnis von Subjektivierung aus, wonach sich „Subjektivität auf je spezifische Weise in der Spannung zwischen Selbstbestimmung und Bestimmtwerden bildet“ (Saar, 2016, S. 258; Foucault, 2005, S. 275). Wenn hier von ‚Subjektposition‘ die Rede ist, dann meint das vor allem die Frage, wie K1 durch die Mitarbeiter*innen adressiert und damit auch als Subjekt (mit) hervorgebracht wird.

markiert und andere wiederum nicht. Anhand des Beispiels lässt sich sehr gut aufzeigen, wie relativ Fragen von Inklusion und Behinderung eigentlich sind. Handlungspraktisch könnte hier im Sinne von Inklusion die Frage nach dem höheren Gut gestellt werden: Geht es im Alltag der Einrichtungen darum, auf die Einhaltung von Sittlichkeitsnormen zu bestehen, und damit möglicherweise – wie in diesem Beispiel – Spielräume persönlicher Handlungsökonomie zu begrenzen und Behinderung je situativ hervorzubringen, oder geht es darum, Kindern ein möglichst selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, was wiederum bedeuten könnte, dass Sittlichkeitsnormen in ihrer Geltung situativ aufgeweicht werden müssen. ‚Inklusion zu machen‘ heißt, sich auch mit solchen Fragen auseinandersetzen zu müssen. Auch hier gibt es keine einfache Entscheidung entlang des Schemas ‚richtig‘ – ‚falsch‘, sondern Inklusion ist – ebenso wie pädagogisches Handeln – als hochgradig krisenhafte Praxis zu fassen, die immer mit der (wiederum situativen) Gefahr des Scheiterns einhergeht.

Wird der Blick in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Interviewauswertung gerichtet, zeigt sich eine ähnliche Auffälligkeit, wie sie bereits im ersten Beispiel thematisiert wurde: Pädagogisches Handeln im Zeichen von Inklusion wird durch die Mitarbeiter*innen als scheinbar problemloser Akt präsentiert. Praxen des Ausschlusses werden verneint und zwangsläufig gegebene Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Dilemmata bleiben unreflektiert (Trescher, 2018).

4 Ein Plädoyer für die Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungspraxis

Die Diskrepanzen zwischen dem Vollzug pädagogischen Handelns und den (Selbst-)Darstellungen der Mitarbeiter*innen verweisen auf ein Kernergebnis der o.g. Studie: die Herausforderung eines Theorie- bzw. Reflexionsdefizits im untersuchten Handlungsfeld. Die Ergebnisse zeigen immer wieder, dass es den Mitarbeiter*innen nur eingeschränkt gelingt, sich selbst, das eigene Handeln oder auch die Wirkmächtigkeit des Handelns kritisch zu erfassen und zu hinterfragen. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, die pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis kennzeichnet, wird nicht erfasst, sondern durch einen Blick ersetzt, der pädagogisches Handeln als scheinbar problemlos plan- und umsetzbares, stets gelingendes Handeln konzipiert. Damit einhergehend wird auch die Proklamierung einer scheinbar problemlosen Realisierung von Inklusion im Alltag zum scheinbaren Qualitätsmerkmal des pädagogischen Handelns und die Benennung von Herausforderungen als Ausdruck eines (scheinbar unzulässigen) persönlichen Scheiterns gewertet. Dies ist nicht unproblematisch, wird es doch dem Anspruch, den das Handlungsfeld an die Mitarbeiter*innen richtet, nicht gerecht. Zwar erscheint es fraglos erfreulich, dass die Mitarbeiter*innen die eigene Handlungspraxis als gelingend empfinden und sich – dies ist ebenfalls ein Ergebnis – eng mit ihrer Tätigkeit verbunden fühlen, jedoch scheint es mit Blick auf die vielfältigen Herausforderungen des Feldes geboten, die Krise als konstitutives Moment pädagogischen Handelns (wieder) in den Fokus zu rücken und als solche zu würdigen, soll den benannten Herausforderungen entsprochen werden. Dies heißt dann auch, wie in Abschnitt 2 dargelegt, die hohe Potenzialität des Scheiterns als unwiderruflichen Bestandteil pädagogischen Handelns anzunehmen und wertzuschätzen. Hierin wäre zugleich ein entlastendes Moment zu sehen, denn die Krise als konstitutives Moment pädagogischen

Handelns anzuerkennen befreit von überzogenen Gelingenserwartungen, denn pädagogisches Handeln kann damit auch scheitern, ohne dass hiermit der Verlust eines professionellen Selbstverständnisses einhergehen würde. Vielmehr wären gerade das Eingestehen und der konstruktive Umgang mit den Grenzen und dem möglichen Scheitern des Handelns Ausdruck pädagogischer Professionalität. Erst die Anerkennung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns ermöglicht, so die hier vertretene These, einen konstruktiven Umgang mit der pädagogischen Entscheidungskrise und eröffnet damit die Grundlage für ein begründetes, reflektiertes und (selbst-)kritisches Handeln. Ähnlich konstatieren Thompson und Schenk: „Das Attribut des Pädagogischen alleinig im Horizont des Erfolgs eines pädagogischen Projekts zuzuweisen, ginge gleichermaßen an der Realität wie an der Sache der Pädagogik vorbei [...]. Misserfolg und Kritik befördern geradezu den pädagogischen Einsatz“ (Thompson & Schenk, 2017, S. 8).

Von besonderer Bedeutung sind all diese Überlegungen, wenn berücksichtigt wird, dass die ohnehin gegebene Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungspraxis durch die Hinwendung zu Inklusion als handlungsleitende Idee zunehmend verschärft wird. Die Forderung, Inklusion im Handlungsfeld umsetzen zu müssen, konfrontiert die Mitarbeiter*innen mit vielfältigen neuen Herausforderungen. Mit Oevermann ließe sich dies dahingehend fassen, dass das Spektrum dessen zugenommen hat, was pädagogische Handlungspraxis in ihrer Eigenart als professionalisierungsbedürftige Praxis, die sich im Rahmen eines Arbeitsbündnisses und im Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung vollzieht, zu bewältigen hat. Verwiesen sei bspw. auf die Konfrontation der Mitarbeiter*innen mit ‚neuen‘ sprachlichen Aushandlungsformen – sei es der Umgang mit Fremdsprachen oder der Auseinandersetzung mit dem Thema Gebärdensprache. Ein weiteres Beispiel wäre der Umgang mit erhöhten bzw. komplexen Unterstützungsbedarfen, wie sie im Kontext von Kindern mit verbalsprachlichen Einschränkungen vorliegen, die ihre Belange nicht über alternative Sprachformen (z.B. die genannten Gebärden) kommunizieren können. Hier bedarf es dann ggf. nochmal neuer kreativer Zugänge und komplexerer Praxen des Fremdverstehens, die sich womöglich erst berufsbegleitend angeeignet werden müssen. Zu alledem kommt hinzu, dass Inklusion letztlich nur als Teilaspekt eines insgesamt breiter angelegten Transformationsprozesses ist, in dem sich das pädagogische Handlungsfeld bereits seit einigen Jahren befindet, denn auch über den Handlungsauftrag Inklusion hinaus ist das zu bewältigende Aufgabenspektrum immer komplexer und die Liste der Anforderungen, die an die Mitarbeiter*innen gerichtet werden, stetig länger geworden (König, 2021, S. 7; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 10): „Sie sollen nicht nur immer mehr Kinder immer früher bilden und erziehen, zur *work-family-balance*, Geschlechtergerechtigkeit und Frauenerwerbsquote beitragen, sondern als sozialräumlich situierte Orte des Gemeinwesens auch Kinderarmut kompensieren, vielfältige Hilfsangebote für Familien vernetzen, Eltern beraten und bilden, geflüchtete Familien integrieren, mit Schulen lebendige und barrierefreie Bildungslandschaften gestalten, und so weiter und so fort“ (Bollig, 2019, 160–161; Hervorhebung im Org.).

5 Handlungspraktischer Ausblick

Abschließend werden Ansatzpunkte formuliert, die nach Ansicht der Autoren dabei helfen können, die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns (wieder) in den Blick zu nehmen und Praxen der Professionalisierung im Feld anzustoßen. Es ergeben sich mitunter hier klare Überschneidungen zu aktuellen Debatten im Fachdiskurs.

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf einen Unterstützungsbedarf der Mitarbeiter*innen bei der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von theoretischen Inhalten. Die Handlungspraxis im Alltag scheint sich weitgehend losgelöst von einer „Lehre der Begründung und Rechtfertigung“ (Overmann, 2016b, S. 141) zu vollziehen und eher einen ‚naturwüchsigen‘ Charakter zu haben. Dies ist nicht unproblematisch, da sie damit von ihrer kritischen-reflexiven Instanz entkoppelt wird. Bedeutsam erschiene bspw. eine theoretische Beschäftigung mit Inklusion, aber auch – wie deutlich wurde – pädagogischem Handeln (Breitenbach et al., 2012, S. 97). Zur Herausforderung wird hier, dass Kindertageseinrichtungen trotz steigender Zahlen noch immer „nicht akademisierte Arbeitsfelder“ (König, 2020, o.S.) sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 9), die Auseinandersetzung mit (sozial-)wissenschaftlichen Theorien und der Aneignung theoretischer Begriffe allerdings etwas ist, was eher im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt wird, sodass hier auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung gegengesteuert werden muss.

Ein weiterer Ansatzpunkt schließt an das Ergebnis an, dass im Alltag der untersuchten Einrichtungen nur selten über pädagogische Handlungspraxis gesprochen wird, wodurch Räume der Reflexion ungenutzt bleiben. Dies zu ändern, scheint bedeutsam – z.B. in Form konstruktiver Rückmeldungen im Alltag oder gemeinsamer Reflexionsschleifen. Gewicht erhält dies zudem dadurch, dass Mitarbeiter*innen mitunter (sehr) unterschiedliche Ideen von Handlungspraxis haben (bspw. mit Blick auf Inklusion), was das ‚Ziehen an einem Strang‘ erschweren und zu Konflikten führen kann. Bei alledem könnte sich der Rückgriff auf Datenmaterialien aus Forschungsprojekten als wertvoll erweisen (v.a. Beobachtungsprotokolle), um den kritischen Blick für das (eigene) Handeln zu schärfen und für die pädagogische Entscheidungskrise zu sensibilisieren (König, 2021, 17; Beutin & Flämig, 2021, S. 56). Um Reflexionsprozesse anzustoßen, scheint es – als letzten hier anzuführenden Punkt – wichtig, ‚Schranken des Thematisierbaren‘ abzubauen – sei es in Bezug auf das mögliche Scheitern einer pädagogischen Handlung im Zeichen von Wettbewerb und Erfolgsdruck, führende bzw. anleitende Dimensionen pädagogischen Handelns im Zeichen einer zunehmenden Akteursperspektive auf das Kind oder das scheinbar bestehende Verbot, kritisch über Inklusion nachzudenken (Inklusion als zustimmungspflichtige Größe).

Autor*innenangaben

Hendrik Trescher: Philipps-Universität Marburg, Universitätsprofessor mit dem Schwerpunkt Inklusion und Exklusion
endrik.trescher@uni-marburg.de

Michael Börner: Philipps-Universität Marburg, wissenschaftlicher Mitarbeiter
michael.boerner@uni.marburg.de

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Herausgegeben von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. URL (Stand 24.04.2022): https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2019_web.pdf.
- Becker-Lenz, R. & Müller-Hermann, S. (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerl & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. Aufl., S. 203–229). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19881-1>.
- Bernhard, A. (2011). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Beutin, A. & Flämig, K. (2021). Kinder und ihre Beiträge zur Konstitution des Kita-Alltags. Beobachtungen in integrativen Kindertageseinrichtungen. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 43–59). Beltz Juventa.
- Bollig, S. (2019). Kindergarten. In V. Schreiber & J. Hasse (Hrsg.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar* (S. 159–165). Transcript.
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. *Frühe Bildung*, 1 (2), 95–102.
- dwds.de (1993). Krise. In W. Pfeifer et al. (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. URL (Stand: 24.02.2022): <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Krise>.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. (S. 269–294). Suhrkamp.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-07308-4>.
- Helsper, W. (2007). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (8. Aufl., S. 15–34). Barbara Budrich.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69–108). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-93108-1>.
- König, A. (2020). Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(2). URL (Stand 24.02.2022): <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/51>.
- König, A. (2021). Wissenschaft für die Praxis. Bedeutung von Arbeitsfeldforschung. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 7–20). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996): *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06. in der Städel-Schule. URL (Stand: 24.02.2022): <https://d-nb.info/974364967/34>.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In S. Bartmann, A. Fehllhaber, S. Kirsch & W. Lohfeld (Hrsg.), *„Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung* (S. 35–55). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91620-0>.
- Oevermann, U. (2016a). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-00768-3>.

- Oevermann, U. (2016b). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., 70–182). Suhrkamp.
- Rathgeb, G.; Stornig, T.; Vollmer, C.; Wurzlainer, A. (2021). *Bildung in der Krise? Call for Papers „Transfer Forschung – Schule“ Heft 8*. URL (Stand 24.02.2022): https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/1-5/transfer8_2nd-call-for-papers_bis-31.10.2021_2.pdf.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 279–299). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19181-2>.
- Saar, M. (2016). Genealogische Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (4. Aufl., S. 247–265). Suhrkamp.
- Thiersch, H. (2015). Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 43–61). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-00352-4>.
- Thompson, C. & Schenk, S. (2017). Zwischenwelten der Pädagogik – ein Auftakt. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 7–15). Ferdinand Schöningh.
- Trescher, H. (2018). Inklusion in der Kita. Eine Krise, die keine sein darf? *Der pädagogische Blick* 26(3), 176–187.
- Trescher, H. & Börner, M. (2023). *Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa: In Vorbereitung.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2015). Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. *Neue Praxis* 45(5), 488–502.

Praxisbeiträge

*Katharina Weiland, Sebastian Engelmann
und Gabriele Weigand*

Schule transformieren? Bildungswissenschaftlicher Ideen- und Wissenstransfer für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulkultur

Transforming school? Educational science transfer of ideas and knowledge for a school culture that supports giftedness and achievement

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ausgeführt und anhand von Eindrücken aus der Praxis reflektiert, wie sich die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis im Forschungsverbund LemaS und im LemaS-Schulnetzwerk in der Pandemie verändert hat: Welche Herausforderungen waren zu bewältigen und welche Lösungen wurden gefunden? Ausgehend von dem Anspruch, Schulentwicklung kontextsensibel in Anknüpfung an die schulische Ausgangslage sowie empirie- und theoriegeleitet zu betreiben, wurden durch die gesamte Pandemie hinweg die Formate der Zusammenarbeit angepasst, um die Schulprozessbegleitung hin zu einer begabungs- und leistungsfördernden Schulkultur in der herausfordernden Situation zu gewährleisten

Abstract

This article explains and reflects on the basis of impressions from practice how the collaboration between science and school practice in the LemaS research network and in the LemaS school network changed during the pandemic: What challenges had to be overcome and what solutions were found? Based on the claim to conduct school development in a context-sensitive manner in relation to the school's initial situation as well as empirically and theoretically oriented, the formats of collaboration were adapted throughout the pandemic in order to ensure school process support towards a school culture that promotes talents and strengths in the challenging situation.

Einleitung

Die Gestaltung begabungsfördernder Lernumgebungen ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Ungleichheitsverhältnissen – die während der COVID-19-Pandemie besondere Aufmerksamkeit erlangt haben (Bremm, 2021) – zur Aufgabe bildungswissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis geworden. Bereits 2015 ist in Deutschland aus der „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ der Kultusministerkonferenz (KMK) die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ hervorgegangen, innerhalb derer der gleichnamige Forschungsverbund (LemaS) Konzepte, Strategien und Maßnahmen zur Begabungs- und Leistungsförderung in Zusammenarbeit mit 300 Schulen deutschlandweit erarbeitet, erprobt und evaluiert. LemaS liegt die bildungstheoretisch fundierte Idee zugrunde, Schüler*innen die „Übernahme zunehmender Verantwortung für sich und andere, [...] die Teilhabemöglichkeit an der Gesellschaft und [...] die Autorschaft des eigenen Lebens“ (Weigand, 2020, S. 16) zu ermöglichen. Diagnosebasierte Förderkonzepte im Bereich Begabung werden seit über 20 Jahren (inter)national entwickelt und sind empirisch gut erfasst (Müller-Opplinger & Weigand, 2021) – weniger ist allerdings darüber bekannt, wie der Transfer von Ideen und Wissen sowie die adaptive Entwicklung geeigneter begabungs- und leistungsfördernder Konzepte, Maßnahmen und Materialien auf der Ebene der Einzelschule stattfinden. Das hat die Corona-Krise noch einmal deutlich ins Bewusstsein gerückt. In diesem Beitrag zeigen wir auf, wie sich die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis generell und im LemaS-Schulnetzwerk im Besonderen während der Pandemie verändert hat. Ausgehend von dem Anspruch, Schulentwicklung kontextsensibel in Anknüpfung an die schulische Ausgangslage sowie empirie- und theoriegeleitet zu betreiben, wurden in LemaS durch die gesamte Pandemie hinweg die Formate der Zusammenarbeit an die sich stetig wandelnden Situation angepasst.

In einem *ersten* Schritt wird der Projektrahmen von LemaS skizziert, um in einem *zweiten* Schritt anhand von Eindrücken und Erfahrungen aus der Schulentwicklungspraxis einen Einblick in die Struktur und Arbeitsweise von digitalen Veranstaltungsformaten während der Pandemie zu geben. In einem *dritten* Schritt gehen wir auf die Spezifika des Ideen- und Wissenstransfers ein, um aufzuzeigen, dass auch in Krisenzeiten Schulentwicklung als „systematische[r], zielgerichtete[r] und selbstreflexive[r] Prozess der Auseinandersetzung mit internen und externen Anforderungen und Beurteilungen [...] mit dem Ziel, die schulischen Prozesse sowie die Förderung von Schüler*innen zu verbessern“ (Maag-Merki, 2020) möglich ist. Hierbei interessiert die Frage, welchen Herausforderungen in der Schulprozessbegleitung aufgrund der durch die Pandemie veränderten Umstände begegnet werden musste. Abschließend werden weiterführende Perspektiven aufgezeigt. Die Einblicke in die Praxis erfolgen auf Grundlage umfangreicher Gesprächs- und Ergebnisprotokolle und der Dokumentation der Prozesse, die von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden in der Schulentwicklungsbegleitung angefertigt wurden, sowie quantitativen Daten aus der LemaS-Zwischenerhebung.

1 Was ist die Initiative „Leistung macht Schule“?

300 Schulen, 22 Teilprojekte, 18 Hochschulen: Innerhalb der Initiative „Leistung macht Schule“ erarbeitet und evaluiert der interdisziplinäre Forschungsverbund LemaS Konzepte, Strategien, Maßnahmen und Materialien zur Begabungs- und Leistungsförderung in Zusammenarbeit mit Primar- und Sekundarschulen in ganz Deutschland (Weigand et al., 2020). Das normative Anliegen des Forschungsvorhabens entspricht der bildungspolitischen Vorgabe, alle „Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, dass für alle Kinder und Jugendlichen ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist“ (KMK 2009, S. 2.).

Dies soll in der auf insgesamt zehn Jahre angelegte Bund-Länder-Initiative (2018-2027) durch einen breit angelegten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis und mit bildungspolitischer Unterstützung auf Landes- und Bundesebene in zwei Förderphasen erreicht werden. In der ersten Förderphase (2018-2023) werden auf wissenschaftlicher Grundlage anwendungsorientierte Produkte (weiter-)entwickelt, die der Begabungs- und Leistungsförderung in den beteiligten Schulen dienen. In der zweiten Phase des Projektes (2023-2027) steht der Transfer der Produkte in die Breite der Schullandschaft im Mittelpunkt, bei dem die in der ersten Phase beteiligten Schulen gemeinsam mit Landesinstituten bzw. den Qualitätseinrichtungen der Länder als Multiplikatoren fungieren.

2 Kooperation als Schlüssel für Schulentwicklung – ob in Präsenz oder digital

Seit 2018 werden im Projekt LemaS 300 Schulen bundesweit von wissenschaftlichen Schulprozessbegleitungen in ihrer je spezifischen Entwicklung unterstützt. Schulische Problemlagen und Handlungsbedarfe werden gemeinsam identifiziert, als offene Forschungsfragen formuliert und in der Verknüpfung von verschiedenen Wissenstypen, insbesondere wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen (Vogel, 2022), bearbeitet. Die enge Verzahnung der Arbeit vor Ort und die gemeinsame wissenschaftsgestützte Reflexion mit den schulischen Akteur*innen benötigen eine vertrauensvolle und wertschätzende Arbeitsbeziehung, die zunächst aufgebaut werden musste.

Daher fanden zu Beginn des Projekts (vor Beginn der Pandemie) regelmäßige an den Bedarfen der Schulen orientierte Prozessbegleitungstreffen vor Ort statt, zu denen die wissenschaftliche Schulprozessbegleitung strukturierte und mit Blick auf eine begabungs- und leistungsfördernd gestaltete Schule orientierte Gespräche mit den schulischen Steuergruppen führte sowie Pädagogische Tage mit der Schulgemeinschaft gestaltete. Die Treffen in Präsenz wurden mit Beginn der Pandemie in den digitalen Raum verlagert. Dabei stießen wir auf zahlreiche, mittlerweile zur Genüge bekannte Auswirkungen der Pandemie auf Schule und Schulentwicklung (Fickermann & Edelstein, 2020). So kamen etwa zu den Herausforderungen mangelnder technischer Ausstattung anfangs sich wöchentlich ändernde Rahmenbedingungen hinzu, auf die Schulleitungen und Lehrpersonen flexibel reagieren mussten (Bremm et al., 2021).

Die angespannte Situation, die vielerorts schlechten Voraussetzungen und die zusätzliche Belastung der beteiligten Akteur*innen führten mit Beginn der Pandemie an einigen Schulen zu einem zeitweisen Einbruch der Schulentwicklungsbemühungen im Rahmen von LemaS. 54,1 % der 286 in der LemaS-Zwischenerhebung befragten Personen geben für den Zeitraum von Juli bis Dezember 2020 an, dass die Aktivitäten im Rahmen von LemaS seit Beginn der Pandemie nur teilweise weitergeführt werden konnten, 31 % verneinen, dass die Arbeit fortgesetzt werden konnte. Als Gründe dafür, dass die Arbeit nicht oder nur teilweise fortgeführt werden konnte, wurden u.a. fehlende zeitliche und personelle Ressourcen bzw. die Konzentration auf die Bewältigung der Anforderungen durch Wechselunterricht, Hygienemaßnahmen und Pandemiegeschehen genannt.

Die Kooperation zwischen den Akteur*innen aus Schule und Wissenschaft erwies sich jedoch an einer Vielzahl von Schulen über die Krise hinweg als weitgehend stabil. Mehr noch: Nachdem die technischen Voraussetzungen für digitale Kommunikation und Kollaboration zunehmend besser gegeben waren, erhöhte sich die Kontaktfrequenz. Die digitale Kommunikation brachte sogar Vorteile mit sich. Absprachen waren nun auch kurzfristig und häufiger möglich, zudem fiel die Anreise zu den bundesweit verteilten Schulstandorten für die Wissenschaftler*innen weg. Ein weiterer Vorteil zeigte sich auch bezüglich der bundesweiten Vernetzung der Schulen miteinander: Zusätzlich zu den jährlichen bundesweiten Tagungen von Forschungsverbund und Schulen sowie Vertreter*innen der Länder und Landesinstitute (die während der Corona-Pandemie auch digital abgehalten wurden) wurden kleinere digitale Veranstaltungen konzipiert, die sich als weitere Professionalisierungsformate und Orte des strukturierten Austauschs etablierten. Beispielhaft gehen wir im Folgenden kurz auf die digitale Veranstaltungs-Reihe „LemaS TP 1 & 2 digital: Impulse für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulkultur“ ein. Die digitalen Veranstaltungen finden seit Mitte 2020 in regelmäßigem Abstand von sechs Wochen per Videokonferenz mit jeweils themenspezifischen Impulsen aus Wissenschaft und Schulpraxis sowie anschließender moderierter Diskussion in Kleingruppen statt. Organisiert werden sie vom LemaS-Team der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und eingeladen sind alle vom Karlsruher Team wissenschaftlich begleiteten 38 Schulen aus insgesamt sechs Bundesländern. Die Teilnahme ist freiwillig, wobei sich die Anzahl auf zwischen 20 und 40 Teilnehmende beläuft. Während im ersten Jahr schwerpunktmäßig externe Referent*innen zu Themen aus dem Bereich der Schulentwicklung eingeladen wurden, agieren die beteiligten Lehrpersonen, und auch Elternvertretungen, der LemaS-Schulen inzwischen selbst als die Hauptakteur*innen und auch als Referent*innen. In schulübergreifenden digitalen Räumen arbeiten sie, begleitet von den Wissenschaftler*innen, in Kleingruppen gezielt zu Themen, die in ihren Schulentwicklungsprozessen jeweils bedeutsam sind, wie etwa zur Frage der Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft mit Blick auf die gemeinsame pädagogische Ausrichtung der Schule, zu Möglichkeiten der kooperativen Zusammenarbeit im Kollegium oder zur Zusammenarbeit mit Eltern und Schüler*innen in Schulentwicklungsprozessen. Zwischen den einzelnen Veranstaltungsterminen erfolgt die Kommunikation unter den Beteiligten per Mail, in Videokonferenzen und über ein vorstrukturiertes Padlet, eine digitale Pinnwand, oder ein kollaboratives Online-Whiteboard. Die Ergebnisse der Arbeit werden direkt im Rahmen der digitalen Veranstaltungsreihe oder auch bei übergreifenden Veranstaltungen wie etwa der LemaS-Jahrestagung präsentiert und zur Diskussion gestellt. In Bezug auf die Vernetzung der LemaS-Schulen miteinander hat der digitale Schub etwas ermöglicht, was vorher mit Blick auf Reisezeit, Reisekosten und Organisationsaufwand nur schwer und aufwändig rea-

lisierbar erschien: Den regelmäßigen Austausch und das Voneinander-Lernen im Netzwerk von Schulen aller Schularten über die Grenzen der deutschen Bundesländer hinweg.

Größer war die anfängliche Skepsis in Bezug auf die innerschulische Kooperation, die die Grundlage im Teilprojekt zur Schul- und Leitbildentwicklung bildet. Laut Per Dalin (1999) ist in Schulentwicklungsprozessen zentral, dass die beteiligten Lehrpersonen eine Neuerung oder Veränderung als nützlich wahrnehmen. Gemeinsam getragene Werte und ein pädagogischer Konsens sind grundlegend für das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses. Ziel im Teilprojekt „Schul- und Leitbildentwicklung“ ist es daher, in einem breit angelegten partizipativen Prozess schulische Leitbilder zu entwickeln, die von allen schulischen Akteur*innen mitgetragen und von der Schulgemeinschaft gelebt werden. Diese bilden ein zentrales Moment der begabungs- und leistungsfördernden Schulgestaltung.

Im Unterschied zur Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen aus Wissenschaft und Schulpraxis oder der schulübergreifenden Vernetzung haben die schulischen Akteur*innen in Bezug auf die innerschulische Kooperation im Teilprojekt wiederholt auf die Bedeutung persönlicher Begegnung verwiesen und Skepsis gegenüber digitalen Formaten geäußert. Deutlich wurde diese insbesondere auf der digitalen Jahrestagung 2020. So konnten sich die teilnehmenden Lehrpersonen eines Workshops zur Schul- und Leitbildentwicklung zwar vorstellen, „Eltern in Videokonferenzen ein[z]u binden, Treffen der Steuergruppe per Videokonferenz durchzuführen oder Pädagogische Tage mit Teilgruppensitzungen online zu gestalten“ (Protokoll Workshop Jahrestagung 2020, S. 1). Gerade in Bezug auf Kooperationsformate, in denen die Diskussion pädagogischer Fragen, Werte und Ziele im Mittelpunkt steht, wurde aber in allen protokollierten Gesprächen der Austausch in physischer Präsenz gegenüber der digitalen Alternative präferiert. Dies zeigt auch der Auszug aus einem Protokoll eines Schulprozessbegleitungsgesprächs mit einer baden-württembergischen Sekundarschule im Oktober 2020: „Falls eine Veranstaltung in Ko-Präsenz nicht realisierbar sein sollte, könnte die Zusammenarbeit über das Videokonferenzsysteme Big Blue Button und Moodle realisiert werden. Vorgezogen wird jedoch bei Möglichkeit ein persönlicher Austausch“ (Protokoll Schulprozessbegleitung Sekundarschule, 2020, S. 1).

Auch in einigen Prozessbegleitungsgesprächen wurde eine Unterbrechung der Aktivitäten im Rahmen von LemaS klar benannt und Pädagogische Tage, die in Präsenz geplant waren, wurden abgesagt – zunächst in der Hoffnung, sie alsbald nachholen zu können. So findet sich im Protokoll eines Schulprozessbegleitungsgesprächs mit einer Grundschule von Dezember 2020 folgender Auszug:

Aufgrund der Auswirkungen der Covid-19 Pandemie wurde der für Mai geplante Pädagogische Tag zur Schul- und Leitbildentwicklung in Teilprojekt 1 abgesagt. Die Schulleiterin berichtet, dass durch Absage des Pädagogischen Tags und den aktuellen starken Veränderungen sowie Herausforderungen LemaS komplett gestoppt sei und nun ab Dezember 2020 wieder anlaufen soll (Protokoll Schulprozessbegleitung Grundschule, 2020, S. 1).

Die kritische Situation, die das Jahr 2020 bestimmt hat, änderte sich mit dem Frühjahr 2021, da sich abzeichnete, dass die pandemische Lage auch weiterhin Bestand haben würde. Es fanden an vielen der begleiteten Schulen, die zunächst von Stillstand in der Schulentwicklung berichteten, Pädagogische Tage digital statt und es zeigte sich, dass die Diskussion pädagogischer Fragen, Ziele und Werte auch in digitaler Präsenz möglich ist. Dabei helfen digitale Tools, die es ermöglichen, Stimmungsbilder und Ideen in Echtzeit abzufragen und direkt abzubilden oder Gruppen die gemeinsame Arbeit an einer digitalen unbegrenzt

ausbaufähigen und beliebig strukturierbaren Pinnwand erlauben. Von den Beteiligten wird dies als großer Vorteil gegenüber Präsentationen von Einzelmeinungen oder Gruppenergebnissen gewertet. Der Prozess führte im Ergebnis dazu, dass die einzelnen Schritte der Leitbildentwicklung schneller umgesetzt werden konnten, da sie für die beteiligten Personen erlebbar und direkt sichtbar gestaltet werden konnten.

So wurde der an erwähnter Grundschule zunächst abgesagte Pädagogische Tag in drei kürzeren digitalen Terminen ab Frühjahr bis Sommer 2021 durchgeführt. In unterschiedlichen Austauschformaten wurden Fragen bearbeitet, die für die Schule vordringlich waren. Zentral war etwa die Frage, wie auch zu Zeiten des Distanzlernens die Interessen von Schüler*innen geweckt und Begabungen und Leistungen gefördert werden können. Methodisch erfolgte die wiederholte Aktivierung der Beteiligten über interaktive Tools wie Mentimeter, die Umfragen in Echtzeit ermöglichten. Auf diese Weise konnte immer wieder ein transparentes Stimmungsbild eingeholt oder zu konkreten Fragestellungen abgestimmt werden. Antworten, die sich auf Fragen dazu, was die Schule auszeichnet, bezogen, konnten in Form von Wortwolken direkte Einblicke geben, welche Aspekte für die Mitglieder der Schulgemeinschaft eine besondere Rolle spielen. In dem konkreten Fall wurde auf den ersten Blick ersichtlich, dass die Begriffe „Gemeinschaft“, „Miteinander“ und „Zusammenhalt“, aber auch „Eigenverantwortung“ und „Schülerorientierung“ besonders häufig genannt wurden. Für die anschließende Zusammenarbeit in Kleingruppen zu der Frage, wie ihre begabungs- und leistungsfördernde Schule in fünf Jahren aussehen könnte, wurden über Padlet, und ein Tool, mit dem E-books erstellt werden können, kreative Ideen entwickelt und anschließend im Plenum präsentiert. Auch die Präsentation der Ergebnisse konnte interaktiv gestaltet werden, indem die Zuhörenden dazu aufgefordert wurden, ihre Zustimmung zu den Aspekten, die sie als besonders relevant einschätzen, direkt auf dem Padlet über die Abstimmungsfunktion abzugeben. So wurde ohne Verzögerung ersichtlich, welche konkreten Schulentwicklungsvorhaben von der Mehrheit mitgetragen würden. Auch gepostete Rückfragen, Ideen oder kritische Anmerkungen konnten festgehalten und mit einem Ausblick auf die Weiterarbeit kommentiert werden. Insgesamt konnte die Leitbildentwicklung an dieser Schule auf digitalem Weg erfolgreich gestaltet werden.

3 Die Krise als Hinweisgeber für neue Schulentwicklungsziele

Nach einer Phase der Reorganisation und der Einsicht, dass die Krise anhält, war das Bestreben zu Beginn 2021 an einer Vielzahl von Schulen, wieder die „intendierte [...] und geplante [...] Veränderungsarbeit“ (Asbrand et al., 2021, S. 1) aufzunehmen. Dem adaptiven Vorgehen in LemaS entsprechend wurden die Schulentwicklungsprozesse an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst und die schulischen Ausgangslagen in Bezug auf die neuen Anforderungen in den Blick genommen. Ziele wurden überprüft oder neu definiert. Die Notwendigkeit dieses adaptiven Vorgehens bestätigte sich auch in Gesprächen mit den beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen. Deutlich wurde, dass sich nicht nur die Art und Weise der Schulentwicklung verändern musste, sondern auch neue pädagogische Fragen aufkamen, die neuer Antworten bedurften oder aus der pädagogischen Praxis neue Erkenntnisse erwachsen sind: „Ich glaube, da müsste man die individuellen Interessen der Schüler einfach noch genauer treffen, um so eine freiwillige Lernhaltung zu forcieren oder zu be-

kommen am Ende“ (LP1, persönliche Kommunikation, 21.7.2020), stellt eine Lehrperson einer Werkrealschule im Juli 2020 in Bezug auf das Distanzlernen fest. Und auch individuelles Feedback rückt an dieser Schule als zentrales Schulentwicklungsziel in den Mittelpunkt: „Das ist auch der Schlüssel. Ich glaube, das ist auch das, woran wir arbeiten müssen, wenn wir keine Noten geben können im Moment, dass wir sie einfach positiv verstärken, soviel es geht. Und damit auch wieder bisschen Beziehungsarbeit leisten“ (LP1, persönliche Kommunikation, 21.7.2020). Die Verschränkung dieser beiden Ziele haben seitdem Einzug in die Entwicklungsarbeit an der besagten Werkrealschule erhalten und werden dort weiterhin verfolgt.

4 Bleibt die begabungs- und leistungsfördernde Schulentwicklung angesichts der Auswirkungen der Pandemie auf der Strecke? Weiterführende Perspektiven

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulentwicklungsprozesse nach einer ersten Irritation durch die Krise im Jahr 2021 an einer Vielzahl der Schulen wieder Fahrt aufgenommen haben. Dank des adaptiven Vorgehens konnten die einzelschulischen Prozesse entsprechend den veränderten Rahmenbedingungen und mit angepassten Entwicklungszielen gestaltet werden, die zum Erreichen des übergeordneten Ziels – die Gestaltung einer begabungs- und leistungsfördernden Schulkultur – beitragen. Wird Begabungs- und Leistungsförderung als Querschnittsthema schulischer Praxis verstanden, verliert sich der Zielhorizont auch in Zeiten von Krisen nicht aus dem Blick.

In der Schulprozessbegleitung führte die Normalisierung von digitalen Kommunikations- und Kooperationsformaten zu einer Freisetzung von Ressourcen, die die Zusammenarbeit zwischen Akteuren aus Schulpraxis und Wissenschaft flexibilisierte. Im Sinne einer „Networked Improvement Community“ (Bryk, 2015) werden gemeinsam Lern- und Bildungslandschaften gestaltet, die Interessen wecken, die Begabungen der Schüler*innen fördern und Gelegenheiten eröffnen, diese in Leistung zu überführen. Materialisiert wird der Wissens- und Ideentransfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis durch die Entwicklung von (digitalen) Produkten, die formativ evaluiert und nach Bedarf angepasst und weiterentwickelt werden. Dabei handelt es sich um Strategien, Konzepte, Maßnahmen und Materialien, die in der zweiten Phase von LemaS die Entwicklungsprozesse weiterer Schulen unterstützen sollen. Bei den in den einzelnen Teilprojekten entwickelten Produkten handelt es sich beispielsweise um fachspezifische und fachübergreifende adaptive Konzepte für eine diagnosebasierte individuelle Förderung oder Materialien für Enrichment-Angebote. So wurden in LemaS zentral behandelte Themen sowie deren Konzepte und Materialien wie das selbstregulierte Lernen als Form der individuellen Förderung und darauf bezogene Lernstrategien zu Zeiten von Corona besonders virulent (Fischer et al., 2020). Neben diesen fachbezogenen oder fachübergreifenden Produkten zur diagnosebasierten Förderung wurden auch Materialien entwickelt, die die Schulentwicklung, innerschulische Kooperation, die Netzwerkbildung mit außerschulischen Partner*innen und die (Weiter-)Professionalisierung von Lehrpersonen unterstützen, wie z.B. ein Selbstreflexionsleitfaden zur Begabungs- und Leistungsförderung oder eine Toolbox mit Materialien zur Schulentwicklung. Die Produkte dienen dazu, ein personenorientiertes pädagogisches Gesamtkonzept für begabungs- und

leistungsfördernde(n) Unterricht und Schulen zu realisieren (Weigand, 2020; Weigand et al., 2022).

Ein besonderer Zugewinn ergab sich auf Ebene der Zusammenarbeit in Schulnetzwerken, die nun auch außerhalb der jährlichen Tagung in digitalen Veranstaltungen über Landesgrenzen hinweg realisiert werden. Diese bundesweiten und schulübergreifenden Zusammenkünfte bieten „ein besonderes Forum zur Vernetzung, zu Austausch und Reflexion und zur Weiterprofessionalisierung der Lehrpersonen“ (Weigand, 2020, S. 20).

Nichtsdestotrotz stellte die Krise neben den hier betrachteten und positiv gewerteten Nebeneffekten für alle Beteiligten, insbesondere die beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen, eine von Unsicherheit gekennzeichnete Herausforderung dar. Deren Bewältigung erfordert ein hohes Maß an Flexibilität sowie zusätzlichen Arbeitsaufwand, zusätzliche Zeit, Kraftaufwand und Zuversicht. Die Entwicklungsprozesse an den Einzelschulen verzögerten sich, ursprünglich geplante Aktivitäten und Maßnahmen konnten erst später, in anderer Form oder gar nicht stattfinden. Kooperation war bereits vor Corona ein zentrales Moment für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen und avancierte in der Krise zum Dreh- und Angelpunkt, da die in LemaS als grundlegend markierte Aushandlung eines pädagogischen Konsenses in der Schulgemeinschaft und die gemeinsame Bearbeitung pädagogischer Fragen auf Ko-Konstruktion (Gräsel et al., 2006) angewiesen sind. Wie im Beitrag aufgezeigt, stellen die Erschwernisse regelmäßiger Kommunikation die vermeintlich größte Hürde in den Teilprojekten zur Schulentwicklung dar. Auch erste empirische Befunde aus dem deutschsprachigen Raum bestätigen dies (Bremm et al., 2021, S. 133) und zeigen auf, dass anspruchsvolle Kooperationsformen, die zur Bewältigung der komplexen Aufgabe Schulentwicklung unausweichlich notwendig sind, hintangestellt wurden. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die Außenwahrnehmung, an Schulen sei während der Krise nichts geschehen, empirisch nicht zutrifft – die Prozesse haben sich verändert, verzögert und sind teilweise stagniert. Schule als Organisation und die Lehrpersonen als Akteur*innen in dieser Organisation haben nicht anders reagiert als der Rest der Gesellschaft – und auch sie werden Zeit brauchen, die Geschehnisse zu reflektieren, um aus den Erfahrungen der Krise zu lernen. Was dies sowohl für praktische Schulentwicklung als auch Schulentwicklungsforschung bedeutet, wird erst die Zukunft zeigen.

Autor*innenangaben

Katharina Weiland: PH Karlsruhe, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS)
katharina.weiland@ph-karlsruhe.de

Sebastian Engelmann: PH Karlsruhe, Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Gabriele Weigand: PH Karlsruhe, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Koordinatorin des Forschungsverbunds „Leistung macht Schule“ (LemaS)
gabriele.weigand@ph-karlsruhe.de

Literatur

- Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S., Moldenhauer, A. (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesem Band. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, B., M. Hummrich, M. & T.S. Idel, (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1–13). Springer VS.
- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. In *PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 3(1).
- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D., Racherbäumer, K. (2021). Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In C. Reintjes, C., R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 117–136). Waxmann.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher* 44(9), 467–477.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16, 136–152.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- KMK (2009). Begabungsgerechte Förderung. Grundsatzposition der Länder zur Begabungsförderung. Beschluss der KMK vom 10.12.2009. Abgerufen am 3.2.2022, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, H., F. Kessl, F., H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, U. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405–417) Barbara Budrich.
- Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.) (2021), *Handbuch Begabung*. Beltz.
- Vock, M., Weigand, G., Preckel, F., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C. & Wollersheim, H.-W. (2020). Wissenschaftlicher Hintergrund des LemaS-Projekts Forschungsstand zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 23–30). Beltz.
- Vogel, Katharina (2022): Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen? *Sozial Extra*, 46, 31–36.

- Weigand, G. (2020). Leistung macht Schule – Eine Einführung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 13–22). Beltz.
- Weigand, G. (2021). Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis. In V. Müller-Opplinger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 46–64). Beltz.
- Weigand, G., Preckel, F., Fischer, C. (2022, im Druck). Grundlagen und strukturelle Rahmenbedingungen. Personorientierte Begabungsentwicklung in Lernumwelten als interdisziplinäre Grundlage von LemaS. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, F., C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, M. & H.W. Wollersheim, (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungsförderung in der Schule*. WBV.

Sabine Gross, Claudia Speer und Tanja Strasser

Lernen im Lockdown. Lernerfolg und Wohlbefinden von Schüler*innen an einer Praxismittelschule

Studying during lockdown. Students' learning success and well-being at an Affiliated Secondary School

Zusammenfassung

Als Ausgangspunkt dieses Praxisbeitrages wird eine Schüler*innenumfrage herangezogen, welche im Zeitraum 25.-26.3.2021 an der Praxismittelschule der PH Tirol durchgeführt wurde. Die anonyme Online-Umfrage setzte sich mit dem Wohlbefinden und dem Lernverhalten der Schüler*innen während des Homeschoolings auseinander. Zudem wurde ein Augenmerk auf die Rolle der Lehrpersonen und das persönliche Verbesserungspotential der Schüler*innen gelegt. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden mit aktuellen Erkenntnissen aus der Forschung sowie relevanter Literatur verglichen.

Abstract

The origin of this practice-based article is a student survey, which was carried out at the *Secondary School* affiliated to the *University College of Teacher Education Tyrol* between 25th and 26th March 2021. The anonymous online survey dealt with students' well-being and their learning behaviour during homeschooling. In addition to that focus was not only paid to the teachers' role but also to the students' individual potential for improvement. The results of the empirical study are compared with current research findings and relevant literature.

1 Forschungsfrage und Motivation dieses Praxisartikels

Der Ursprung dieses Artikels liegt in dem Anliegen, die Bedürfnisse unserer Schüler*innen während der Coronakrise zu hören und die Herausforderungen, vor die sie gestellt wurden, zu sehen.

Als Lehrpersonen der Praxismittelschule Innsbruck (kurz PMS) ist es unser Anspruch und unser Leitgedanke, das Bestmögliche für unsere Schüler*innen zu tun, gerade auch in herausfordernden Zeiten, wie wir sie derzeit durch die Covid-19 Pandemie erleben.

Diese sogenannte Krise, in deren Verlauf wir uns aktuell in Phase IV befinden (Stand 01.2022), nahm in Österreich ihren Anfang im Frühjahr 2020 (BMSGPK, 2021, S. 34). Die lockdownbedingten Schulschließungen und Schichtbetriebe trafen nicht alle Schüler*innen mit dem gleichen Ausmaß, eine Aussage, die weitreichend bekannt ist. Soziale Faktoren, das Lernsetting, die individuelle psychische Disposition spielten besonders in dieser Zeit für den Lernerfolg eine große Rolle.

Der schulische Alltag war geprägt von nicht, bis nur schwer, beeinflussbaren Parametern. In dieser Lage stellte sich uns die konkrete Frage nach den Folgen der politischen Maßnahmen für den Lernerfolg und die Lernmotivation *unserer* Schüler*innen. Literatur zur Erforschung der Auswirkungen der Pandemie auf die Gesellschaft im Generellen, sowie auf Jugendliche im Speziellen, gab es zwar zur Genüge, doch waren bzw. sind diese recht allgemein gehalten. Folglich war es für uns naheliegend, in einen direkten Austausch mit unseren Schüler*innen zu treten. Wir initiierten eine Onlineumfrage, deren Fragestellungen Schülervertreter*innen aktiv mitgestalten konnten.

Die Ergebnisse dieser Umfrage wurden mit aktuellen Studien aus Forschung und Wissenschaft verglichen. Ziel dieses Praxisartikels ist es, diese Ergebnisse und unsere daraus resultierenden Rückschlüsse vorzustellen.

Um die Ergebnisse unserer Studie bestmöglich interpretieren und kontextualisieren zu können, wird im Folgenden unsere Schule, die dortigen erhobenen Rahmenbedingungen, welche uns dankenswerterweise von unserer Schulleitung für diesen Artikel zur Verfügung gestellt wurden, und die von uns angewendete Forschungsmethodik beschrieben.

2 Rahmenbedingungen während der Lockdown-Phasen im Schuljahr 2020/21

An der PMS wurden während des Lockdowns im November 2020 durchschnittlich 14% der Schüler*innen schulisch betreut. Ein Anstieg an Betreuungsbedarf ist zwischen Jänner und Februar 2021 mit 21% betreuten Schüler*innen zu erkennen. Während des Schichtbetriebes von März bis Mitte Mai 2021 wurden im Durchschnitt 7% der Schüler*innen an der Schule betreut. An weitere 7% wurde ein Leihgerät (Laptop) während der Lockdown-Phasen ausgehändigt.

Die Daten enthalten keine Informationen über den Sozialstatus der Schüler*innen.

2.1 Kommunikationskanäle an der PMS

Seit April 2020 wurden Videokonferenzen via Zoom für den Unterricht verwendet. Ab November 2020 wurde jeder Klassenraum mit einer Kamera ausgestattet, um eine Unter-

richtsübertragung in Echtzeit zu ermöglichen. Lehrer*innen und Schüler*innen der PMS wurden im September und Oktober 2020 mit der Lernplattform Moodle vertraut gemacht, welche ab diesem Zeitpunkt als Hauptmedium für den Informationsaustausch zwischen Schüler*innen und Lehrkräften beim Homeschooling genutzt wurde.

3 Empirische Untersuchung

Gemeinsam mit den Schülervorteiler*innen der PMS wurden Fragen ausgearbeitet, die darauf abzielten, empirisch zu untersuchen, wie das Lernen im Lockdown für die Schüler*innen funktioniert, wie es ihnen geht und was wir alle zusammen – Lehrpersonen als auch Schüler*innen – für das Lernen während der Homeschoolingphasen verbessern können.

3.1 Umfang und Aufbau der Schüler*innenumfrage

Im Zeitraum 15.-26.03.2021 wurde die Onlineumfrage unter dem Titel *Wie geht es euch?* durchgeführt. Diese beinhaltete sieben geschlossene und zwei offene Fragestellungen. Insgesamt nahmen 146 von 188 Schüler*innen der PMS freiwillig daran teil. 144 Rückmeldungen waren auswertbar. Zwei Stichproben enthielten keine Antworten.

Eingangs wurden Informationen zur Klasse (**Frage 1**) und dem Geschlecht (**Frage 2**) erhoben. Des Weiteren setzte sich die Umfrage aus den folgenden Fragestellungen zusammen:

Frage 3: *Wie wohl fühlst du dich beim Lernen zu Hause (Homeschooling)? Notenskala von 1-5 (1 bedeutet sehr wohl)*

Frage 4: *Welche Fächer funktionieren für dich gut von zu Hause aus (Homeschooling)? Du kannst mehrere Fächer ankreuzen!*

Deutsch, Mathematik, Englisch, Musik, KoKoKo (Kommunikation-Kooperation-Konfliktlösung), Biologie, Geschichte-Sozialkunde-politische Bildung, Geografie und Wirtschaftskunde, Chemie, Physik, Werken, Ernährung und Haushalt, Sport, Religion, Bildnerische Erziehung, Förderunterricht;

Frage 5: *Könntest du dir vorstellen, dass gewisse Fächer in Zukunft, wenn wir wieder einen klassischen Präsenzunterricht umsetzen dürfen, trotzdem auch noch online stattfinden? Wenn ja, kreuze an welche!*

Zur Auswahl stehende Fächer: siehe Fragestellung 4.

Frage 6: *Schätze dich selbst ein: Wie gut arbeitest du beim „Homeschooling“? (Notenskala von 1-5; 1 = sehr gut)*

Frage 7: *Was könntest du an deiner Arbeitsweise verbessern?*

Frage 8: *Was können deine Lehrer*innen besser machen, um dich in der Distanz zu unterstützen? (Keine Namen nennen, sondern allgemein formulieren!)*

Frage 9: *In den Medien wird immer gesagt, dass Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen den Präsenzunterricht wieder mehr zu schätzen wissen – trifft das bei dir auch zu?*

3.2 Methodik zur Auswertung der geschlossenen Fragen

Die Onlineumfrage wurde mit dem Programm *Microsoft Forms* erstellt. Um das Datenmaterial in einer übersichtlichen Form präsentieren zu können, wurde mithilfe des Programms *Microsoft Excel* für die jeweilige geschlossene Fragestellung das arithmetische Mittel berechnet und in Tabellenform dargestellt.

3.3 Methodik zur Auswertung der offenen Fragen

Die Auswertungen der Frage 7 und 8 wurden an der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring angelehnt. Diese Analyse läuft nach genauen Regeln ab, sodass diese auch für andere Leser*innen nachvollzieh- und überprüfbar ist (Mayring, 2015, S. 12–13). Die Methode der Inhaltsanalyse setzt sich mit bereits fertigem sprachlichem Material auseinander. Deswegen muss eine genaue Bestimmung des Ausgangsmaterials vorgenommen werden (Mayring, 2015, S. 54).

3.4 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Untersuchung in einzelne Schritte gegliedert. Um ein genaueres Ergebnis zu bekommen, werden Analyseeinheiten definiert. Die Kodiereinheit legt den kleinsten Textanteil fest, die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, welcher unter eine Kategorie fallen kann (Mayring, 2015, S. 61). Kategoriensysteme sind für Inhaltsanalysen von großer Bedeutung. Zu Beginn der Analyse des Kategorisierens werden wichtige Begriffe und Aspekte aus dem Material definiert und Schlüsselbegriffe werden herausgearbeitet. Anschließend werden Kategorien gebildet (Mayring, 2015, S. 85–86). Im Rahmen dieses Praxisbeitrags wurden zwei Oberkategorien und drei bis vier Unterkategorien definiert. Zu den Oberkategorien gehören: *Arbeitsweise* sowie *Verbesserungsvorschläge*. Die Unterkategorien zu *Arbeitsweise* lauten: *Struktur und Organisation*, *Motivation* und *Arbeitshaltung*. Zur Kategorie *Verbesserungsvorschläge* wurden die Unterkategorien *Arbeitsaufträge*, *Feedback*, *Zoom Meetings* und *persönliche Verbesserungsvorschläge* gebildet.

3.5 Ergebnisse der Umfrage

An der Umfrage nahmen insgesamt 144 Schüler:innen, wovon 52% Mädchen und 48% Buben waren, der Schulstufen 5-8, im Zeitraum 15.-26.03.21, teil. Die höchste Beteiligung an der Umfrage konnte in den beiden 3. Klassen mit jeweils 23 Rückmeldungen erreicht werden, die niedrigste mit nur sieben in einer 4. Klasse. In der nachfolgenden Abbildung wird der Stichprobenumfang nach Geschlecht und Klassenstufe dargestellt.

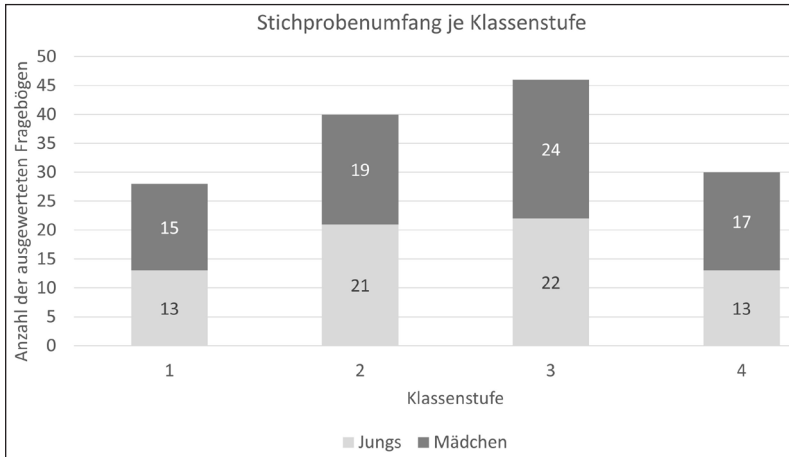


Abb. 1: Stichprobenumfang nach Geschlecht und Klassenstufe (eigene Darstellung)

Auf die **Frage 3** *Wie wohl fühlst du dich beim Lernen zu Hause?* wurde ein Mittelwert aller Befragten von 2,6 auf einer Notenskala von 1-5 erreicht.

Die Auswertung der **Frage 4** *Welche Fächer funktionieren für dich gut von zu Hause aus?* zeigt in nachfolgender Abbildung, wie die jeweiligen Klassenstufen das Homeschooling im Allgemeinen bewerten. Die Befragten bewerteten die einzelnen Fächer, indem sie durch Ankreuzen für „funktioniert“ bzw. nicht Ankreuzen für „funktioniert nicht“ stimmten. Der Anteil der positiven Bewertungen stellt hierbei einen Mittelwert aller Klassen in der jeweiligen Klassenstufe über alle Fächer dar. Eine Bewertung von 100% entspräche einer positiven Beurteilung von jedem einzelnen Fach durch jede*n einzelne*n Schüler*in der jeweiligen Klassenstufe (N 1. Klassen = 28, N 2. Klassen = 40, N 3. Klasse = 46, N 4. Klassen = 30).

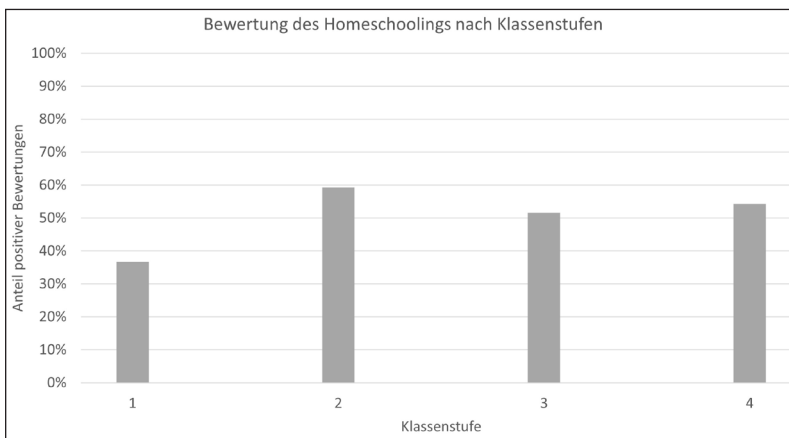


Abb. 2: Bewertung nach Klassenstufen (eigene Darstellung)

Wie in obenstehender Abbildung ersichtlich, befinden sich die gemittelten Bewertungen in den Klassenstufen 2, 3 und 4 jeweils in einem Bereich von 50-60%.

Auffallend ist die schlechtere Bewertung der Klassenstufe 1. Der Anteil der positiven Bewertungen in dieser Klassenstufe lag bei lediglich 37%.

Der Anteil der positiven Bewertungen stellt hierbei einen Mittelwert für jedes Unterrichtsfach über alle Klassenstufen hinweg dar. Als zusätzliche Information wurde eine geschlechterspezifische Unterscheidung vorgenommen.

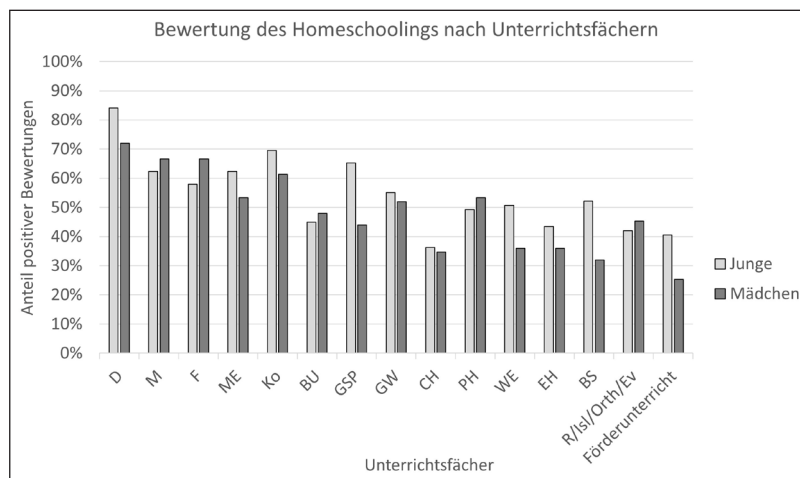


Abb. 3: Bewertung nach Unterrichtsfächern und Geschlecht (eigene Darstellung)

Das Unterrichtsfach Deutsch mit einem Anteil positiver Bewertungen von über 70% bei den Mädchen und von über 80% bei den Jungen wird, wie man der Abb. 3 entnehmen kann, am besten bewertet.

Entsprechend dieser Bewertung eignen sich auch die Fächer Mathematik, Englisch (F) und KoKoKo mit einem Mittelwert der positiven Bewertungen von Jungen und Mädchen von über 60% überdurchschnittlich gut für das Homeschooling.

Die Fächer Chemie, WE, EH, BS und Förderunterricht scheinen relativ schlecht für das Homeschooling geeignet zu sein, da ihr Wert unterhalb von 40% liegt.

Hinsichtlich der Unterscheidung nach Jungen und Mädchen ist bei vielen Unterrichtsfächern eine zumindest ähnliche Beurteilung festzustellen. Auffallend ist die deutlich bessere Beurteilung des Unterrichtsfaches GSP durch die Jungen im Vergleich zu den Mädchen, wobei auch die Unterrichtsfächer WE, BS und Förderunterricht von den Jungen besser beurteilt wurden.

Auf **Frage 5** Könntest du dir vorstellen, dass gewisse Fächer in Zukunft, wenn wir wieder einen klassischen Präsenzunterricht umsetzen dürfen, trotzdem auch noch online stattfinden? gaben ungefähr 42% aller Befragten (N = 144) an, dass sie sich das nicht vorstellen können.

Die Ergebnisse zu **Frage 6**, der Selbsteinschätzung zur eigenen Arbeitsweise, werden in nachfolgender Grafik über der Klassenstufe dargestellt. Es wurde hierbei die eigene Arbeitsweise von den Schüler*innen auf einer Notenskala von 1-5 selbst beurteilt und für jede Klassenstufe der Mittelwert gebildet.



Abb. 4: Arbeitsweise während des Homeschoolings (eigene Darstellung)

Entsprechend obiger Grafik wurde die eigene Arbeitsweise von Seiten der Schüler*innen der 1. Klassenstufe mit einem Durchschnittswert von 2,8 am schlechtesten bewertet. Diese Selbstbeurteilung korreliert mit der allgemeinen Beurteilung des Homeschoolings. Diesbezüglich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die allgemeine Beurteilung des Homeschoolings in der 1. Klassenstufe zwar signifikant schlechter, jedoch die Selbsteinschätzung nur geringfügig schlechter ausfällt als in der 4. Klassenstufe. Der Durchschnittswert zur Selbsteinschätzung aller Schüler*innen lag bei 2,49.

Auf die **Frage 7** bezüglich der Verbesserung der eigenen Arbeitsweise gaben 10% der Befragten an, dass sie nichts verbessern müssen.

Im Rahmen der Auswertung wurde *Arbeitsweise* als Oberkategorie definiert. Zu den Unterkategorien zählen *Struktur und Organisation*, *Motivation* und *Arbeitshaltung*.

Am meisten Verbesserungspotenzial sehen die Schüler*innen in der Struktur und Organisation des Homeschoolingalltags. 38% der Antworten konnten dieser Unterkategorie zugeordnet werden.

Um Struktur in den Schulalltag zu bringen, erscheint die Erstellung eines Stundenplans für viele nützlich zu sein. 9% der Befragten gaben an, Probleme in Bezug auf die Zeiteinteilung zu haben. Weiteres Steigerungspotenzial scheint es in der Einhaltung von Terminen, zeitgerechter Abgabe sowie „*Sachen nicht unnötig nach hinten zu verschieben*“, zu geben. „*Mehrere Fächer an einem Tag zu erledigen*“ und „*öfters Mails abzurufen*“ wurden ebenfalls als Optimierungsansätze genannt.

37% der Befragten möchten ihre Arbeitsweise anhand einer besseren Arbeitshaltung steigern.

Um sich besser konzentrieren zu können, wünschen sich 6% der Schüler*innen weniger Ablenkung. Schnelleres, genaueres, konsequentes, fokussiertes, selbstständigeres Arbeiten nannten wiederum andere als zielführend. 4% wollen ihre Lesekompetenz optimieren und bei Zoom Meetings besser zuhören.

Die am dritthäufigsten genannte Unterkategorie bildet Motivation mit 15% der ausgewerteten Antworten. Mehr Fleiß und Bemühen beim Lernen und beim Bearbeiten von Arbeitsaufträgen, aktivere Mitarbeit bei Zoom Meetings sowie generell „*mehr zu machen*“ und zu lernen, streben insgesamt 7% Teilnehmer*innen an.

Die **Frage 8** zum Unterstützungsangebot seitens der Lehrpersonen war als offene Frage formuliert. Die Auswertung der Antworten machte deutlich, dass sich etwa ein Viertel der Schüler*innen gut unterstützt fühlt, während 76% Verbesserungspotential erkennen.

Verbesserungsvorschläge und Anregungen an Lehrer*innen lassen sich in vier Unterkategorien einteilen und auswerten. Die Unterkategorien lauten: *Arbeitsaufträge und Hausübungen, Feedback, Zoom Meetings* und *persönliche Verbesserungsvorschläge*.

Am häufigsten wurde ein Bedarf an Verbesserung hinsichtlich der online erteilten Arbeitsaufträge geäußert. Hierbei dominierte der Wunsch, der von 31% der Befragten genannt wurde, nach weniger Hausübungen und kleineren Stoffgebieten. 13% gaben an, dass Arbeitsaufträge klarer gestaltet, besser formuliert und erklärt werden sollten. Außerdem wünschten sich 6% mehr Zeit zum Bearbeiten der Arbeitsaufträge und Klarheit hinsichtlich der Abgabetermine.

Am zweithäufigsten wurde der Onlineunterricht via Zoom erwähnt, wobei 4% der Schüler*innen mehr Unterricht via Zoom und 4% der Befragten weniger und kürze Zoomeinheiten bevorzugen würde.

Optimierungspotenzial scheint es in Bezug auf das Feedback von Lehrer*innen zu geben, welches für 5% rascher erfolgen sollte. 2% der Befragten plädierten auf einen einheitlichen Kommunikationskanal, nämlich die Lernplattform Moodle oder Mail.

Auf persönlicher Ebene erwähnten drei Schüler*innen, dass sie mehr Verständnis von ihrer Lehrperson erhoffen. Mehr Hilfestellungen bei Zoom/Moodle sowie Ratschläge zur Verbesserung der Arbeit wurden von einzelnen Schüler*innen erwartet. Zwei Schüler*innen kritisierten, dass die Lehrperson zu laut spricht.

Auf die abschließende **Frage 9**, ob der Präsenzunterricht wieder mehr geschätzt werden würde, stimmten insgesamt 63% zu.

4 Aktuelle Forschungsergebnisse und Erwartungen an Lehrer*innen

Klassischer Unterricht, wie wir ihn alltäglich gewohnt waren, entfiel auf Grund der Coronapandemie während des Homeschoolings. Andere Formen des Lehrens und Lernens, wie z.B. Unterricht mit Hilfe digitaler Medien, waren der neue Usus. Auf Grund der Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, den bereits gelernten Unterrichtsstoff zu wiederholen und keine neuen Unterrichtsinhalte durchzunehmen, trat der lehrer*innenzentrierte Unterricht in den Hintergrund. Selbstorganisiertes Lernen von Schüler*innen trat in den Vordergrund. Dadurch bekamen Kinder und Jugendliche weniger Unterstützung durch ihre Lehrpersonen und die Unterstützung durch Eltern wurde bedeutsamer (Huber & Helm, 2020, S. 42).

Sogenannte Hauptfächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch spielten im Homeschooling eine essenzielle Rolle. Wenngleich das Wiederholen und Festigen bereits erlernter Inhalte zu bevorzugen waren, stand in diesen Fächern das Erlernen neuer Inhalte an der Tagesordnung (Wildemann & Hosenfeld, 2020, S. 16–17).

Sowohl Hattie (2014), als auch Meyer (2014) stellen dar, welche Bedeutung Lehrpersonen in der Klasse haben. Dabei ist es wichtig, auf ein ausgewogenes Verhältnis von Aufgabenstellungen und bereits erlernten Kompetenzen von Schülerseite zu achten. Zudem ist die Motivationslage der einzelnen Schüler*innen zu berücksichtigen. (Gross, 2020, S. 62). Mit

Hilfe von Motivation kann ein Verhalten verstärkt werden. Indem die Lehrperson den zu vermittelnden Lehrstoff auf eine ansprechende Art und Weise aufarbeitet, wird dieser für Schüler*innen leichter verständlich. Demzufolge kann auch die Mitarbeit angeregt werden (Bovet, 2014, S. 281).

Vorrangig ist das Ziel, eine Motivation ohne Druck von außen zu erreichen. Mit ansteigendem Alter sinkt nicht nur die Lernmotivation, sondern auch der Einfluss der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Aufgrund der eintretenden Pubertät und der oft fehlenden Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen der Schüler*innen und dem Lernangebot in der Schule tritt das Sinken der Lernmotivation häufig im sechsten und siebten Schuljahr auf. Demzufolge ist besonders in dieser Lebensphase darauf zu achten, entsprechende Unterstützungsstrategien anzubieten und auf der Beziehungsebene zu arbeiten. Langfristig wirkende Motivationsangebote sind hier zu bevorzugen (Bovet, 2014, S. 292–293).

In der aktuellen Studie von Huber et al. (2020, S. 106) haben sich bezüglich der Haltung gegenüber des Homeschoolings und somit auch gegenüber der Motivation klar zwei Gruppen herauskristallisiert. Eine Gruppe blickt positiv auf die Homeschoolingphase zurück. Sie sehen hier „Möglichkeiten des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen, kreativen Lernens mit Berücksichtigung des individuellen Lerntempos, Lernrhythmus und der individuellen Lernweisen/-methoden“ (Huber et al., 2020, S. 106). Die zweite Gruppe erlebte das Homeschooling als belastend, da u.a. eine schlechte technische Ausstattung, die räumliche Situation inadäquat sowie zu wenige Ressourcen in Bezug auf Zeit und Emotionen von Seiten der Eltern und Geschwister vorhanden waren.

Das Forschungsteam unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Barbara Schober, Ass.-Prof. Dr. Marko Lüftenegger und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spielder der Fakultät für Psychologie, Universität Wien stellte in Ihrer Online-Befragung mit Stichtag 20.04.2020 von 8349 Schüler*innen fest, dass für diese besonders die selbständige Beschäftigung mit den Aufgabenstellungen schwierig war. Eingeschränktes Nachfragen und fehlende mündliche Anweisungen waren beim Homeschooling besonders herausfordernd. Schwierigkeiten gab es auch bei der Organisation in Bezug auf Lernstrukturen und Zeiteinteilung. Während ein Teil der Schüler*innen Probleme bei der Organisation hatte, gaben viele an, Verbesserungen in ihrer Selbstorganisation sowie in EDV-Kenntnissen verzeichnen zu können. Bildungspsychologisch gesehen, sind Selbstorganisation und EDV-Kenntnisse Schlüsselkompetenzen, welche für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen wichtig sind (Schober et al., 2020, S. 1–2). Damit eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gelingen kann, ist auf ein entsprechendes Arbeitsverhältnis zwischen den Beteiligten zu achten (Lohman, 2003, S. 102). Die Objektivität der Lehrperson wäre gefährdet, wenn die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu nahe wäre. Während Lehrpersonen der Herausforderung gegenüberstehen, den Schüler*innen emotional professionell entgegenzutreten, ist es für Schüler*innen von Bedeutung, eine emotionale Bindung zu Lehrer*innen aufzubauen. Je jünger die Kinder sind, umso größer ist ihre emotionale Bindung (Biegler, 2013, S. 24–25). Nicht nur Biegler, sondern auch Largo spricht von einer vertrauensvollen Beziehung als Grundlage, damit erfolgreiches Lernen gelingen kann (Largo & Beglinger, 2010, S. 201). Dies zeigt sich ebenfalls während des Homeschoolings. Besonders das Alter der Kinder und Jugendlichen sowie die technische Ausstattung sind für das Gelingen von digitalem Lernen entscheidend (Huber et al., 2020, S. 29).

In seiner umfassenden Forschungsarbeit zum Thema Lernerfolg legt der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie dar, was im Unterricht seinen Forschungsergebnissen

nach am besten funktioniert (Hattie, 2014, XXXV). In seiner Studie „Visible Learning“ stellt Hattie fest, dass Lehrer*innen im Zentrum eines wirksamen Unterrichts stehen (Steffens & Höfer, 2012, S. 7). Entscheidend ist, von wem Schüler*innen unterrichtet werden und wie der Unterricht gestaltet wird. „Lernprozesse können gelingen, wenn störungsfreie und geordnete Verhältnisse vorliegen, wenn ein herausforderndes Lernen mit abwechslungsreichen Anregungen ermöglicht wird, wenn eine klare inhaltliche Struktur vorliegt und wenn in einem für die Schülerinnen/Schüler entsprechenden positiven Klima gearbeitet wird.“ (Gross, 2020, S. 77) Nicht nur Bovet (2014, S. 295), sondern auch Lohmann (2003, S. 152–153) betonen, wie wichtig eine positive Rückmeldung der Lehrpersonen an ihre Schüler*innen ist. Verbales wie auch nonverbales Loben und Anerkennen der Schüler*innenleistungen fördert die Motivation. Dabei ist vor allem auf Stärken und kleine Erfolgserlebnisse zu achten, die den Bemühungen der Kinder selbst zuzuschreiben sind. Gross hat im Zug ihrer qualitativen Forschung herausgefunden, dass sich Schüler*innen von ihren Lehrer*innen erwarten, bei Bedarf rasche und wiederholte Hilfe zu bekommen. Des Weiteren ist es für die Schüler*innen von Bedeutung, dass verbale Erklärungen durch Visualisierungen an der Tafel unterstützt werden und dass Lehrer*innen Wertschätzung gegenüber ihren Schüler*innen zeigen. Dabei sollte auf eine konstruktive Gesprächsführung und das Wohlergehen der Kinder geachtet werden (Gross, 2020, S. 101–102). Jene von der Universität Wien befragten Schüler*innen fühlten sich von ihren Lehrer*innen gut unterstützt. Verbesserungen sehen die Kinder und Jugendlichen vor allem darin, rascheres Feedback zu Aufgaben und Hilfestellungen bei der Organisation des Lernalltags zu bekommen, zudem wünschen sich die Schüler*innen Unterstützung beim Umgang mit digitalen Endgeräten (Schober et al., 2020, S. 2). Die Qualität des Lehrer*innen-Schüler*innen-Kontakts sowie die Selbständigkeit der Schüler*innen korrelieren stark mit den positiven Emotionen der Kinder und Jugendlichen während des Lernens zu Hause (Huber et al., 2020, S. 53).

Nur ein Viertel der Schüler*innen gaben an, dass sie im Homeschooling mehr lernen als im alltäglichen Unterricht. Dies ist vor allem dem individuellen Lernen, wie der Berücksichtigung des persönlichen Lerntyps, sowie dem Gestalten des eigenen Lerntempos und der Beachtung des Biorhythmus der Kinder zu Hause zuzuschreiben. Es bedarf eines störungsfreien Unterrichts, um Konzentration zu ermöglichen. Die Schüler*innen sprechen laut Studie genau diese Konzentration an. In der qualitativen Ausführung gehen die Schüler*innen darauf ein, dass eine störungsfreie Lernatmosphäre und ein angenehmes Arbeitsumfeld dazu beitragen, das Homeschooling zu bevorzugen (Huber et al., 2020, S. 24).

Zudem ist anzumerken, wie wichtig Lernen in der Gemeinschaft ist. Dies ist bereits von den Reformpädagog*innen, wie z.B. bei Peter Petersen, Anfang des 20. Jahrhunderts diskutiert worden (Meyer, 2015, S. 29). Sowohl Ergebnisse aus der Studie der Universität Wien (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020, S. 2) als auch der Studie des Schulbarometers (Huber et al. 2020, S.50) zeigen auf, dass soziales Wohlbefinden zum Lernerfolg beiträgt. Fühlen sich Schüler*innen in ihrem sozialen Umfeld gut angenommen, wirkt sich dies positiv auf den Lernerfolg aus.

5 Interpretation

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Onlineunterricht aus Sicht aller Schüler*innen der PMS liegt bei 2,6 auf einer Notenskala von 1-5.

Das Ergebnis zeigt, dass 63% der Schüler*innen der 1. Klassen den Präsenzunterricht präferierten. Damit grenzten sie sich im Vergleich zu höheren Schulstufen der PMS deutlich ab. Das Wohlbefinden in den 2.-4. Klassen lag bei 50-60%. Einher geht dieser Durchschnittswert mit anderen Studien (Huber et al., 2020), welche zum Ergebnis kommen, dass Homeschooling vor allem für jüngere Schüler*innen mehr Erschwernisse mit sich bringt. Ein Grund dafür ist mit Sicherheit, dass digitale Fähigkeiten noch nicht ausreichend vorhanden sind. Zudem stellen selbstständiges Arbeiten sowie die Strukturierung des Schulalltags große Herausforderungen dar.

Die Auswertung der Befragung lässt annehmen, dass die Hauptfächer, zusammen mit dem Unterrichtsgegenstand KoKoKo aus Sicht der Schüler*innen am besten für Onlineunterricht geeignet seien. Dies könnte daraus resultieren, dass in diesen Unterrichtsgegenständen vermehrt Instruktionen via Zoom stattgefunden hatten. Außerdem stehen in diesen Fächern jeweils zwei Lehrpersonen zur Verfügung und wir schließen daraus, dass sich Schüler*innen einen Schwerpunkt in diesen Fächern gesetzt haben (Wildemann & Hosenfeld, 2020, S. 16–17). In KoKoKo gibt es keinen Leistungsdruck und es dient als virtuelles Klassentreffen mit regem Austausch. Unterrichtsgegenstände wie BS, Werken, Chemie und EH sind, laut der hier analysierten Umfrage, am schwierigsten online umzusetzen. Ursachen dafür könnten sein, dass Schüler*innen im Gegensatz zum Präsenzunterricht im Onlineunterricht weniger positive Gruppendynamik erleben, es weniger integrative Ansätze gibt und das Arbeiten im Team fehlt. Darüber hinaus steht in diesen Fächern das praktische Tun im Vordergrund. Dessen Umsetzung zu Hause ist alleine oft schwer zu realisieren.

Die Selbsteinschätzung der eigenen Arbeitsweise wurde im Durchschnitt mit der Note 2,49 bewertet. Abermals gaben die Schüler*innen der 1. Klassen eine schlechtere Bewertung mit 2,8 ab. Dies könnte in Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden während des Homeschoolings einhergehen.

Es wurde eine Vielzahl an Ansätzen rückgemeldet, wie die persönliche Arbeitsweise verbessert werden könnte. Die Bedeutsamkeit der Lehrpersonen wird hier klar ersichtlich. Unterstützend könnten diese agieren, indem sie Hilfestellungen bezüglich Lernstruktur und Organisation bieten.

Das Bedürfnis und Streben nach mehr Motivation, welche die Schüler*innen in Frage 7 und 8 angaben, könnte dem Mangel an verbalem und nonverbalem, positivem Rückmelden, welches schon Bovet (2014, S. 295) und Lohmann (2003, S. 152–153) essenziell für die Lernmotivation sehen, zugeschrieben werden. Die Bindung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen bildet das Fundament der Lernbereitschaft und -motivation (Hattie, 2014). Regelmäßiger Kontakt und Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen kann die Beziehung im Onlineunterricht fördern.

35% der Befragten kritisierte die Fülle an Arbeitsaufträgen und forderte mehr Onlineunterricht in Echtzeit via Zoom. Dies zeigt zum einen die Wichtigkeit der Visualisierung des Unterrichtsstoffes und zum anderen die Bedeutsamkeit der Erläuterung des Unterrichtsstoffes durch die Lehrperson. Im Onlineunterricht ist es wichtig, das Interesse und die Neugierde der Schüler*innen mit unterschiedlichen und vielfältigen Lernmaterialien sowie Methodenvielfalt zu wecken.

Der Wunsch der Schüler*innen an die Lehrpersonen nach rascherem Feedback sowie besseren Erklärungen der Arbeitsanweisungen, deckt sich mit den Ergebnissen jener Studie der Fakultät für Psychologie der Universität Wien (Schober et al., 2020, S. 2), die zeigt, dass das Fehlen von mündlichen Anweisungen und das eingeschränkte Nachfragen eine große Schwierigkeit für die Schüler*innen sei. Eine weitere Barriere in der Kommunikation stellt gewiss die Abwesenheit von Augenkontakt und jeglicher Körpersprache dar.

Etwa 10% der befragten Schüler*innen an der PMS sind mit ihrer Arbeitsweise während des Homeschoolings zufrieden. Bei der Studie des Schulbarometers war es etwa ein Viertel (Huber et al., 2020). Flexiblere Lernzeiten, mehr Freiheiten in der Aufgabenbearbeitung, gezieltes und individuelles Lernen machen den Onlineunterricht attraktiv. Außerdem bietet der Onlineunterricht die Möglichkeit, im eignen Tempo zu arbeiten. Etwaige Störungen durch Klassenkamerad*innen finden in einem geringeren Ausmaß statt. Zudem gibt es im Homeschooling wenig bis keinen Gruppendruck. Eigenständiges Arbeiten, die Bewertung der persönlichen Leistungen und das Erreichen gesetzter Lernziele spornt viele Schüler*innen in Rückmeldung auf Frage 7 und 8 zusätzlich an.

Knapp zwei Drittel gaben an, den Präsenzunterricht wieder mehr zu schätzen. Das Lernen mit- und voneinander, die Bedeutsamkeit der Lehrperson, die Methodenvielfalt im Unterricht und die Struktur des Schulalltags sind nur einige Gründe, warum dieser Wert, der vermutlich aktuell noch höher wäre, da nach dem Zeitraum der Studie noch weitere bundesweite Schulschließungen folgten, so beachtlich ist. Die geringe Zahl an Abmeldungen vom Distanzunterricht während der Lockdownphasen an der PMS im darauffolgenden Schuljahr 2021/22 bekräftigt diese These.

6 Ausblick und Fazit

Die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen von zu Hause aus unterscheiden sich, sowohl aus technischer als auch aus sozialer Sicht gesehen, stark. Durch die Initiative *Digitale Schule*, welche der Bund im Jahr 2020 startete, wurde mit Sicherheit ein wichtiger Schritt gesetzt, um der Chancenungleichheit im österreichischen Bildungssystem entgegenzuwirken und um den Ausbau der digitalen Kompetenzen weiter zu forcieren. Dank dieser Initiative wurden im Schuljahr 21/22 an der PMS die ersten und zweiten Klassen mit iPads ausgestattet. Es stellt sich uns die Frage, welche Folgen das für alle involvierten Personen an unserer Schule haben wird. Wie wird sich die Lernlandschaft dadurch weiterentwickeln, welche Ansätze werden wir schulintern verfolgen? Einige Wissenschaftler*innen warnen derzeit bereits vor einer *Pandemie-Gap*, wird es dazu wirklich kommen?

Unsere kleine Schulstudie spiegelt nur eine Momentaufnahme wider, aus der eine Fülle an Folgefragen entsteht. Doch ein Fazit, welches wir anhand dieser Studie für uns als Lehrpersonen schon jetzt ziehen können, lautet, dass die sozialen Interaktionen in unserem Schulalltag, egal ob in Präsenz oder aus der Ferne, stets im Vordergrund stehen. Gerade für jüngere Schüler*innen ist dies immens wichtig, das hat uns unsere Befragung deutlich unter Beweis gestellt.

Autor*innenangaben

Sabine Gross: Pädagogische Hochschule Tirol, lehrende Mitarbeiterin am Institut für berufsbildende und allgemeinbildende Studien der Sekundarstufe. Mittelschullehrerin an der Praxismittelschule der PH Tirol
sabine.gross@ph-tirol.ac.at

Claudia Speer: Pädagogische Hochschule Tirol, Mittelschullehrerin an der Praxismittelschule der PH Tirol
claudia.speer@ph-tirol.ac.at

Tanja Strasser: Pädagogische Hochschule Tirol, Mittelschullehrerin an der Praxismittelschule der PH Tirol
tanja.strasser@ph-tirol.ac.at

Literatur

- Biegler, A. (2013). *Gemeinsam gegen Unterrichtsstörungen: Ein neues Präventions-Konzept*. Cornelsen Schulverlage GmbH.
- BMSGPK. (2021). *Die Covid-19-Pandemie in Österreich. Bestandsaufnahme und Handlungsrahmen*.
<https://www.sozialministerium.at/Services/News-und-Events/Archiv-2021/April-2021/COVID-19-Pandemie.-Bestandsaufnahme,-Handlungsrahmen.html>.
- Bovet, G. (2014). Die klassischen Lerntheorien. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. (S. 186–204) Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Gross, S. (2020). *Lernklima. Zu Erwartungen an und Auswirkungen auf das Lernklima von Schülerinnen/Schülern aus der Neuen Mittelschule in Tirol – Eine empirisch qualitative Studie* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Innsbruck
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *Covid-19-aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann
- Huber, S. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 16, 37–60, <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Largo, R. & Beglinger, M. (2010). *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. Piper
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen*. Cornelsen Schulverlage GmbH
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Schulverlage GmbH
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Cornelsen Schulverlage GmbH
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen*. Fakultät für Psychologie. Universität Wien. <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/>
- Steffens, U. & Höfer, D. (2012). *Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion I.
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Universität Koblenz-Landau.
<https://homeschoolingstudie2020.zepf.eu/>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Stichprobenumfang nach Geschlecht und Klassenstufe (eigene Darstellung)

Abb. 2: Bewertung nach Klassenstufen (eigene Darstellung)

Abb. 3: Bewertung nach Unterrichtsfächern (eigene Darstellung)

Abb. 4: Arbeitsweise während des Homeschoolings (eigene Darstellung)

Maurice Munisch Kumar

Bruchstellen im Schulsystem – Schulsozialarbeit als Mörtel in der Pandemie?

Fractures in the schoolsystem – school social work as a mortar in the pandemic

Zusammenfassung

Seit dem Winter 2021 häufen sich die Berichterstattungen über die Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit und deren soziale Auswirkungen auf die Schüler*innen. Dieser Beitrag zeigt auf, wie das Angebot der Schulsozialarbeit hier unterstützend für Schüler*innen wirkt und auf soziale Problemlagen innerhalb der Schule reagieren kann. Anhand von konkreten Fallbeispielen wird auf den Schulalltag eingegangen und wie sozialarbeiterische Unterstützung vor Ort funktionieren kann. Dadurch wird sichtbar, wie sich Pandemie und deren Maßnahmen auf Schülerinnen auswirken, aber auch wo die Grenzen des Angebots liegen. Trotzdem ist Schulsozialarbeit inzwischen relevant für das System Schule.

Abstract

Since the winter of 2021 there are many reports on the impact of pandemic on mental health and its social impact on students have been rising. This article shows how the offer of school social work has a supportive effect on pupils and can react to social problems within the school. Based on concrete case studies, everyday school life is discussed and how social work support can work on site. This makes it possible to see how the pandemic and its measures affect schoolgirls, but also where the limits of the offer lie. Nevertheless, school social work is now relevant for the school system.

Einleitung

Seit dem Winter 2021 häufen sich Berichterstattungen über die Belastungen und psychosozialen Folgen der Coronapandemie für Kinder und Jugendliche. So titelte der orf.at am 15.12.2021, dass die „psychische Belastung besorgniserregend ist (Beer, 2021). Im Beitrag wird auf eine Studie des Departments für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit der Donau-Universität Krems zur psychischen Gesundheit von Schüler*innen verwiesen. „Ein Ergebnis aus der Befragung von 1500 Schüler*innen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren lautet, dass 62 Prozent der Mädchen und 38 Prozent der Burschen eine mittelgradige depressive Symptomatik aufweisen. Darunter fallen depressive Symptome, Angstzustände und Schlafstörungen“ (ebd.). Die Studie belegt somit empirisch, was im Alltag der Schule schon längst sichtbar ist: die sozialen und psychischen Folgen der Pandemie für Kinder und Jugendliche. Wie sich die Pandemie konkret auf die einzelnen Schulen auswirkt und wie sie damit umgehen, hängt auch davon ab, welchen Zugang sie zu einem psychosozialen Unterstützernetz haben. Eine Komponente dieser Infrastruktur ist die Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit ist in Österreich seit 2010 ein stark wachsendes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Sie ist ein spezielles Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, welches sich dadurch auszeichnet, dass Sozialarbeiter*innen kontinuierlich vor Ort, sprich an der Schule arbeiten. Der Pädagoge Karsten Speck betont in seinem Standardwerk „Schulsozialarbeit eine Einführung“ folgende inhaltliche Aufgaben: „Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“ (Speck, 2020, S. 23).

2 Institutionelle Verankerung der Schulsozialarbeit

In Österreich gibt es drei Modelle der Schulsozialarbeit, die sich in Bezug auf ihre institutionelle Verankerung unterscheiden. Im Bundesland Tirol ist die Schulsozialarbeit als autonomer Träger als Schulsozialarbeit Tirol tätig (kurz SCHUSO), in Oberösterreich als präventiver Dienst der Kinder- und Jugendhilfe und das dritte Modell ist direkt bei der Schulbehörde angesiedelt. Hier kann der schulische Träger Wiener Schulsozialarbeit angeführt werden, welcher inzwischen durch den ÖZPGS (Österreichische Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich) abgelöst worden ist.

Der folgende Beitrag gibt einen Einblick in die Tätigkeit der Schulsozialarbeit Tirol am Beispiel einer HTL (Höhere Technische Lehranstalt) in Innsbruck. Dort ist das Angebot der Schulsozialarbeit 2014 erstmals mit einem Ausmaß von 21 Stunden pro Woche eingeführt worden. Schulsozialarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Schulsozialarbeiter*innen am Schulstandort arbeiten. In der betreffenden HTL sind es vier Präsenztage pro Woche, an denen sozialarbeiterische Beratung in Anspruch genommen werden kann. Das Büro agiert dabei als interne Beratungsstelle für Schüler*innen, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen. Durch die stetige Präsenz der Schulsozialarbeiter*innen kann niederschwellige Beratung,

Unterstützung und Vermittlung in psychosozialen Fragen angeboten werden. Die Schulsozialarbeit Tirol hebt in ihrer Arbeitsweise die Autonomie gegenüber der Schulleitung hervor: „Die SCHUSO ist direkt an der Schule tätig und ermöglicht so einen niederschweligen Zugang und vertraulichen Umgang mit den Schüler_innen. Als zusätzliche Ressource an der Schule stellt die SCHUSO ein Bindeglied zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern/Erziehungsberechtigten sowie dem internen und externen Helfer_innensystem dar. Die Schulsozialarbeiter_innen arbeiten selbstständig und professionell. Die SCHUSO agiert an den jeweiligen Standorten den Schulen gegenüber unabhängig“ (Schulsozialarbeit Tirol, 2022).

Die Stärke des sozialarbeiterischen Angebots liegt darin, dass Schüler*innen die Möglichkeit haben, während der Unterrichtszeit die Schulsozialarbeit aufzusuchen. Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte können sich ebenfalls mit Fragen zu möglichen Problemlagen von Schüler*innen an die angestellten Sozialarbeiter*innen wenden. Die Anzahl der Schulsozialarbeiter*innen ist abhängig von der Schüler*innenanzahl und wird durch einen Betreuungsschlüssel geregelt. Im Folgenden wird nachgezeichnet, wie die konkrete Arbeit an den Schulen aussieht, mit welchen Aufgaben und Schwierigkeiten die Schulsozialarbeit seit Beginn der Pandemie im März 2020 konfrontiert ist und worin die Grenzen der Hilfestellung liegen.

Schulsozialarbeit als Konstante in der Pandemie. Mit dem 1. Lockdown im März 2020 wurde die Schulsozialarbeit auf Homeoffice umgestellt. In dieser Zeit war sie zu den gewohnten Zeiten erreichbar. Die jeweiligen Schulleitungen wurden gebeten, das Angebot bzw. die Erreichbarkeit zu bewerben und die Schüler*innen konnten Kanäle wie Instagram, Messengerdienste, E-Mail oder Facebook nutzen, um die Schulsozialarbeit zu kontaktieren. Erst mit den Öffnungen der Schule ab Mai 2020 wurde das Angebot wieder vor Ort geleistet. Während der Schulschließungen bzw. dem Homeschooling bildeten vor allem Beratungen zu den Themen COVID-19, Leistungsdruck und familiäre Probleme den Arbeitsschwerpunkt. Außerdem traten Erziehungsberechtigte vermehrt in den Kontakt mit der Schulsozialarbeit.

Beispiel 1: Struktur

Welchen Bruch die Phase des Homeschoolings dennoch für die Schüler*innen bedeutete, zeigt sich an folgender Aussage eines Schülers im Juni 2020, als er nach fast drei Monaten Abwesenheit wieder die Schule besuchte:

„Mir ist klar geworden, wie wichtig die Schule für meine Struktur ist, ich bin froh, wieder an der Schule zu sein.“ (Felix, 16 Jahre)

Der Schüler trat mit dem Angebot der Schulsozialarbeit in Kontakt, nachdem ihm ein besorgter Lehrer geraten hatte, ein Beratungsgespräch in Anspruch zu nehmen. Der Lehrer teilte der Schulsozialarbeit mit, dass sich die Leistungen des Schülers drastisch verschlechtert hatten. Für die Schulsozialarbeit bedeutet das, dass im Erstgespräch mit dem betroffenen Schüler bestimmte Fragen geklärt werden müssen: Was ist das Problem oder wer hat welches Problem? Dafür werden sozialdiagnostische Verfahren angewendet, die sich durch eine klare Struktur von Anamnese, Diagnose und Intervention auszeichnen. Der Schüler berichtete, dass er völlig lustlos sei, keine Motivation aufbringen könne und seine Leistungen sich daher verschlechtert hätten. Im Beratungsgespräch schilderte der Schüler, dass er sich auf Grund der Pandemie mehr als nötig isoliert und die meiste Zeit nur online verbracht hätte, indem

er Computer spielte oder YouTube nutzte. Zusätzlich belastete ihn Liebeskummer, der seine Isolation weiter vorangetrieben hätte. Es wurden gemeinsam regelmäßige Treffen vereinbart. Die Treffen dienten einerseits dazu, den aktuellen Zustand des Schülers zu beobachten und andererseits waren sie für den Schüler eine Möglichkeit, sein psychisches Befinden gemeinsam zu reflektieren. Zusätzlich wurde eine psychiatrische Abklärung auf der Ambulanz der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Hall empfohlen, da er an sehr belastenden Schlafstörungen litt.

Beispiel 2: Elternarbeit

Neben besorgten Lehrpersonen und betroffenen Schüler*innen meldeten sich auch vermehrt überforderte Erziehungsberechtigte. Besonders in Erinnerung bleibt das Beispiel einer Mutter, die ohne Ankündigung im Büro erschien und vom beabsichtigten Suizidversuch ihres Sohns berichtete. Die offensichtlich überforderte Mutter wurde unmittelbar beraten und mit ihr gemeinsam wurde ein konkreter Hilfeplan erstellt. In der Folge kam es zu einer Abklärung auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Hall. Mit der Mutter wurde ein regelmäßiger Austausch vereinbart und ihr wurde zugesichert, dass sie sich bei Fragen jederzeit an die angestellten Sozialarbeiter*innen wenden könne.

Diese zwei dargestellten Fallbeispiele aus dem ersten Lockdown skizzieren, wie die Folgen der ersten Schulschließung im Schullalltag sichtbar wurden. Neben den psychischen Auswirkungen wurde auch deutlich, dass das Homeschooling die unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen der Schüler*innen zum Vorschein bringt. Im Beratungsalltag wurde offensichtlich, dass der Schulerfolg und der Verbleib von Schülerinnen und Schülern an der Schule an den sozioökonomischen Status der Schüler*innen gebunden sind. Wie die folgende Aussage verdeutlicht, stieg in der Pandemie bei vielen Schülerinnen und Schülern auch das Risiko eines Schulabbruchs:

„Ohne die Schule schaffe ich es nicht, mir ist das zu viel, mich jeden Tag selbst zu motivieren, daher werde ich es vermutlich lassen.“ (Markus, 17 Jahre)

Im Schuljahr 21/22 wurden bereits ab Ende Oktober die ersten Schulen der Oberstufen auf Distance Learning umgestellt, bevor es dann mit Anfang November zum zweiten harten Lockdown kam: Das öffentliche Leben wurde bis auf die allgemeine Basisversorgung heruntergefahren. Damit wurde auch der Unterricht für die Schüler*innen – bis auf ein paar Ausnahmen – auf Distance Learning umgestellt, so auch in der HTL. Die Schulsozialarbeit blieb diesmal vor Ort an der Schule. Die Oberstufen waren in Tirol bereits vor dem offiziellen zweiten Lockdown in November nicht mehr in Präsenzunterricht. Konkret bedeutete das für die Schüler*innen, dass sie von Mitte März bis Ende Oktober die meiste Zeit zu Hause unterrichtet wurden.

Wie Schüler*innen damit umgehen, hängt von den Bedingungen ab, die sie zu Hause vorfinden. Das heißt einerseits von der vorhandenen Infrastruktur wie zum Beispiel, ob Schüler*innen ein eigenes Zimmer bzw. die technischen Voraussetzungen wie einen Laptop und Zugang zum Internet haben. Andererseits ist entscheidend, ob sie zu Hause Unterstützung beim Lernen bekommen. Vor allem Kinder berufstätiger Eltern oder von Alleinerzieher*innen haben hier andere Voraussetzungen.

Besonders deutlich wurde das im zweiten Lockdown, als einige Schüler*innen nicht mehr am Online-Unterricht teilnahmen. Daher wurde mit der Schulleitung vereinbart, dass

jene Schüler*innen, die nicht im virtuellen Unterricht erscheinen, aktiv von der Schulsozialarbeit kontaktiert werden. Bereits nach den Osterferien im ersten Lockdown wurden Schulsozialarbeiter*innen durch einen Erlass des BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) gebeten, die Schule bei der Kontaktaufnahme mit Schülerinnen und Schülern bzw. Erziehungsberechtigten, zu denen bisher kein Kontakt hergestellt werden konnte, zu unterstützen. In den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern fiel auf, dass viele an der fehlenden Struktur und an der ständigen Selbstmotivation scheiterten. Auffällig ist, dass das vor allem dort zutraf, wo keine Eltern zu Hause waren, die als Korrektiv fungierten, ähnlich wie Lehrpersonen in der Schule. Daher wurde im Arbeitsalltag der SCHUSO klar, dass jene Schüler*innen, die aus benachteiligten Lebenswelten kommen (im Sinne von den Voraussetzungen, die sie zu Hause vorfinden), eher scheitern, wenn der Unterricht ausfällt. Monika Alamdar-Niemann und Bärbel Schomer führten im Juli 2020 in Deutschland eine bundesweite Befragung durch. Sozialarbeiter*innen sind zur Situation der Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit befragt worden, zum Beispiel wie Kinder Schulschließungen erlebten. In Bezug auf diese Gruppe stellten die Studienautor*innen fest:

„Selbstmotivation im Lernen ist bei benachteiligten Kindern im Homeschooling nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich, da Lernprozesse vom Unterricht abhängig sind. Lernenwollen ist habituell von der Lebenswelt des Kindes geprägt, die häufig an Zweckmäßigkeit, Nutzen und Funktionslogik orientiert ist. Lernen an sich um des Lernen willens ist für diese Kinder weder verständlich noch eingeübt. Die bestehende Selbstlernaufforderung verstärkt. Extrinsische Motivation durch die Eltern ist nur eingeschränkt möglich (...) DSL-Anschlüsse fehlen zum Teil ebenso wie geeignete Endgeräte und technische Kompetenzen der Eltern“ (Alamdar-Niemann & Schomers, 2021, S. 133).

Parallelen gibt es zur Situation von Schülerinnen und Schülern an der HTL. Immer wieder melden sie zurück, dass sie zu Hause in ihrem Zimmer mehr abgelenkt sind, als dass sie sich auf die Schule konzentrieren können. Viele erleben die aktive Kontaktaufnahme von Seiten der Schulsozialarbeit im ersten Moment befremdlich, bevor sie dann doch eine Unterstützung für ihre Situation erkennen. Aus Sicht der Schulsozialarbeit sind die Handlungsmöglichkeiten auf räumliche Distanz sehr eingeschränkt, was im folgenden Beispiel eines Schülers, der hier stellvertretend für viele steht, deutlich wird.

Beispiel 3: Persönliches Gespräch

Ein Klassenvorstand nahm Kontakt mit der Schulsozialarbeit auf. Er berichtete, dass ein Schüler seit kurzen nicht mehr am Online-Unterricht teilnahm. Als die Schulsozialarbeit mit dem Schüler über einen Messengerdienst in Kontakt trat, wurde in der Onlineberatung schnell klar, dass der Schüler mit den Herausforderungen des Distance Learnings überfordert war. Es waren die kleinen Sachen, die ihn aus der Bahn geworfen hätten, wie zum Beispiel, dass er nach dem Unterricht den Lehrer nicht im Face to Face-Gespräch etwas fragen konnte, oder dass die Rückmeldungen fehlten, wenn eine Lehrperson merkt, dass etwas nicht verstanden wurde. „Ohne die Schule schaffe ich es nicht, mir ist das zu viel, mich jeden Tag selbst zu motivieren, daher werde ich es vermutlich lassen,“ erklärte der betroffene Schüler. Somit kommt es zu Schulabbrüchen, die vor allem Schüler*innen betreffen, die aus Familien kommen, die aus sozioökonomischen Gründen wenig Unterstützung leisten bzw. wie beschrieben, nicht die gleichen technischen und infrastrukturellen Voraussetzungen haben. Das wiederum reproduziert Bildungsungleichheit. An dieser Stelle ist ein Blick auf die syste-

mische Ebene des Schulsystems wichtig. Das Schulsystem in Österreich ist so gestaltet, dass Schüler*innen mit unterschiedlicher Kapitalausstattung im Sinne Pierre Bourdieus (Bourdieu, 2013) nicht den gleichen Erfolg haben, sondern „dass das Schulsystem so gestaltet ist, dass es (unweigerlich) zur sozialen Reproduktion beiträgt“ (Pessl & Steiner, 2021, S. 182—183). Daraus lasse sich „eine relationale und institutionelle Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Kapital und Schulerfolg entwickeln und die Frage ableiten, was in einem bestimmten Schulsystem vorausgesetzt wird, um darin erfolgreich zu sein“ (ebd.). In dem vorher beschriebenen Fall konnte die Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit dem betroffenen Schüler den Schulabbruch nicht verhindern, in anderen Fällen konnte durch die Begleitung der Schulsozialarbeit ein Abbruch jedoch verhindert werden.

Beispiel 4: Aktive Kontaktaufnahme

Dies zeigt das Beispiel eines Schülers, der nach dem dritten Lockdown im Dezember 2021 Kontakt mit der Schulsozialarbeit aufnahm:

„Guten Abend, ich heiße Enes und besuche die 5. Klasse. Da ich zurzeit (auch aufgrund der Pandemie) mit vielen Problemen zu kämpfen habe, möchte ich Sie so bald wie möglich zu einem Gespräch bitten.“ (Enes, 19 Jahre)

Obwohl die Schule noch im Distance Learning war, nahm der Schüler den Weg auf sich, um das Beratungsangebot in Präsenz anzunehmen. Es kam zu einer Abklärung der sozialen und der psychischen Situation. Der Schüler wies die Symptomatik einer Depression auf und hatte Anzeichen von Suizidalität. Daher wurde mit ihm gemeinsam ein Vorgehen besprochen, das schnellstmöglich zu einer Verbesserung seines Zustandes führen sollte. Er wurde an eine spezialisierte Einrichtung, in diesem Fall in die Ambulanz der Psychiatrie, weitervermittelt. Trotz Weitervermittlung bleibt der Kontakt mit dem Schüler aufrecht. Da der Schüler seinen Eltern nichts von seiner möglichen psychischen Erkrankung erzählen wollte, war die Schulsozialarbeit der einzige Ort, wo er sich darüber austauschen konnte. Der Schüler meldete zurück, dass er es als sehr unterstützend erlebte, dass die Schulsozialarbeit immer wieder mit ihm Kontakt aufnahm, und wenn es nur darum ging, seinen aktuellen psychischen Zustand abzuklären.

3 Die Relevanz der Sozialen Arbeit für das System Schule

Schulsozialarbeit hat in Österreich in den letzten Jahren einen regen Ausbau erlebt und dadurch kam es zu einer starken Anerkennung im Schulsystem. Allein in Tirol ist bereits über ein Drittel der Mittelschulen mit Schulsozialarbeit ausgestattet und der Ausbau schreitet weiter voran (Schulsozialarbeit Tirol, 2022). Damit stellt die Schulsozialarbeit inzwischen ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Schulen dar: Schulen mit Schulsozialarbeit können unkompliziert Unterstützung für Schüler*innen anbieten und einen Beitrag zur psychischen und sozialen Gesundheit der Schüler*innen leisten. Festzuhalten ist, dass Schulsozialarbeit als Unterstützungssystem der Kinder- und Jugendhilfe vor allem im Einzelsetting arbeitet. Durch die aufkommenden Themen innerhalb des Beratungssettings wird jedoch sichtbar, dass die pandemische Gesundheitskrise ebenso Ausdruck einer Bildungskrise ist. Die Ressourcen, die Schüler*innen mitbringen, damit sich ihre psychische und soziale Situation

verbessert, sind abhängig ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund und das wiederum hat Einfluss auf ihren Erfolg in der Schule. Deshalb muss sich Schulsozialarbeit für mehr Bildungsgerechtigkeit einsetzen. Dafür braucht es ein Verständnis des eigenen Arbeitsfeldes, das über die klassische Einzelfallarbeit hinausgeht. Die bisherigen Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemie haben gezeigt, dass Soziale Arbeit für das System Schule höchst relevant ist.

Autor*innenangaben

Maurice Munisch Kumar: Sozial- und Kulturarbeiter u.a. bei Schulsozialarbeit Tirol, Kulturkollektiv ContrApunkt, ARGE Subkultur/Archive-IT
info@mauricekumar.at

Literatur

- Alamdar-Niemann & Schäfers, B. (2020). Die Akzeleration der Marginalisierung. Bildungsungerechtigkeit in Ausnahmezustand. In R. Lutz, J. Steinhilber & J. Kniffki. (Hrsg.), *Corona, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Neue Perspektiven und Pfade* (S.132-148. Beltz Juventa.
- Beer, R. (21. Dezember 2021). *Aufwachsen in einer instabilen Welt*. News@orf.at. Abgerufen am 8.10. 2021 2022, von <https://orf.at/stories/3240393/>
- Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag
- Pessl, G. & Steiner, M. (2021). COVID-19 und Distance-Schooling: Folgt aus der Gesundheit- nun auch eine Bildungskrise? In G. Sanders, G. Boris (Hrsg.), *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit*. (S. 180-196) Mandelbaum Verlag.
- Tiroler Kinder und Jugend GmbH – Prävention Beratung Begleitung Schutz. (2021). *Schulsozialarbeit Tirol*. Abgerufen am 08.10 2021, von <https://www.schuso.at/>
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*. UTB Verlag

Anja Steiner und Gerlinde Schwabl

Hochschuldidaktische Maßnahmen – krisenbedingt. R-KOMPAKT/-online als Konzept für Präsenz- und Online-Lehre

Higher education didactic measures – crisis-related. R-KOMPAKT/-online as a concept for classroom- and online-teaching

Zusammenfassung

Die Covid-Krise stellt die Hochschulbildung im Frühjahr 2020 weltweit vor nie dagewesene Herausforderungen. Hochschulische Lehre zur Gänze in den virtuellen Raum zu verlegen löst bei Dozierenden im Sinne eines „how to deploy remote learning“ (Farnell et al., 2021, S. 6) akuten Handlungsbedarf aus. Dies begründet R-KOMPAKT/-online als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept, in das zudem Desiderate aus zwei Jahren Online-Lehr- und Lernerfahrung einfließen. Es ist im Constructive Alignment verankert, folgt mit *shift from teaching to learning* einem studierendenzentrierten Lehr-Lernansatz und fußt durch grundlegende, kompetenzorientierte Modelle und theoretische Bezüge auf Kompetenzorientierung. R-KOMPAKT/-online zeigt ein neu entwickeltes Konzept, das flexibel für die Online- und Präsenzlehre adjustierbar ist. Community of Inquiry legitimiert dessen Flexibilität ebenso wie Ergebnisse einer qualitativen Begleitforschung, die Lehr- und Lernerfahrungen eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs im virtuellen Lernraum beleuchtet. Der vorliegende Praxisbericht präsentiert und reflektiert R-KOMPAKT/-online als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept für den Seminarraum und für Live-Online-Sessions.

Abstract

The Covid crisis poses unprecedented challenges to higher education worldwide in the spring of 2020. Moving higher education teaching entirely into the virtual space triggers an acute need for action on the part of lecturers in terms of “how to deploy remote learning” (Farnell et al., 2021, p. 6). This justifies R-KOMPAKT/-online as a university didactic teaching-learning-concept, which also incorporates desiderata from two years of online teaching and learning experience. It is anchored in constructive alignment, follows a student-centered teaching-learning approach with a shift from teaching to learning, and is based on competency-oriented models and theoretical references. R-KOMPAKT/-online shows a newly developed concept that can be flexibly adjusted for online and face-to-face teaching. Com-

munity of Inquiry legitimizes its flexibility as well as results of a qualitative accompanying research, which illuminates teaching and learning experiences of a part-time master program in the virtual learning space. This practical report presents and reflects on R-KOMPAKT/-online as-a teaching-learning concept for the seminar room and for live online sessions.

1 Einleitung

Durch das Ad-hoc-Erfordernis der Online-Lehre im März 2020 ergeben sich für Dozierende große Herausforderungen, da noch keine Routine für eine gänzliche Online-Lehre existiert (Pausits et al., 2021). Routinierte Abläufe im Lehr-Lernalltag, bisherige methodisch-didaktische Konstellationen, Kommunikations- und Kooperationsprozesse erfahren einen Bruch, auch technische Anforderungen sind zu bewältigen. Die Notwendigkeit, Lernmanagement- und Kommunikationssysteme (Turnbull et al., 2019) zielführend einzusetzen und asynchrone sowie synchrone Online-Lehrveranstaltungs-Modi abzuhalten, konturieren dieses Szenario. Die (Covid-)Krise offenbart sich in einem breiten Spektrum an Herausforderungen (Steiner et al., 2021). Dieser Praxisbeitrag agiert im Begriffsverständnis der Krise als massive Störung des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens, die zugleich Verbesserungspotential in sich trägt (Schubert & Klein, 2020). Verstehen wir also die Krise als eine Zeit, in der „bestehende stabile und funktionierende Zustände erodieren“ und „die eingetretenen Störungen nicht mit hergebrachten Mitteln zu überwinden“ sind, „sondern eine Reform oder eine Revolution erforderlich“ machen (Vierhaus, 2002, S. 193), so wird deutlich, dass Lehr-Lernsettings, die binnen kürzester Zeit vollständig virtuell abzuhalten sind, zunächst eine Erosion und Störung hervorrufen, bevor sie adaptiert werden können. An diesem Punkt setzt unser Lehr-Lernkonzept an. Wir stehen didaktischen Anforderungen gegenüber, die sich, ausgelöst durch die Covid-Krise und unter Einschluss von zwei Jahren covidbezogener Lehr-Lern-Erfahrung (Jung, Nick & Rottach, 2021; Horstmann, 2022), „im Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen“ (Riedl & Schelten, 2013, S. 58) offenbaren. Die zentrale Fragestellung lautet daher, wie ein hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept gestaltet werden kann, das ad-hoc und langfristig sowohl in der Online- als auch in der Präsenzlehre einsetzbar ist.

2 Das Lehr-Lernkonzept im Überblick

Aufgrund seiner Kohärenz zwischen Learning-Outcomes, Lehr-Lernarrangements¹ und Leistungsmessungen (Biggs, 2014, S. 6) sowie dem inkludierten didaktischen Dreisprung, der Lernziele, methodische Umsetzung und Prüfung vernetzt (Bachmann, 2018, S. 98), erscheint *Constructive Alignment* (CA) passend als hochschuldidaktische Rahmung für R-KOMPAKT/-online. Als Lehr-Lernstil liegt, studierendenzentriert, *shift from teaching to learning* (SFTL) zugrunde. Die didaktische Binnenplanung basiert auf drei kompetenzorientierten Modellen (Leisen, 2010; Städeli et al., 2013; Teml & Teml, 2013) – so entsteht

¹ Im Fokus dieses Beitrags stehen die Lehr-Lernarrangements, da die Implementierung von Learning-Outcomes und Leistungsmessungen den Rahmen sprengen würden.

zunächst R-KOMPAKT als Lehr-Lernkonzept für die Präsenzlehre (Abb. 1). *Community of Inquiry* (CoI), als dynamischer, konzeptioneller Rahmen zur Gestaltung von online-basierenden Lehr-Lernsettings (Garrison & Archer, 2010) und empirisch gewonnene Gestaltungsempfehlungen ermöglichen einen Transfer in R-KOMPAKT/-online.

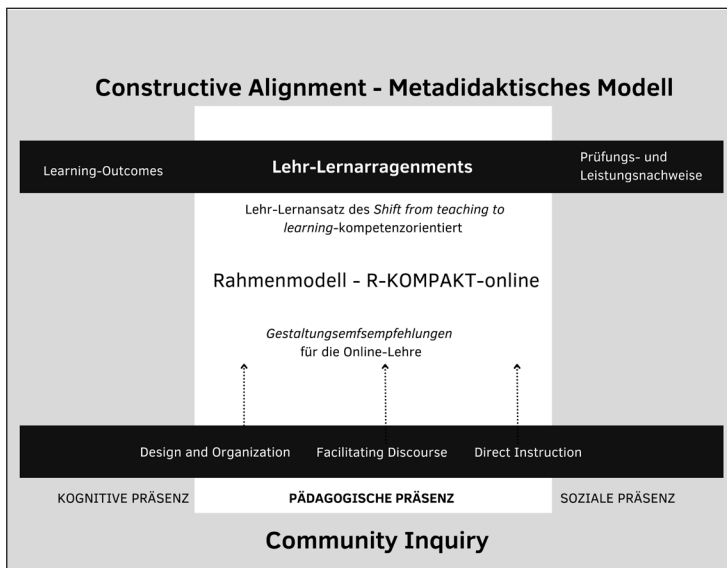


Abb. 1: R-KOMPAKT/-online im Überblick (eigene Darstellung)

3 Didaktische Einbettung

CA entfaltet seine Nutzbarkeit durch den lerntheoretischen Ansatz des Konstruktivismus und durch eine instruierende Didaktik (Biggs, 1996, 2014; Biggs & Tang, 2011). Vordergründig zeigt sich auf der konstruktivistischen Seite die aktive Rolle der Lernenden und auf der didaktischen Seite die Abstimmung zwischen den Lernzielen, der Lehrform und den Lernleistungen (Biggs & Tang, 2011, S. 95). Sowohl die systematische Operationalisierung von Lernergebnissen, Prüfungsformen und Lehr-Lernaktivitäten (Biggs, 1996; Wildt & Wildt, 2011, S. 14) als auch die Implementierung beruflicher und sozialer Kompetenzen (Wildt & Wildt, 2011, S. 10) kleiden R-KOMPAKT/-online aus unserer Sicht in ein zeitgemäßes, zielführendes Format. Um im Paradigma des CA didaktisch agieren zu können, rückt der Lehr-Lernstil *shift from teaching to learning* (SFTL) in den Fokus. Dessen Anbindung an Erfahrungen und Vorwissen, Wissensvernetzung, eigenständigen und aktiven Wissenserwerb in authentischen Handlungskontexten, problembasiertes/fallbezogenes/forschendes Lernen, kooperative und kollaborative Prozesse sowie ausreichende Zeitfenster für eine kognitive und praxisorientierte Vertiefung (Bachmann, 2018, S. 17–18; Wildt, 2013, S. 40) erscheinen geeignet im Paradigma unseres Konzepts. Darüber hinaus begründet die Ausrichtung an Lernergebnissen und studierendenzentrierten Lehr-Lernarrangements (Barr & Tagg, 1995) dessen Attraktivität. Eine reduzierte Rolle der Wissensvermittlung (Bachmann, 2018; Jungmann, Müller & Schuster, 2010) zugunsten von Kooperation und Kommunika-

tion (Wildt, 2013) runden das Bild ab. Als verbindende Klammer dient kooperatives Lernen (KL), basierend auf der Überlegung, dass Lernen ein *aktiver, konstruktiver Prozess* ist, in dem Lernende neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpfen, wobei die Gruppenmitglieder subjektive Erfahrungen und Perspektiven in die Gruppe einbringen (Konrad & Traub, 2019).

AUTOR*INNEN	Rubrik A Methodik	Rubrik B selbstgesteuertes Lernen	Rubrik C situative Problemlösungs- und Handlungskontext	Rubrik D Sozialformen und gemeinsames Lernen	Rubrik E Lernklima und Reflexion
Macke et al., 2016	_Handeln auf Kompetenzen für berufliche Anforder- ungen und für das Lernen ausrichten _Zeitstruktur		_Lehr-Lernsituation als Handlungssituation	_Grundwerte integrieren (Wertschätzung, individuelle Entfaltung, Solidarität, Toleranz, Einbeziehung aller)	_Förderliches Klima _Rückmeldung ermöglichen
Bachmann, 2018	_Aktivierende Methoden _Komplexe, problem- lösungsorientierte Settings _Blended-Learning- Szenarien	_Aktives, selbst- gesteuertes Lernen	_Vorwissen, Erfahrungen integrieren/anknüpfen _Wissen vernetzen _Situative Settings, Einbettung in situative Settings/Sachverhalte	_Erkenntniszuwachs in Auseinandersetzung mit anderen	_Zeit für Denken und Üben geben
Pfäfl, 2015	_Didaktische Prinzipien und Handlungen	_Aktives Lernen, um Kompetenzen zu entwickeln	_Praxisorientierung und Problemorientierung	_Lernsequenzen in Gruppen _Gruppenarbeiten	_Lernfördernde Beziehung _Lernfördernde Prozesse _Metakognition: Wahr- nehmungen und Hand- lungen reflektieren
Wiesner et al., 2017	_Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze	_Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe	_Förderung lebensweltlicher Anwendungen		_Förderliches Classroom- Management durch Haltung, Achtsamkeit und Präsenz _Förderung der Selbstreflexion als Kompetenz
Tschekan, 2012	_Lernendenaktivierende Methodik _Individualisierte Lehr- Lernsettings	_Entwicklung selbständigen Lernens	_Transfer von Kenntnissen und Fähigkeiten in neue Situationen		
BMUKK, 2012	_Methodenvielfalt _variationsreich Üben _Lern- und Arbeits- formen variabel gestalten	_selbstgesteuertes Lernen	_sinnstiftende Kontexte _Gelerntes in lebens- praktischen und beruflichen Situationen anwenden	_Lösungswege gemeinsam diskutieren _Gemeinsames Lernen in Gruppen _Lernhandlungen auswerten und _Kritikfähigkeit anregen	_lernförderliches Klima _authentische Rückmeldungen geben
Meyer, 2012	_Einsatz von Methoden-, Sozial- und Selbst- kompetenz	_Selbstorganisation des Lernens _Selbständiger Erwerb von Fachkompetenzen			_Reflexion

Abb. 2: Charakteristika für Kompetenzorientierung (eigene Darstellung)

Eine Positionierung im Kontext von Kompetenzorientierung komplettiert unsere theoretische Verortung. Dies geschieht sowohl im Bewusstsein der Komplexität des Kompetenzbegriffs (Ziener & Kessler, 2012, S. 21) als auch dessen unscharfer Verwendung (Herzog & Brenner, 2013, S. 37; Macke, Hanke, Viehmann-Schweizer & Raether, 2016, S. 64–65). Abb. 2 zeigt wesentliche Charakteristika zur Kompetenzorientierung, die in R-KOMPAKT/online einfließen, in einem zusammenfassenden Überblick. Federführend im Paradigma der

Hochschulbildung präsentiert sich für uns Kompetenz als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ (European Commission, 2015, S. 22). Studierende sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von (insbesondere beruflichen) Handlungssituationen entwickeln (Macke et al., 2016, S. 64).

4 R-KOMPAKT für die Präsenzlehre

Zur Darstellung von R-KOMPAKT erscheint uns zentral, was es leisten kann und inwiefern sich darin die kompetenzorientierte Lehr-Lernmodelle² LEISEN, AVIVA und KIOSK spiegeln. R-KOMPAKT generiert aus unserer Sicht einen *systematischen Überblick*, bietet übergeordnete Phasen, modellbezogene Sequenzen, komprimierte Modellbeschreibungen sowie für Lehrende auf einen Blick Impulse zur Planung und Durchführung hochschulischer, kompetenzorientierter und studierendenzentrierter Lehre. Ergänzend birgt es verschiedene Optionen zur Nutzung, da man entweder nach übergeordneten Phasen oder – flexibel – nach den modelltypischen Sequenzen planen kann. Darüber hinaus lässt es sich zirkulär einsetzen, wenn Rückmeldungen der Lernenden in Folgeplanungen einfließen. Kritisch anzumerken ist, dass das Konzept prinzipiell eine Abfolge der übergeordneten Phasen bzw. der modelltypischen Sequenzen vorsieht und aus dieser Perspektive in seiner Flexibilität eingeschränkt ist. Auch setzt dessen Nutzung eine Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Lehr-Lernmodellen voraus.

Das *AVIVA-Modell* ist mit seinen fünf Sequenzen *Ankommen und einstimmen*, *Vorwissen aktivieren*, *Informieren*, *Verarbeiten* und *Auswerten* in R-KOMPAKT verankert. Kompetenzorientierung zeigt sich z. B. durch den zielgerichteten Einsatz differenter Methoden sowie durch ein situatives und wirklichkeitsnahes Lernen im Zuge einer Aneignung und Anwendung von Ressourcen. Von Relevanz ist ergänzend die Option für ein direktes oder indirektes Vorgehen sowie die Implementierung einer Außen- und Innensicht (Städli et al., 2013). Mit dem *KIOSK-Modell* fokussiert R-KOMPAKT Lernen im Kontext „selbstständiger Lernerfahrungen ... in kognitiver, sozialer, emotionaler und auch leiblicher Hinsicht“ (Teml & Teml, 2013, Position 138). Es stellt Lernen in den Vordergrund und verweist zugleich auf die Relevanz einer Balance zwischen lern- und lehrzentriertem Vorgehen, in dem selbstständiges Lernen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten und eine direkte Unterweisung seitens der Lehrenden Raum findet (Teml & Teml, 2013). „Die Kompetenzorientierung gibt der Lernlinie eine Richtung und ein Ziel vor.“ (Leisen, 2018, S. 9) In diesem Sinne initiiert R-KOMPAKT mit den *LEISEN*-Sequenzen eine aktive Steuerung, Moderation und Förderung der Lernprozesse durch Lehrende, realisiert in den einzelnen, kompetenzorientiert angelegten Sequenzen. Dabei berücksichtigen die Aufgabenstellungen, Arbeitsaufträge, Lernmaterialien und Methoden u. a. individuelle Lernstände und differente Schwierigkeitsgrade. Zur Anwendung kommen darüber hinaus unterschiedliche Lernmaterialien, Methoden und Medien. Die Integration von Rückmeldung, Reflexion, Vergleichen und Bewerten der Ergebnisse schließen den Kreis (Leisen, 2010, 2018).

² Das AVIVA, KIOSK und LEISEN-MODELL kann in diesem Beitrag nur jeweils grob skizziert werden, da eine ausführlichere Beschreibung den Rahmen sprengen würde.

PHASE übergeordnet	MODELL Bezeichnung	SEQUENZ aus den Modellen	KURZBESCHREIBUNG DER SEQUENZEN aus den Modellen
EINSTIEG	Leisen	Problemstellung entdecken	Störung, kontrollierte Überforderung, Ungleichgewicht => Gleichgewicht herstellen
	Aviva	Ankommen und einstimmen	Lernziele, Programm, Situation; Problem wird bekannt
	Kiosk	Kontakt	Sich auf Unterrichtssituation einstellen, sich auf Lernende konzentrieren, Kontakt zum Thema herstellen
ANKNÜPFEN	Leisen	Problemstellung entdecken	Individuelle Vorstellungen entwickeln, Vorwissen, Erfahrungen, Meinungen der Lernenden werden eingebracht
	Aviva	Vorwissen	An Vorwissen anknüpfen
	Kiosk	Information	Kerninformationen zum Thema geben oder erarbeiten
ERARBEITUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	Die Lernenden erhalten Informationen, Daten, Anstöße
	Aviva	Informieren	Ressourcen werden angeeignet, entwickelt, erweitert
	Kiosk	Information	Kerninformationen zum Thema geben oder erarbeiten
BEARBEITUNG ÜBUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	Die Lernenden erstellen mit Hilfe von Lernmaterialien und Methoden sowie geeigneten Sozialformen Lernprodukte. Es erfolgt ein Erkenntniszuwachs, der in den weiteren Sequenzen ausgeformt wird.
	Aviva	Verarbeiten	Aktiver Umgang der Lernenden mit Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren, diskutieren
	Kiosk	Selbstständiges Lernen	Längere Phase selbständigen Arbeitens in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit
ERGEBNIS-SICHERUNG	Leisen	Lernprodukt diskutieren	Vergleich der Ergebnisse (Lernprodukte) inkl. Diskussion und Einigung auf gemeinsamen Kern (Lösung)
		Lernzugewinn definieren	Lernzuwachs wird bewusst
	Aviva	Auswerten	Ziele, Vorgehen, Lernerfolg überprüfen
	Kiosk	Kontrolle	Lernergebnisse überprüfen
ÜBUNG TRANSFER	Leisen	Lernzugewinn definieren	Anwendung des Gelernten durch Aufgabenstellungen und evtl. neuen Kontext
		Sicher werden und üben	Anwendung des Gelernten durch Aufgabenstellungen in einem neuen Kontext
	(Aviva)*	(Verarbeiten)	(Aktiver Umgang der Lernenden mit Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren, diskutieren)
	(Kiosk)*	(Selbstständiges Lernen)	(selbständiges Arbeiten, z. B. Transfer in neue Kontexte)

*diese Sequenzen sind in den Modellen nicht vorgesehen, dennoch ist natürlich ein Üben und Transfer möglich bzw. sinnvoll. Es ist wichtig, dass im Anschluss erneut die "Schleife" der Sequenzen bzw. Phasen im Kontext des jeweiligen Modells fortgesetzt werden kann, dass dementsprechend eine Ergebnissicherung stattfindet.

Abb. 3: Das Rahmenmodell R-KOMPAKT (eigene Darstellung, Anja Steiner)

5 R-KOMPAKT/-online für die Online-Lehre

Mit *Community of Inquiry* als konzeptionellem, dynamischem Rahmen und Befunden einer qualitativen Begleitforschung kleiden wir R-KOMPAKT in ein Online-Format (Abb. 3, 4).

5.1 Community of Inquiry: konzeptioneller Online-Rahmen

Community of Inquiry (CoI) „is a cohesive and interactive community of learners whose purpose is to critically analyze, construct, and confirm worthwhile knowledge“ (Garrison et al., 2010, S. 9). CoI konturiert demnach kollaborative und sinnvolle Lernerfahrungen in Gruppen (Garrison et al., 2010, S. 6). Digitale Lernumgebungen verfügen in diesem Sinne über Ressourcen, bedeutungsvolle Lernerfahrungen in einer Gemeinschaft von Lernenden zu fördern (Garrison et al., 1999; 2010). Das Wechselspiel der drei Hauptelemente *Kognitive Präsenz* (KP), *Soziale Präsenz* (SP) und *Pädagogische Präsenz* (PP) bildet die Basis für CoI. Der Einschluss dieser drei Elemente ist relevant für gelingendes Online-Lehren und -Lernen (Czerwionka & De Witt, 2006, S. 125-126; Garrison et al., 2010). Die Kognitive Präsenz beschreibt das Ausmaß, in dem die Lernenden durch Reflexion und Diskurs zu neuen Einsichten gelangen und Kompetenzen erwerben. Die Soziale Präsenz beziffert die Fähigkeit, sich als Teil der Lerngruppe zu verstehen und gegenseitig vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Sie dient der Unterstützung des geführten Diskurses innerhalb der Lerngemeinschaft und fördert die Kognitive Präsenz. Die Pädagogische Präsenz fokussiert die Gestaltung und Moderation der digitalen Lernumgebung. Garrison et al. (2010) unterteilen die Pädagogische Präsenz in drei weitere Bereiche, die Czerwionka et al. (2006) mit typischen Aufgabenfeldern bzgl. der Betreuung Online-Lernender vernetzen: *Design and Organization* beinhaltet die Konzeptionierung und Gestaltung der Lehr-Lernszenarien, aber auch die Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen (z. B. Bereitstellung von Lernmaterialien, Administration der Lernumgebung). *Facilitating Discourse* umfasst alle Aktivitäten, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen, die zur Aufrechterhaltung der Motivation, der Lernenden-Beteiligung sowie des Interesses auf Gruppen- und Individualebene dienlich sind (z. B. Förderung der Sozialen Präsenz). *Direct Instruction* fördert die inhaltliche Unterstützung (Lernaktivitäten strukturieren, fachliches Feedback geben, Hilfestellung bei Verständnisproblemen) (Czerwionka & De Witt, 2006, S. 126). „Teaching-Presence-Aktivitäten“ (Czerwionka & De Witt, 2006, S. 127) sind nicht ausschließlich den Lehrenden vorbehalten, sondern jede Person, die „Verantwortung für den Fortschritt der Gruppe trägt“ (Czerwionka & De Witt, 2006, S. 127), soll sich beteiligen. Die positive Wirkung der Pädagogischen Präsenz beim kooperativen Online-Lernen und -Lehren ist unumstritten (Caskurlu, Maeda, Richardson & Lv, 2020; Shea, Sau Li & Pickett, 2006) und beflügelt maßgeblich gelingendes kooperatives Lernen.

5.2 Gestaltungsempfehlungen: Sicht der Akteur*innen

Eine qualitative Begleitforschung bildet die Basis für nachstehende Gestaltungsempfehlungen. Als empirische Basis der Untersuchung dient ein qualitatives Design mit semistrukturierten Interviews, die in einem berufspädagogischen, berufsbegleitenden Masterstudiengang an der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Dabei kommen die studentischen Einschätzungen ($n = 5$) zu den Lernerfahrungen im virtuellen Raum zum Tragen und werden mit den Eindrücken und Lehrerfahrungen der

Dozierenden ($n = 5$) vernetzt. Die Studierenden beurteilten die Online-Lehr-Lernsettings aus mehreren Perspektiven, da sie ihrerseits als Lehrpersonen an Berufsschulen agieren³. Differente Blickwinkel ermöglichen dergestalt eine differenzierte Analyse der Effekte von virtuellen Räumen für das kooperative Lernen. Vernetzt mit Erkenntnissen der aktuellen Lehr-Lernforschung zum kooperativen Online-Lehren resultieren daraus pädagogische Maßnahmen zur Gestaltung von online-basierten Lehr-Lernsettings. Diese erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, nehmen jedoch Maßnahmen in den Blick, die dem kooperativen Online-Lernen ein gelingendes Potenzial zuschreiben.

Bereich I: Design and Organization	
Konzeption von Lernangeboten und/oder Erstellung von Lernmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> a) Didaktisches Gesamtkonzept überlegen unter Berücksichtigung der gesamten Lehrveranstaltung, der Zielgruppe, des Curriculums; b) Eine strukturierte, kompetenzorientierte Planung, die die klassische Phasenbildung für Lehr-Lernprozesse berücksichtigt; c) Online-Lehre entlang von etablierten Planungsmodellen planen (z. B. R-KOMPAKT-online); d) Sozialformenwechsel bei der Planung berücksichtigen, um Gesprächsanlässe zu ermöglichen und dabei die Online-Räume wie z. B. den Hauptraum und die Gruppenräume in Webkonferenzen nutzen; e) Online-Präsenzphasen mit asynchronen Selbstlernphasen bei längeren Lehrveranstaltungsblöcken kombinieren; f) Didaktisch sinnvolles Mix aus erprobten Lehr-Lernmethoden und Medien, die Kompetenzerleben ermöglichen und die methodische sowie mediale Abwechslung mit Bedacht vornehmen, um Überforderung bei den Lernenden und Lehrenden zu vermeiden;
Gewährleistung förderliche Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> g) Webkonferenzanwendung verwenden, die die Kommunikationsaufgabe unterstützt (Breakout-Rooms); h) Flüssige Übertragung der Audio- und Videosignale sicherstellen und ggf. ein Headset verwenden; i) Arbeitsumgebung auf die Lernsituation anpassen, um Ablenkung zu vermeiden und bei Bedarf Veränderungen vornehmen (z. B. Standortwechsel, virtueller Hintergrund); j) Sich mit der technischen Lernumgebung vorab vertraut machen und die Kooperationsaufgabe auf die zur Verfügung stehenden Funktionen der Webkonferenzanwendung hin abstimmen; k) Konkreten Ablaufplan mit sowohl zeitlichen Angaben (inkl. Pausengestaltung) als auch Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung zeitgerecht den Teilnehmenden zur Verfügung stellen; l) Konkrete Kooperationsregeln (z. B. Mitarbeit, Kommunikation, Videopräsenz) ggf. im Vorfeld kommunizieren, in der Online-Präsenz mit den Teilnehmenden vereinbaren und einfordern;
Bereich II: Facilitating Discourse	
Unterstützung selbst gesteuerten Lernens und Begleitung des Gruppenprozesses	<ul style="list-style-type: none"> a) Präsenzphase vor Ort vor dem Webinar planen und diese Phase für die Gemeinschaftsbildung nutzen; b) Das Ankommen im Hauptraum nutzen, um die Teilnehmenden sichtbar zu machen (z. B. mit Namen ansprechen, Anwesenheit überprüfen, nach dem persönlichen Befinden fragen) und sie beim ersten Meeting mit der technischen Lernumgebung vertraut zu machen; c) Das soziale Miteinander sowie die Videopräsenz mittels konkreter Aktivierungsmethoden fördern und die Lernenden an die virtuelle Lernsituation heranzuführen; d) Videopräsenz der Studierenden mit Bedacht einfordern; e) Studierende in den Lehr-Lernprozess durch Rollenverteilung bzw. Zuweisung von Aufgaben einbinden und sichtbar machen (z. B. Moderationsrolle); f) Bei der inhaltlichen Gestaltung der Lernaufgaben motivationale Aspekte berücksichtigen; g) Den Studierenden die Wahlfreiheit in Bezug auf die Gruppenwahl, Themenwahl, Methode sowie Medienwahl ermöglichen; h) Bei der Gruppenphase in den Breakout-Rooms Zeit für persönlichen Austausch einplanen; i) Das Betreten der Gruppenräume im Vorfeld ankündigen und im Hauptraum für Fragen erreichbar sein; j) Gruppen- aber auch Einzelergebnisse sichtbar machen; k) Vernetzung der Studierenden untereinander innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltung fördern, ggf. bewusst planen (z. B. Gruppenräume für Pausengespräche anbieten, Studierenden-Stammtische);
BEREICH III: DIRECT INSTRUCTION	
Anregung und Unterstützung der fachlichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten	<ul style="list-style-type: none"> a) Arbeitsziele definieren, kommunizieren und mit den Lernenden vereinbaren sowie einfordern; b) Erprobte kooperative Methoden (z. B. Brainstorming, Think-Pair-Share-Methode; Placemat-Methode, Gruppen-Puzzle) in Kombination mit Kooperationskripten einsetzen (z. B. Fragenstellen, argumentierendes Erklären, strukturierendes Mapping, Rollenverteilung, Repräsentationshilfen); c) Komplexe Kooperationsaufgaben methodisch planen und unterschiedliche Lösungen zulassen; d) Einzelne Aufgabengebiete der Kooperationsaufgabe in der Selbstlernphase bearbeiten lassen und den Austauschprozess in die Online-Präsenzphase ermöglichen; e) Präsentations-, Diskussions-, Reflexions- und Feedbackphasen während der Gruppenarbeit, aber auch mit der Gesamtgruppe einplanen; f) Einzelleistungen, aber auch Gruppenleistungen sichtbar machen, rückmelden und bewerten; g) Gruppengröße auf die Kooperationsaufgabe abstimmen und das Arbeiten in Kleingruppen bevorzugen. h) Bei der Gruppenzusammensetzung den Status und das Vorwissen der Studierenden berücksichtigen; i) Den direkten Austausch der Kleingruppen in den Gruppenräumen ermöglichen und die Videopräsenz in dieser Phase einfordern; j) Das Verteilen der Informationen zur Lösung der Kooperationsaufgabe auf wenige Kommunikationskanäle beschränken; k) Die Studierenden die Bearbeitungsmethode zur Aufgabenstellung sowie die Medien selbstständig wählen lassen, ggf. Unterstützung anbieten; l) Das Monitoring und das Feedback planen und die Methodik den Studierenden kommunizieren; m) Abhängig von der Komplexität der Kooperationsaufgabe die Gruppenräume zu Beginn besuchen, um Verständnisfragen zu klären; n) Für Fragen außerhalb der Gruppenräume erreichbar sein; o) Versuchen eine hohe Gruppenkohäsion zu ermöglichen, damit eine Community of Practice entstehen kann.

Abb. 4: Gestaltungsempfehlungen für die Online-Lehre (eigene Darstellung)

³ Dieses Masterstudium findet in Österreich berufsbegleitend statt.

Abb. 4 visualisiert die Beschreibung der pädagogischen Maßnahmen für den Bereich *Design and Organization*, die die Konzeptionierung der Lehr-Lernszenarien, aber auch die Gewährleistung förderlicher Rahmenbedingungen, manifestieren. Der Bereich II deklariert alle Aktivitäten, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen, die zur Aufrechterhaltung der Motivation, die der Lernenden-Beteiligung sowie des Interesses auf Gruppen- und Individualebene dienen. Den Abschluss bilden mit Bereich III jene pädagogischen Maßnahmen, die eine fachliche Auseinandersetzung der Lerninhalte anregen und unterstützen (Czerwionka & Witt, 2006).

5.3 Zusammenführung in R-KOMPAKT/-online

Als wesentlich für eine Online-Nutzung erscheint die *proaktive* Einbettung von CoI und der empirisch ermittelten Gestaltungsempfehlungen in das Rahmenmodell R-KOMPAKT (siehe Abb. 5). So tangiert *CoI* alle Phasen von R-KOMPAKT/-online und intendiert die bewusste, konkrete Implementierung der drei Hauptelemente von CoI (Kognitive, Soziale und Pädagogische Präsenz) in die Planung und Durchführung der Online-Lehre. Als hilfreiches Instrumentarium im Praxistransfer erweist sich eine Checkliste, die in jeder Sequenz mit Rückfragen an das Modell agiert und die sich Lehrende individuell erstellen können. Anbei eine exemplarische Auswahl an Fragen unserer Checkliste: „Inwiefern initiiere ich Reflexion? Wodurch rege ich einen Diskurs an? Wie implementiere ich selbstgesteuertes Lernen? Inwiefern erhalte ich die Motivation aufrecht? Was dient dem Interesse der Lernenden?“ Wir nehmen, begründet durch die Fokussierung des vorliegenden Beitrags auf Lehr-Lernarrangements, insbesondere die Pädagogische Präsenz in den Blick. In diesem Kontext erfolgt die Implementierung der ermittelten Gestaltungsempfehlungen für die Online-Lehre, die R-KOMPAKT/-online maßgeblich für einen virtuellen Einsatz qualifiziert. Die Gestaltungsempfehlungen (siehe Abb. 4) ermöglichen Lehrenden eine zielgruppenbezogene und teilnehmer*innenorientierte sowie detaillierte didaktische, methodische und mediale Ausgestaltung des Modells R-KOMPAKT/-online. Es können von Dozierenden jene Aspekte aus der Gesamtheit der Gestaltungsempfehlungen herangezogen werden, die für die jeweilige Zielgruppe und Thematik Relevanz besitzen und ähnlich einer Checkliste, in die Binnenplanung der Online-Lehre transferiert werden.

PHASE übergeordnet	MODELL Bezeichnung	SEQUENZ aus den Modellen	PROAKTIV im Fokus: CoI
EINSTIEG	Leisen	Problemstellung entdecken	KP – Inhalte, Methoden, Medien auf Anregung von Reflexion und Diskurs abstimmen SP – Einbindung abwechselnder Sozialformen zur Förderung der Lerngemeinschaft und Beziehungen bei der inhaltsbezogenen, methodischen und medialen Planung berücksichtigen PP – Lehr-Lernsetting methodisch-didaktisch und medial im Sinne selbstgesteuerten Lernens, anhaltender Motivation und Mitwirkung der Studierenden planen und Unterstützung leisten
	Aviva	Ankommen und einstimmen	
	Kiosk	Kontakt	
ANKNÜPFEN	Leisen	Problemstellung entdecken	
	Aviva	Vorwissen	
	Kiosk	Information	
ERARBEITUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	
	Aviva	Informieren	
	Kiosk	Information	
BEARBEITUNG ÜBUNG	Leisen	Lernprodukt erstellen Lernmaterial bearbeiten	
	Aviva	Verarbeiten	
	Kiosk	Selbstständiges Lernen	
ERGEBNIS- SICHERUNG	Leisen	Lernprodukt diskutieren	
		Lernzugewinn definieren	
	Aviva	Auswerten	
	Kiosk	Kontrolle	
ÜBUNG TRANSFER	Leisen	Lernzugewinn definieren	
		Sicher werden und üben	
	(Aviva)*	(Verarbeiten)	
	(Kiosk)*	(Selbstständiges Lernen)	
PROAKTIV im Fokus: Gestaltungsempfehlungen			
I Design and Organization – II Facilitating Discourse – III Direct Instruction			

Abb. 5: R-Kompakt/-online (eigene Darstellung)

6 Conclusio und Ausblick

Verantwortlich für den Impuls zu einer Gesamtkonzeption zeichnet im März 2020 die COVID-Krise mit ihren beispiellosen Auswirkungen auf dem Bildungssektor und die Frage, wie ein praxistaugliches Lehr-Lernkonzept nach zwei Jahren Pandemie-Erfahrung gestaltet sein könnte. R-KOMPAKT/-online kann, auf dem Hintergrund von Präsenz- und Online-Lehre sowie im Spiegel aktueller Forschungsbefunde durchaus Potential zugesprochen werden, da Blended-Learning-Konzepte bei Lehrenden und Lernenden zukunftsträchtig scheinen (Horstmann, 2022, S. 22), z. B. im Sinne eines Transformationsprozesses von der reinen Präsenzlehre hin zu Mischformen (Jung et al., 2021, S. 151). Im Praxiseinsatz⁴ verbuchen

⁴ seit dem Wintersemester 2021/22

wir auf der Haben-Seite eine übersichtliche und klare Struktur, die Nutzung desselben Grundmodells (R-KOMPAKT) für die Präsenz- und Onlinelehre, die Integration von Kompetenzorientierung, eine Kompatibilität mit dem SFTL-Ansatz, eine direkte Nutzbarkeit des Planungsrahmens, die zeitgemäße Option zur Einbettung in CA sowie Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Fachbereichen. Im Zuge des Praxiseinsatzes eingeholte Rückmeldungen von Studierenden⁵ flankieren das Konzept mit Attributen wie „Klarheit“, „Strukturiertheit“, „Transparenz“, „Vorbildwirkung für eigene Unterrichtsplanungen“, „Flexibilität für Präsenz und Distance-Learning“ und „nachvollziehbarer theoretischer Grundierung“. Auf der Soll-Seite bilanzieren wir *die Bindung vieler Ressourcen* im Zuge der Planung, Vorbereitung und Reflexion der Lehrveranstaltungen. Die Komplexität des Modells bedingt zudem, neben einer intensiven Einarbeitung, eine detaillierte Vorbereitung und kompakte Durchführung entlang der Sequenzen unter Einbeziehung der Gestaltungsempfehlungen und CoI für die Online-Lehre (Abb. 2-4). Zukunftsweisend erscheint uns daher eine forschungsgeleitete Erprobung in der Praxis. Dementsprechend ließen sich durch den Einsatz von R-KOMPAKT/-online, flankiert von Aktionsforschung, Vignettenforschung und/oder qualitativen Befragungen, empirische Daten generieren, die einen vertiefenden Einblick in die Nutzbarkeit des Lehr-Lernkonzepts erlauben und eine Adaption anregen. Konkrete Planungsbeispiele für die Präsenz- und Onlinelehre, Checklisten für CoI und Gestaltungsempfehlungen sowie damit verbundene Erfahrungsberichte zu erstellen konturieren für uns darüber hinaus ambitionierte zukünftige Ziele, z.B. für die Fort- und Weiterbildung.

Autor*innenangaben

Anja Steiner ist Hochschullehrende und Studienleiterin für die Masterstudien der Berufsbildung am Institut für berufsbildende und allgemeinbildende Studien der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen im Bereich kompetenzorientierter (E-)Didaktik, Erwachsenenbildung und Forschungsmethodik.
anja.steiner@ph-tirol.ac.at

Gerlinde Schwabl ist Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Tirol am Institut für Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Qualitätsentwicklung. Sie beschäftigt sich in Lehre und Forschung mit digitaler Bildung sowie der Entwicklung von innovativen Online-Lehr-Lernszenarien in der Hochschule.
gerlinde.schwabl@ph-tirol.ac.at

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: R-Kompakt/-online im Überblick (eigene Darstellung)
- Abb. 2: Charakteristika für Kompetenzorientierung (eigene Darstellung)
- Abb. 3: Das Rahmenmodell R-Kompakt von Anja Steiner (eigene Darstellung)
- Abb. 4: Gestaltungsempfehlungen für die Online-Lehre, (eigene Darstellung)
- Abb. 5: R-Kompakt/-online (eigene Darstellung)

⁵ Vor, zu Beginn und während der jeweiligen Lehrveranstaltung wird die Planung mit R-KOMPAKT/-online gezeigt und sie führt wie ein roter Faden durch die Lehr-Lerneinheiten. Es wird immer wieder Bezug darauf genommen und geschaut, wo wir stehen, was wir tun und vorhaben.

Literatur

- Bachmann, H. (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, hep verlag.
- Bachmann, H. (2018). *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (3., überarbeitete Auflage). hep verlag.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. I, 5–22. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. Aufl.). SRHE and Open University Press imprint. McGraw-Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C. & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157, 103966. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103966>
- Czerwionka, T. & Witt, C. de. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. eLearning-Didaktik (S. 117–131). Schneider Verl. Hohengehren.
- European Commission. (2015). *ECTS users' guide 2015*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/87192>
- Farnell, T., Skledar Matijević Ana & Šćukane Schmidt Ninoslav. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence: analytical report*. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Garrison, D. & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Herzog, W. & Brenner, P. J. (2013). *Bildungsstandards* (1. Aufl.). Praxiswissen Bildung. Kohlhammer Verlag.
- Horstmann, N. (2022). Studierende wünschen sich auch nach der Pandemie mehr digitales Lernen. CHE – Zentrum für Hochschulentwicklung. <https://www.che.de/2022/studierende-wuenschen-sich-auch-nach-der-pandemie-mehr-digitales-lernen/>
- Jung, M., Nick, P. & Rottach, A. (2021). Digitale Lehr- und Lernformen. In P. Nick & P. Pfeil (Hrsg.), *Neue Wege an Hochschulen* (S. 149–180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33452-9_7
- Jungmann, T., Müller, K. & Schuster, K. (2010). Shift from TeachING to LearnING. *Journal Hochschuldidaktik*, 21.(2). <https://doi.org/10.17877/DE290R-46>
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (7. unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Verlag W. Kohlhammer.
- Leisen, J. (2018). *Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell*. <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/00%20Was%20Lehrkr%C3%A4fte%20brauchen%20-%20Ein%20praktikables%20Lehr-Lern-Modell%202018.pdf>
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten : mit überarbeiteter Methodensammlung „Besser lehren“, auch als Download* (3. Aufl.). Pädagogik. Beltz.
- Pausits, A., Oppl, S., Schön, S., Fellner, M., Campbell, D. F. J. & Martin, D. (2021). *Distance Learning an österreichischen Universitäten und Hochschulen im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung* (1. Aufl.). EBL-Schweitzer. Franz Steiner Verlag.

- Schubert, K. & Klein, M. (2020). *Das Politiklexikon: Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/politiklexikon/17759/krise/>
- Shea, P., Sau Li, C. & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005>
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das AVIVA-Modell ; fünf Phasen guten Unterrichts* (2. Aufl.). Praxis. hep der Bildungsverlag.
- Steiner, M., Köppnig, M., Leitner, A., Pessl, G. & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für Höhere Studien Wien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/24/ihs-report-2021-steiner-koeping-leitner-pessl-lassnigg-lehren-und-lernen-unter-pandemiebedingungen.pdf>
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik. Erfolgreich im Lehrberuf*. Studien-Verlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2013). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung: Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Studienverlag.
- Turnbull, D., Chugh, R. & Luck, J. (2019). Learning Management Systems: An Overview. In A. Tatnall (Hrsg.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (S. 1–7). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_248-1
- Vierhaus, R. (2002). Krisen. In S. Jordan (Hrsg.), *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft | Reclam Verlag* (S. 193–197). Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner, J. Wildt, C. Trautwein, E. Wegner, M. Merkt & M. Nückles (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 123. Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bertelsmann.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Teil] H. Prüfungen und Leistungskontrollen: Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Raabe.
- Ziener, G. & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode: Methoden entdecken, verändern, erfinden* (1. Aufl.). *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität Praxisband*. Klett Kallmeyer.

Forschungsskizzen

*Natalie Mühlmann, Irma Eloff
und Ann-Kathrin Dittrich*

Teacher Well-Being Studie: Lehrer*innenwohlbefinden von Tiroler Sekundarlehrer*innen in Zeiten der Covid-19 Pandemie

Teachers' Well-Being Study: Well-being of Tyrolean secondary school teachers in times of the Covid-19 pandemic

1 Ausgangssituation

Die Studie untersuchte das berufliche Wohlbefinden sowie dessen arbeitsbedingten Einflussfaktoren von Lehrpersonen der Sekundarstufen in Tirol während der Covid-19 Pandemie. Lehrkräfte waren in jener Zeit maßgeblich für die Aufrechterhaltung des Bildungssystems verantwortlich (OECD, 2020, S. 1), doch deren Resilienz ging auf Kosten des beruflichen Wohlbefindens (Universität Wien, 2021, o.S.). Dabei bestimmt dieses Wohlbefinden nicht nur die Robustheit im professionellen Handeln, sondern auch die Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung, den Lernerfolg, die Qualität des gesamten Bildungssystems (Collie et al., 2015, S. 744, 753; Blossfeld et al., 2014, S. 9) und das Gesamtwohlbefinden des Individuums (Rath & Harter, 2010, o.S.), was die Relevanz zur Förderung von Lehrer*innenwohlbefinden aufzeigt. Jenes Wohlbefinden bezieht sich auf das individuelle Empfinden beruflicher Erfüllung, Sinnhaftigkeit und Zufriedenheit, gespeist durch den kollaborativen Prozess mit Kolleg*innen und Schüler*innen (Acton & Glasgow, 2015, S. 102) und geprägt von soziokulturellen Einflüssen (McCallum & Price, 2016, S. 17, zitiert nach McCallum et al., 2017, S. 2).

2 Forschungsdesign

Ziel der Studie war es, den Status des Lehrer*innenwohlbefindens und das Ausmaß des pandemiebedingten Einflussfaktors sowie die arbeitsbedingten Faktoren, welche berufliches Wohlbefinden maßgeblich beeinflussen, zu eruieren. Erforscht wurde dies anhand eines Mixed-Method Ansatzes, bestehend aus einer Onlineumfrage und offenen digitalen Tagebucheinträgen. Insgesamt nahmen 59 Lehrpersonen aus Sekundarstufen (MS, AHS, BMHS, PTS) Tirols im Jahr 2021 auf anonymer Basis teil, wobei 18 beide Studienteile absolvierten, und 41 entweder die Umfrage ($n = 40$) oder den Tagebucheintrag ($n = 1$) erledigten.

In der Umfrage füllten Lehrpersonen eine für die Studie adaptierte Version des *Workplace PERMA Profilers* in einem geschlossenen Format mittels einer 11-Punkte-Likert-Skala aus. Das Untersuchungsinstrument basiert auf Seligmans *PERMA Profiler* (Kern, 2013, o.S.) und misst das psychologische Wohlergehen und Gedeihen von Individuen, indem ein Score für jede der fünf PERMA Domänen (*Positive Emotion*, *Engagement*, *Relationships*, *Meaning*, *Accomplishment*) anhand von Ratingfragen erhoben wird (Seligman, 2012, S. 16-20). Der Mittelwert dieser Scores ergibt den Gesamtscore, und zeigt auf das gesamte berufliche Wohlergehen hin. Scores können Werte zwischen 0 und 10 annehmen, und spiegeln folgende Niveaus von Wohlbefinden: >9 = sehr hoch, $8-8,5$ = hoch, $7,9-6,5$ = normal, $6,4-5$ = suboptimal, <5 = schwach (Kern, o.D.).

Die durchgeführten Adaptionen beziehen sich auf die R-Domäne, bei welcher nicht nur auf die professionelle Beziehung mit Arbeitskolleg*innen, sondern auch auf jene mit Schüler*innen und deren Eltern eingegangen wird. Weiteres wurde das PERMA-Konstrukt um die Covid-19 Domäne ergänzt zur Ermittlung des Pandemieeinflusses auf die PERMA-Domänen.

Im zweiten Teil der Studie reflektierten Lehrpersonen in einem Tagebucheintrag ihren zuletzt erlebten Arbeitstag hinsichtlich empfundener Emotionen sowie deren Auslöser und Auswirkung auf berufliches Wohlbefinden. Der Fokus auf den letzten Arbeitstag sollte retropektive Voreingenommenheit reduzieren, da Erzählungen möglichst zeitnah auf Erlebtes folgten (Iida et al., 2012, S. 228). Unter Abwägung der Studienzumutbarkeit in Pandemiezeiten ist bei der Dateninterpretation zu berücksichtigen, dass Teilnehmende nur einen Eintrag erstellten, obgleich die Tagebuchmethode üblich auf konsekutiver Selbstreflexion basiert (S. 277).

Die Analyse der quantitativen Daten fand mittels deskriptiver Statistik via SPSS statt, wobei Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte unter Beachtung der Standardabweichung und Varianz zur Dateninterpretation herangezogen wurden. Qualitative Daten wurden einer deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen mit den PERMA-Dimensionen als Hauptkategorien.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrer*innenwohlbefinden bei 90 % der Befragten bzw. 52 Personen auf normales bis hohes Niveau hinweist, wobei sich die Pandemie bei 56 % aller Befragten negativ ausgewirkt hat. Genauer liegt der Gesamtscore beruflichen Wohlbefindens bei 7,58 ($SD = 0,91$), was im Durchschnitt auf ein normales Niveau beruflichen Wohlbefindens hindeutet. Wie in Abb. 1 zu sehen, weist die M-Domäne den höchsten Score (8,25)

auf, gefolgt von den Domänen P (7,7) und R (7,56). Vorteilhafte Einflussfaktoren stellen die Sinnhaftigkeit des Berufes, eine humorvolle Arbeitsatmosphäre, Fortschritte bei sich selbst und den Schüler*innen sowie ein gutes Verhältnis zu ebendiesen dar – gerade auch in Krisenzeiten scheinen Erlebnisse dahingehend das Lehrer*innenwohlbefinden zu stärken. Ähnliche Ergebnisse zeigte Spiel und Holzers Studie zum Unterrichten in Covid-Zeiten auf, in welcher 1.759 Lehrpersonen Österreichs aller Schularten befragt wurden (2020, o.S.). Auch dort überwog ein positives Lehrer*innenwohlbefinden, wobei vor allem der soziale Kontakt mit Lernenden und die Förderung deren akademischen Erfolges trotz der Umstände begünstigend wirkten.

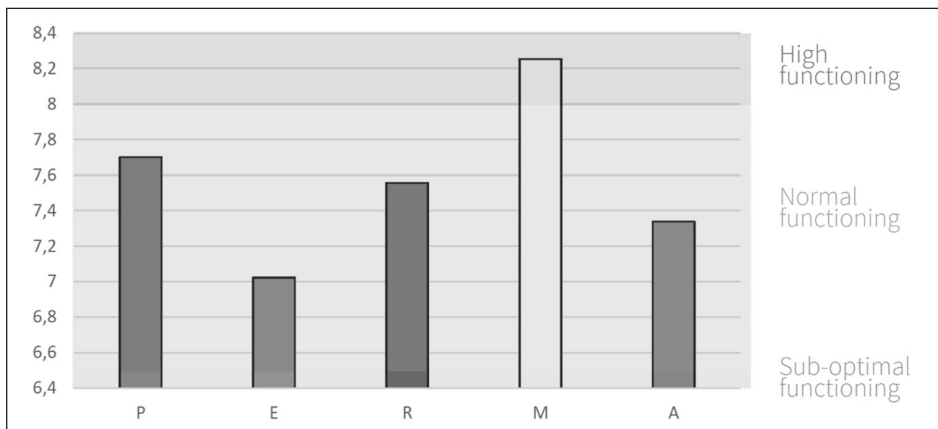


Abb. 1: PERMA-Profil der Teacher Well-Being Studie mit Domänen-Scores und darauf basierenden Niveaus beruflichen Wohlbefindens (eigene Darstellung)

Die niedrigsten Scores erzielen die Dimensionen E (7,02) und A (7,34). Obwohl die Werte dem normalen Niveau zugeordnet werden können, weisen die 25%-Perzentile auf Unterstützungsbedarf hin: Rund ein Viertel der Befragten zeigt suboptimale bis schwache Tendenzen auf. Die E-Domäne deutet darauf hin, dass die Befragten sehr wohl begeistert von und interessiert an ihrer Arbeit aber nicht in der Lage sind, ein Gefühl des *Flows* zu erfahren, bei welchem sie sich vollkommen einer Aufgabe verschreiben könnten – ungeachtet der dafür benötigten Zeit. Weiteres befindet es rund ein Viertel als schwierig, arbeitsbezogenen Pflichten und Zielen nachzukommen, was Förderungsbedarf in der A-Domäne aufzeigt. Ausschlaggebend für diese Entwicklungen scheinen laut den qualitativen Daten Faktoren wie undisziplinierte Schüler*innen, Zeitdruck, Verwaltungsarbeit, unzureichende Lernausstattung und Covid-19-Maßnahmen zu sein. Wiederum ähnliche Ergebnisse lieferte eine weitere Studie der Universität Wien ($n = 1.027$): Administrative Arbeit, Digitalisierung des Unterrichtsmaterials, variierende Unterrichtsumstände sowie kurzfristige und unzureichende Informationen seitens der Regierung wirken belastend (2021, o.S.). Auch in der vorliegenden Studie bestätigen 25 % der Befragten eine unzufriedenstellende Unterstützung seitens der Regierung bzgl. der Pandemieeindämmung an Schulen. Betreffend den pandemiebedingten Einfluss auf die PERMA-Domänen fällt auf, dass sich für ein Viertel der Befragten die Dimensionen P, E, M, und A zum Negativen hin entwickeln, wohingegen die

R-Domäne eine positive Entwicklung verzeichnet. So hat sich dem Empfinden von 26 % der Befragten zufolge die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung deutlich verbessert. Interessant erscheint weiters ein Vergleich mit prä-pandemischen Studien. Ofsted (2019) erforschte das berufliche Wohlbefinden von über 4.300 Lehrpersonen in England (S. 11), welches sich vorwiegend im unteren bis moderaten Bereich befand. Schulkultur und Beziehungen zu Kolleg*innen und Schüler*innen wurden als positive Einflussfaktoren genannt, wohingegen hohe Arbeitsbelastung, mangelnde Ressourcen und unzureichende Unterstützung von Schulleiter*innen bei erzieherischen Maßnahmen dem negativ gegenüberstanden (S. 1, 5). Auch bereits in der Potsdamer-Lehrerstudie ($n = 16\,000$) von 2006 galten herausforderndes Verhalten von Lernenden neben großen Klassen und Zusatzarbeit als belastend (IGP, o.J., o.S.). Warum Lehrer*innenwohlbefinden in Tirol trotz Pandemie höher ausfällt als im prä-pandemischen England könnte ein Blick auf den *World Happiness Report 2019* erklären, bei welchem Österreich besser abschneidet als Großbritannien, was auf bessere Voraussetzungen bzgl. des Berufswohlbefindens sowie auf soziokulturelle Einflüsse im Wohlbefinden hinweisen mag (Helliwell et al., 2019, S. 24). Zu beachten gilt die vergleichsweise geringe Anzahl der Studienteilnehmer*innen der vorliegenden Studie, was durch Erhebung quantitativer als auch qualitativer Daten zum Lehrer*innenwohlbefinden gerade in kritischen Zeiten zu kompensieren versucht wurde.

4 Ausblick

Die Teacher Well-Being Studie zeigte, dass Lehrpersonen in Krisenzeiten ein hohes berufliches Wohlbefinden verspüren können, auch wenn die Covid-19 Pandemie als negativer Einflussfaktor identifiziert werden konnte. Verbesserungsbedarf besteht in der Aufrüstung technischer und digitaler Unterrichtsmittel und in einer klaren Kommunikationslinie seitens schulexterner Steuerungsinstanzen wie etwa der Regierung. Weiteres könnten konsequente Handlungspraktiken bei undisziplinierten Lernenden, unterstützt durch die Schulleitung, entlastend wirken. Für weniger Zeitdruck im Lehrberuf könnten Lösungswege für eine sukzessive Auslagerung administrativer Tätigkeiten angedacht werden, was Raum für mehr *Flow* und fokussierte Bildungsarbeit schaffen könnte. Diese Vorschläge können zu einem Arbeitsumfeld beitragen, welches ein Aufblühen gerade in defizitären Dimensionen des Lehrer*innenwohlbefindens ermöglicht und so die Qualität der Lehrprofession und des Bildungssystems fördert.

Autor*innenangaben

Natalie Mühlmann: Universität Innsbruck, Lehrerin
n.muehlmann@tsn.at

Irma Eloff: Universität Innsbruck, Außerordentliche Professorin, Universität Pretoria, Professorin
irma.eloff@up.ac.za

Ann-Kathrin Dittrich: Universität Innsbruck, Senior Scientist
ann-kathrin.dittrich@uibk.ac.at

Literatur

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Waxmann.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Helliwell, J. F., Layard, R. & Sachs, J. D. (2019). *World Happiness Report 2019*. Sustainable Development Solutions Network.
- Iida, M., Shrout, P. E., Laurenceau J.-P. & Bolger, N. (2012). Using diary methods in psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Hrsg.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics* (S. 277-305). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13619-016>
- IGP. (o.J.). *BLLV Gesundheit. Die Potsdamer-Lehrerstudie*. https://www.gesundheitsregionplus-landsberg.de/fileadmin/user_upload/projekte/gesundheitsfoerderung/Ergebnisse_Potsdamer_Lehrerstudie.pdf
- Kern, M. L. (o.D.). *Questionnaires overview*. [Peggykern.org](https://www.peggykern.org). Abgerufen am 27. Mai 2022, von <https://www.peggykern.org/questionnaires.html>
- Kern, M. L. (2013). *The workplace PERMA profiler*. University of Pennsylvania. http://www.peggykern.org/uploads/5/16/6/7/56678211/workplace_perma_profiler_102014.pdf
- McCallum, F. & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- Mühlmann, N. (2021). Teacher Well-Being in Tyrol in times of the Covid-19 pandemic. [Masterarbeit]. Universität Innsbruck.
- Ofsted. (2019). *Teacher well-being at work in schools and further education providers*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/936253/Teacher_well-being_report_110719F.pdf
- OECD. (2020). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-closed&_ga=2.26952509.1269809403.1625860284-2057526138.1624107508
- Rath, T. & Harter, J. (2010). *Wellbeing: The five essential elements [Abstract]*. Gallup Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-05480-000>
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.
- Spiel, C. & Holzer, J. (2020). *Unterrichten unter Covid 19-Bedingungen: Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen*. Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf
- Universität Wien. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final.pdf

Bernadette Haller und Andrea Raggl

**„In der Schule kann man sich besser konzentrieren,
weil daheim fühlt es sich an wie Ferien“ –
Sicht von Grundschulkindern auf das Lernen
in Zeiten der Pandemie**

**„In school you can concentrate yourself better,
because at home it feels like holidays” –
primary students’ perspectives on learning
in pandemic times**

1 Ausgangssituation

Dem „Lernen in Zeiten der Krise“ widmeten sich in den letzten zwei Jahren zahlreiche Studien. Es wurden dabei überwiegend Schulleiter*innen oder Lehrpersonen, zum Teil auch Jugendliche oder Eltern befragt, seltener hingegen jüngere Kinder (u.a. Porsch & Porsch, 2020). In der Masterarbeit „Fernunterricht in Zeiten von Corona aus der Sicht der Grundschulkinde(r)“ (Haller, 2021) wurden die Auswirkungen der Schulschließungen während der Pandemie in einer kleinen ländlichen Grundschule in Südtirol untersucht. In Italien wurden die Schulen zunächst Anfang März 2020 geschlossen und bis zum Ende des Schuljahres nicht mehr geöffnet. Im November 2020 wurde der Schulbetrieb erneut auf Fernunterricht umgestellt und es fand nur ein Notbetrieb für Kinder, deren Eltern in „systemrelevanten“ Berufen arbeiten, statt. In den verschiedenen Regionen Italiens gab es unterschiedliche Vorgehensweisen. In Südtirol wurden die Schulen im Rahmen des Autonomiestatuts im Februar 2021 erneut für drei Wochen geschlossen. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff *Fernunterricht* gewählt und nicht *Homeschooling*. Damit wird deutlich, dass der Unterricht zwar zu Hause stattfindet aber von den Lehrpersonen angeleitet wird und die Verantwortung weiterhin bei der Schule liegt (Tengler, Schrammel, Brandhofer & Sabitzer, 2020).

2 Forschungsdesign

Die Studie wurde im September 2020 in einer kleinen ländlichen Grundschule in Südtirol durchgeführt. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen wurden die 16 Schüler*innen der zweiten bis fünften Schulstufe über ihre Erfahrungen während der Schulschließung im Frühjahr 2020 befragt. Insgesamt wurden fünf Gruppendiskussionen mit jeweils zwei bis vier

Kindern geführt. Die Gruppen wurden von der Forscherin altersgemäß zusammengesetzt, einerseits die 7- bis 8-Jährigen, andererseits die 9- bis 11-Jährigen. Als Grundlage für die Gruppendiskussionen diente ein kurzer Leitfaden. Bei der Frage „Wie war denn der Fernunterricht für euch?“ wurde deutlich, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass dieser Begriff den Kindern geläufig ist:

I: „Wie war denn für euch der Fernunterricht?“

Anastasia: „Fern?“

I: „Die Schule zuhause.“ (GD5, Z. 19-21)

Hier wird eine Stärke der gewählten Methode sichtbar: Unklarheiten können sofort geklärt werden. Ein wesentliches Ziel dieser Erhebungsmethode ist Selbstläufigkeit in der Interaktion unter den Teilnehmenden zu initiieren, damit sich ein sogenannter „selbstläufiger Diskurs entwickelt“ (Schäffer, 2011, S. 76). Dabei soll sich die Kindergruppe „auf die ihnen gemeinsamen Erlebniszusammenhänge, auf ihre zentralen Erlebniszentren und Relevanzsysteme (...) einpendeln können. (...) Sie sollen die für *sie* wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache und der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten“ (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 46). Gruppendiskussionen stellen für Kinder meist eine neue Situation dar, während Kreisgespräche aus dem Kindergarten und der Grundschule für sie bekannte Formen des Austauschs sind (Heinzel, 2013). Die Forscherin war den Kindern bereits vertraut, da sie kurz vor dem Ausbruch der Pandemie ein Praktikum an der Schule absolviert hatte. Diese Vertrauensbasis erwies sich in den Gesprächen mit den Kindern als vorteilhaft. Ein zentraler Unterschied zwischen Kreisgesprächen und Gruppendiskussionen liegt in der Rolle der Gesprächsleitung. Während Kreisgespräche meist lehrergelenkt stattfinden, ist die zurückhaltende Rolle der Forscherin für die Kinder eher ungewohnt. Dies zeigte sich in den konkreten Gruppendiskussionen z.B. darin, dass einzelne Kinder den zur Verfügung gestellten Gestaltungsspielraum nutzten, um die zurückhaltend agierende Forscherin „aus der Reserve“ zu locken. Hier wird deutlich, dass schulische Praktiken auf ungewohnte forschungsmethodische Praktiken stoßen, wodurch ritualisierte Abläufe und etablierte Rollenverständnisse irritiert werden können. Dies wirft die Frage auf, ob und wenn ja, wie interveniert werden soll in einem „Setting, das eben kein disziplinierendes sein soll wie der (...) Unterricht“ (Brenneke & Tervooren, 2019, S. 230).

Insgesamt wurde deutlich, dass eine Gruppendiskussion ein anspruchsvolles Verfahren darstellt, das von den Kindern eine hohe sprachliche und soziale Kompetenz erfordert (Vogl, 2015). So entwickelten sich die fünf Gruppendiskussionen auch sehr unterschiedlich und dauerten zwischen sechs Minuten und 15 Minuten. Dabei zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Kinder und der Länge der Gruppendiskussionen, da jene mit den jüngeren Kindern deutlich kürzer ausfielen. Die Analyse zeigt auch, dass der Sprechanteil der einzelnen Kinder sehr unterschiedlich war. Während einige sich viel einbrachten, zeigten andere sich sehr zurückhaltend. Besonders eine Schülerin war sehr bewegt vom Erlebten und steckte ihre Mitschüler*innen mit ihren lebendigen Erzählungen an.

3 Zentrale Ergebnisse – „Zuhause gibt's viele Ablenkungen.“ und „Nur allein arbeiten ist schwerer.“

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Schüler*innen durch die plötzliche Umstellung auf den Fernunterricht gefordert waren, viel Selbstverantwortung zu übernehmen. Dies wurde von einigen positiv erlebt, andere fühlten sich eher überfordert. Die Schüler*innen klagten vor allem über viel Ablenkungspotenzial durch die fehlende Lernatmosphäre: „Daheim fühlt es sich eher an wie Ferien“ (GD1, Z. 109-110), meinte beispielsweise Lisa¹: „Und dann denkt man sich immer: Ich will jetzt rausgehen, ich will jetzt spielen. Und in der Schule geht das eben nicht und dann kann man sich besser auf die Arbeit konzentrieren“ (Z. 115-117). Auch Lukas und Tamara sprechen das Ablenkungspotential des Fernunterrichts an: „Weil man immer wieder abgelenkt wurde von einer Sache und in der Schule nicht so. ... Weil, wenn man etwas sieht zum Beispiel, irgendein Spiel, dann will man das jetzt spielen“ (Lukas, GD3, Z. 29-34). „Da hier in der Schule ist man ja nur auf's Lernen fixiert. Und zu Hause gibt's eben ziemlich viele Ablenkungen“ (Tamara, GD1, Z. 58-59). Die Kinder erlebten v.a. das viele Sitzen vor dem Bildschirm und das AlleinArbeiten als negativ:

Antonia: „Mir hat er (der Fernunterricht) nicht so gefallen.“

Tamara: „Mir auch nicht.“

I: „Und wieso hat er euch denn nicht gefallen?“

Tamara: „Weil man da nur vor dem Bildschirm sitzt und meistens nichts mitbekommt.“

Antonia: „Und wenn man daheim arbeitet, das ist auch manchmal schwerer, wenn man nur alleine arbeitet.“ (GD1, Z. 44-48)

Anhand der Aussagen lässt sich feststellen, dass der Fernunterricht von einigen negativen Erfahrungen überschattet wurde und sich die Kinder generell beim Lernen in der Schule wohler fühlen als zuhause. Besonders häufig wurde von ihnen erwähnt, dass ihnen ihre Mitschüler*innen während des Fernunterrichts gefehlt haben und sie das gemeinsame Lernen vermissten. So meinte beispielsweise Ludwig: „Ich hab' mich wieder gefreut, alle Kinder zu sehen. Und dass es endlich mal wieder etwas anderes zu tun gibt“ (GD4, Z. 26-27). Auch Antonia zeigte ihre Freude deutlich: „Ja, ich habe mich sehr gefreut, wieder in die Schule zu kommen, weil zuhause war das nicht so toll. Und endlich mal wieder die ganzen Freunde zu treffen, das war einfach super“ (GD1, Z. 17-19). Während des Fernunterrichts wurde den Kindern auch die Bedeutung der Lehrperson sehr bewusst:

„Es ist viel feiner in der Schule zu sein als daheim zu arbeiten ... weil da sind auch die Lehrerinnen, die immer helfen können und ... da hab ich auch andere Kinder die mir helfen. ... Mit der Lehrerin zu arbeiten ist einfach ... besser. Sie kann dir alles erklären, wenn du mal in Schwierigkeiten bist. Die Eltern vielleicht – wissen das nicht.“ (Antonia, GD 1, Z. 26-34)

Die Kinder vermissten auch die tägliche Routine: „Und der Rhythmus, dass man immer in der Früh aufstehen muss und die Schultasche packen und alles“ (Sophie, GD2, Z. 42-44). Fast alle Kinder zeigten sehr deutlich, dass sie den Präsenzunterricht dem Fernunterricht vorziehen. Eine Schülerin erklärte jedoch, dass sie daheim „richtig“ und „mehr“ gelernt hat: „Ich habe daheim richtig gelernt ... Ich habe daheim mehr gelernt, dass ich in der Schule besser bin ... Und weil meine Mama und mein Tata (Papa) mir ein bissl geholfen haben“

1 Alle Namen wurden geändert.

(Manuela, GD 3, Z. 44-54). Diese Schülerin zeigte sich als ehrgeizig, sie hat zuhause, mit der Unterstützung ihrer Eltern, viel gelernt, um in der Schule besser zu sein. Aus dieser Aussage geht auch die Bedeutung der Unterstützungsfunktion der Eltern hervor. Insgesamt zeigen die Aussagen der Kinder, dass es große Unterschiede bei der Bewältigung des Fernunterrichts zwischen den Familien gab. Nicht allen Eltern war es möglich, ihre Kinder schulisch zu unterstützen, da die meisten ihrer eigenen Arbeit nachgehen mussten. Unterschiede zeigten sich auch bei der räumlichen Situation in den Familien. In einigen Familien erzeugte die plötzliche Umstellung auf Fernunterricht, gekoppelt mit der Umstellung auf Homeoffice, beengte Verhältnisse:

I: „Wenn ihr zuhause gelernt habt, hattet ihr da einen ruhigen Lernort?“

Susi: „Ja.“

Ludwig: „Nein, ich nicht. Bei mir sind immer alle reingeplatzt.“ (GD4, Z. 62-64)

Auch bei der technischen Ausstattung wurden Unterschiede deutlich. Einzelne Schüler*innen mussten sich den Computer mit ihren Geschwistern bzw. Eltern teilen, weil es nicht genügend Geräte im Haushalt gab. Einige Familien mussten sich plötzlich einen Drucker kaufen, damit der Fernunterricht durchführbar war. Probleme gab es teilweise auch mit der Qualität der Internetverbindung, welche den Fernunterricht zusätzlich erschwerte. So erklärte Ludwig beispielsweise: „Aber bei uns, bei dem Fernunterricht, wo man über den Computer sprechen kann, da ist es nie gut gegangen, weil wir fast nie reingekommen wären.“ Aus den Aussagen geht hervor, wie unterschiedlich die Voraussetzungen der Schüler*innen bzw. der Familien sind und von wie vielen verschiedenen Faktoren der Fernunterricht abhängig ist.

4 Fazit

In den Gruppendiskussionen erwähnte keines der Kinder, dass es überhaupt nicht mit dem Fernunterricht zurechtgekommen sei. Aus den Aussagen geht jedoch deutlich hervor, dass die „Ferienstimmung“ zuhause mit dem großen Ablenkungspotential es erschwert hat, sich auf die schulischen Inhalte zu konzentrieren. Die Diskussionen mit allen Kindern der kleinen Schule ermöglichte es, Unterschiede zwischen den Schüler*innen und ihren Familien wahrzunehmen. Hier wird das zentrale Ergebnis der Arbeit deutlich: Der Fernunterricht wurde von den Kindern auch aufgrund der technischen Ausstattung und der räumlichen Bedingungen sehr unterschiedlich erlebt. Damit wird erkennbar, wie sehr ein Fernunterricht von einer entsprechenden Infrastruktur in den Familien abhängt, dessen Vorhandensein nicht vorausgesetzt werden kann. Die Daten weisen auch darauf hin, dass die Unterstützungsmöglichkeiten in den Familien unterschiedlich waren. Der Fernunterricht wurde zwar von den Lehrpersonen geplant, für eine erfolgreiche Umsetzung war jedoch die Unterstützung der Eltern notwendig. Das zeigt, dass soziale Ungleichheiten im Fernunterricht noch einmal stärker zum Tragen kommen können.

Autorinnenangaben

Bernadette Haller: Lehrerin an einer Südtiroler Grundschule.
Bernadette.Haller@schule.suedtirol.it

Andrea Raggl: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Professur für Bildungsforschung
andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Literatur

- Brenneke, B. & Tervooren, A. (2019). Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- und Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 193–235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_7
- Haller, B. (2021). *Fernunterricht in Zeiten von Corona aus der Sicht der Grundschulkinde*r. Unveröffentlichte Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Tirol.
- Heinzel, F. (2013). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Pregel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 702–721). Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitet und aktualisiert, S. 25–44). Verlag Barbara Budrich.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule* [Sonderheft] (16) Waxmann. (S. 79–93). <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 75–80). Verlag Barbara Budrich UTB.
- Tengler, K., Schrammel, N., Brandhofer, G., & Sabitzer, B. (2020). Lernen auf Distanz während der Corona-Krise: Chancen und Herausforderungen des distance learning für die Primarstufe In: C. Trültzsch-Wijnen, G. Brandhofer, *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*. (S. 195–216). <https://doi.org/10.5771/9783748906247-195>
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.

Mario Vötsch

Die sozialen Narben der Pandemie: Welche möglichen Langzeitfolgen hat die Corona- Krise auf Bildungs- und Erwerbsbiografien?

The social scars of the pandemic: What are the possible long-term consequences of the Corona crisis on educational and vocational pathways?

1 Ausgangslage und Fragestellung

Im Zuge der Corona-Pandemie werden vermehrt die langfristigen Folgen der Krise für das Bildungssystem diskutiert. Im Fokus stehen oftmals jene sozioökonomischen Auswirkungen, die pandemiebedingte Maßnahmen wie Schulschließungen und Home-Schooling mit sich bringen (Fuchs-Schündeln et al., 2020; Kocher & Steiner, 2020, Dohmen & Hurrelmann, 2021). Dabei wird argumentiert, dass die gesellschaftlichen Einschnitte, insbesondere die wiederholten Lockdowns, für viele Jugendliche zu Brüchen und Lücken in ihren Bildungsbiografien führen, die sich späterhin nur mehr schwer aufholen lassen (Wößmann, 2021). Da die Übergänge und Anschlüsse in nächsthöhere Bildungsstufen erschwert werden, kommt es zu Defiziten in der Qualifikation und formalen Ausbildung, was sich letztlich auch am Arbeitsmarkt sowie einem tendenziell geringeren Einkommen fortsetzt – Rückstände, die im Verlauf des Erwerbslebens nur mehr schwer aufholbar sind (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2020).

Die vorliegende Forschungsskizze nähert sich der Frage, inwiefern sich die oben angedeuteten Befunde auf verschiedenen Ebenen der beruflichen Bildung in Österreich bestätigen lassen. Dabei handelt es sich zunächst um eine Reihe von Ideen, Vorschlägen und möglichen Fragestellungen, ohne dass ihnen bereits eine konkrete Forschungsarbeit (etwa durch empirische Datenerhebung) zugrunde liegt. So werden mehrere potenzielle Forschungsfelder aufgezeigt, in denen mögliche Auswirkungen zu suchen sind. Dies betrifft zum einen periodische Indikatoren wie Schulabbrecherquote, Arbeitslosigkeit und die Lage am Lehrstellenmarkt. Zum anderen sind auch die längerfristigen Effekte von Schulschließungen relevant, um Entwicklungen in der Berufs- und Studienwahl zu erklären und daran die Bedeutung der Berufsorientierung einzuschätzen. Damit diese einzelnen Forschungsfelder und Indikatoren in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht werden können, bietet sich die Theorie der *sozialen Narben* an (Knabe & Rätzl, 2011; Fondeville & Ward, 2014). Sie stellt einen Zusammenhang her zwischen einschneidenden Erfahrungen im frühen Bildungs- und

Erwerbsleben und späteren sozioökonomischen Möglichkeiten. Mit dieser theoretischen Perspektive lässt sich nach den langfristigen Narben fragen, welche die Corona-Pandemie auf unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung verursacht.

Das skizzierte Forschungsvorhaben setzt sich zum Ziel, durch theoriegeleitete Argumentation bestehende empirische Befunde zu verorten und übergreifend zu problematisieren. Gleichzeitig kann es der Überprüfung und Weiterentwicklung theoretischer Erklärungsangebote dienen, insbesondere in der Frage, wie soziale Narben entstehen und fortan wirken. Beide Zielsetzungen können am Ende ein differenziertes Bild über die Krisenfestigkeit der Strukturen beruflicher Bildung ergeben, die sich darin bemisst, inwiefern deren Akteure und Institutionen im Stande sind, soziale Narben präventiv zu vermeiden oder nachhaltig zu heilen.

2 Skizze des Forschungsdesigns

2.1 Theoretische Perspektive: Soziale Narben im Lebenslauf

Die Bildungswege von Jugendlichen in der Berufsbildung sind in der Regel vielschichtig, sie können linear erfolgen, mehrgleisig, überkreuzend oder multidirektional (Harris & Rainey, 2012). Viele Varianten resultieren aus der Überschneidung von Bildungs- und Erwerbsbiografien und deren wechselseitiger Bedingung. Dabei können tiefgreifende Zäsuren wie Wirtschaftskrisen oder gesellschaftliche Veränderungsprozesse wie Globalisierung und Digitalisierung die Ursache von Bildungsabbrüchen oder erster Arbeitslosigkeit (ausbleibender *Erstplatzierung*) sein und langfristig erhebliche sozioökonomische wie psychische Folgen nach sich ziehen. Beispielsweise kann ein gescheiteter Einstieg am Beginn des Berufslebens zu Dequalifizierung und verminderter Beschäftigungsfähigkeit führen und bei späteren Bewerbungen einen „negativen Signalcharakter“ haben (Grünert & Buchwald, 2015, S. 42). Der hier argumentierte Zusammenhang zwischen einschneidenden Erfahrungen im frühen Bildungs- und Erwerbsleben und späteren sozioökonomischen Möglichkeiten wird in der Theorie der sozialen Narben vertieft (Knabe & Rätzl, 2011; Fondeville & Ward, 2014). Die Effekte solcher Narben („scarring effects“) sind vor allem im Kontext von Arbeitslosigkeit erforscht, wonach einmal erlebte Arbeitslosigkeit bleibende Auswirkungen auf die Psyche der Betroffenen hat: „past unemployment leaves a permanent scar on one's face – it inflicts permanent damage on the human psyche that leads to lower life satisfaction“ (Knabe & Rätzl, 2011, S. 283). Die bleibenden Narben zeigen sich im Wesentlichen entlang von drei Dimensionen, sie führen zu einem erhöhten Risiko der Arbeitslosigkeit, zu schlechteren Gesundheitschancen sowie zu geringerer Lebenszufriedenheit. Das vorliegende Forschungsdesign fokussiert die möglichen Effekte für das Erwerbsleben, die durch Einkommens- und Karriereeinbußen, eine höhere Wahrscheinlichkeit von prekärer Beschäftigung sowie die Erfahrung von Job-Unsicherheit gekennzeichnet sind. Dabei haben demographische Variablen wie Alter und Bildungsniveau starken Einfluss, insofern junge Erwachsene – Jugendliche zwischen 18 und 25 Jahren – am stärksten betroffen sind, ebenso wie bildungsferne Familien und ungelernete Arbeiter*innen (Fondeville & Ward, 2014, S. 11).

Wie die Forschung aus dem Bereich der Arbeitslosigkeit zeigt, hängt die Heilung sozialer Narben von zwei Faktoren ab: von der Dauer und vom Zeitpunkt der gemachten Erfahrung (Reine et al., 2004). Es macht einen Unterschied, ob Jugendliche oder Erwachsene arbeitslos

werden – bei Jugendlichen kann die Erfahrung in einer wichtigen Phase der Identitätsfindung und Integration ins Erwachsenenleben erfolgen und daher langfristige Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben, auch wenn diese oft erst sehr viel später spürbar werden.

2.2 Potenzielle Forschungsfelder: Ebenen der Berufsbildung

Es überrascht nicht, wenn es bislang vor allem Annahmen, aber kaum evidenzbasierte Ergebnisse zu den sozialen Narben der Corona-Pandemie gibt, da die Effekte erst durch Langzeitstudien erhoben werden können. Was sich unmittelbar zeigen lässt, sind pandemiebedingte Probleme von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf (Lippegaus, 2021) sowie ihre tendenziell pessimistischen Berufsaussichten, die sich in repräsentativen Jugendstudien (Barlovic et al., 2021) ebenso niederschlagen wie in den Entwicklungen des Lehrstellenmarkts (Wach, 2020). Vor diesem Hintergrund scheint es zielführend, eine systematische Analyse der zentralen Ebenen beruflicher Bildung vorzunehmen, um mittel- und langfristige Effekte der Corona-Pandemie auf die Bildungs- und Erwerbsbiografien von Jugendlichen zu erfassen (für einen Überblick Buschfeld et al., 2020).

Eine Analyseebene könnte Fragestellungen zum Bildungsbereich sowie zum Übergang zu weiterführenden Ausbildungen umfassen: Welche Effekte haben Schulschließungen auf die spätere Berufs- und Studienwahl? Welche Ungleichheiten und Benachteiligungen bringen sie hervor?¹ Wie wirkt sich das reduzierte Angebot in der Berufsorientierung auf Berufswegentscheidungen aus, insbesondere die fehlenden Möglichkeiten, in Betrieben zu „schnuppern“ und verschiedene Berufe kennenzulernen? Was bedeutet es für die Karriereoptionen von Jugendlichen, wenn Pflichtpraktika aufgeschoben oder abgesagt und damit der Abschluss einer formalen Ausbildung verhindert werden? Wirkt sich der Entfall von Ferienarbeiten und Student*innen-Jobs in Branchen wie Gastronomie, Tourismus und Handel nicht nur unmittelbar auf die Ausbildung aus (z.B. durch Studienabbruchquoten), sondern auch längerfristig?

Eine andere mögliche Forschungsebene der Berufsbildung liegt in den Bereichen Arbeitsmarkt und Lehre, insbesondere in der dualen Ausbildung. Hier ließe sich zunächst fragen, wie sich die Lage am Lehrstellenmarkt (bei allen regionalen Unterschieden) seit Beginn der Krise verändert hat. Wie viele Ausbildungsverträge wurden geschlossen? Bleiben einmal weggefallene Lehrstellen dauerhaft verloren? Wie sieht die Situation in überbetrieblichen Lehrstätten aus? Wie wirken sich Schließzeiten, Kurzarbeit und Home-Office auf die betriebliche Ausbildungsqualität aus? Können Schulungen und Qualifizierungsmaßnahmen dem durch die Krise in einigen Branchen verschärften Fachkräftemangel sowie Problemen des „Matchings“ entgegenwirken?

Gewiss, all diese Fragen münden in der vorliegenden Skizze noch in kein konkretes Untersuchungsdesign, sondern sie geben lediglich grobe Richtungen vor. Zudem gibt es bereits eine Fülle an Studien und Berichten zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie, auf denen aufgebaut werden kann (Langenkamp & Linten, 2021). Abhängig von der Datenlage und den Erhebungsmöglichkeiten würden somit unterschiedliche methodische Vorgehensweisen erforderlich sein, angefangen von vergleichenden Analysen periodischer Schul- und Arbeits-

¹ Bereits während der Corona-Pandemie zeigte sich, dass negative Folgen im Schul- und Ausbildungsbereich sehr ungleich auftreten. So sind Schüler*innen aus bildungsfernen Familien viel häufiger und stärker von Lernrückständen oder Lerneinbußen betroffen als andere (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021).

marktstatistiken bis hin zu qualitativen Methoden zur Rekonstruktion von Motivstrukturen und Erfahrungswelten. Aus diesen Gründen, vor allem aber aus dem Umstand, dass diese Analysen kontinuierlich und über einen längerfristigen Zeitraum, mitunter auch mit den gleichen Probandengruppen, durchgeführt werden müssten, zeigt sich, dass die vorliegende Skizze weniger ein konkretes Forschungsprojekt als vielmehr ein grundlegendes Forschungsprogramm vorschlägt.

3 Ausblick auf Ergebnisse

Die Ergebnisse des hier vorgeschlagenen Forschungsprogramms versprechen eine differenzierte, auf methodischer Triangulation basierende Einschätzung der Effekte der Coronapandemie auf die Erwerbs- und Bildungsbiografien von Jugendlichen. Gleichzeitig könnten sie einen Befund zur Krisenfestigkeit des österreichischen Systems beruflicher Bildung darstellen, der erhellende Schlussfolgerungen zur Resilienz der beteiligten Akteure und Institutionen erlauben würde. Dabei kann vermutet werden, dass die Fähigkeit, Effekte von sozialen Narben abzufedern oder gar zu vermeiden, weniger von individuellen Faktoren als vielmehr von systemischen Rahmenbedingungen abhängt. Dies betrifft unterschiedliche Elemente wie Lehrpläne und Berufsbilder, die Qualifizierung von Lehrkräften und betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, Lernortkooperationen und Ausbildungsverbände, aktive Arbeitsmarktpolitik sowie bildungspolitische Strategien für mehr Durchlässigkeit von Bildungswegen.

Zugleich könnte eine präzise Diagnose der sozialen Narben auch auf die Potenziale der mikrodidaktischen Handlungsebene verweisen, insbesondere auf die Möglichkeiten auf Schul- und Ausbildungsebene, um auftretenden Ungleichheiten und Benachteiligungen entgegenzuarbeiten. Die deutsche Friedrich Ebert Stiftung hat dazu eine Reihe von Interventionsstrategien ausgearbeitet, die von der flexiblen Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen über den Ausbau von Förder- und Unterstützungssystemen in und außerhalb des Unterrichts bis hin zur Etablierung vielfältiger Lernpartnerschaften reichen und die insgesamt die Chancengleichheit im Zuge der Pandemie sichern sollten (FES, 2021). In solchen Strategien geht es immer auch darum, jene transversalen Kompetenzen zu vermitteln, welche die Resilienz von Jugendlichen stärken (Scharnhorst, 2021). Die Erziehung zu mehr Selbstverantwortung, Reflexivität und nachhaltigem Bewusstsein kann letztlich auch eine Haltung fördern, die Krisen nicht als Ausnahme begreift, sondern als beständige Herausforderung. Wenn es dergestalt auf systemischer wie individueller Ebene gelingen würde, mit Krisen dauerhaft zu leben, dann wäre dies auch eine Möglichkeit, soziale Narben wenn schon nicht gänzlich zu vermeiden, so doch präventiv und proaktiv zu behandeln.

Autor*innenangaben

Mario Vötsch: Pädagogische Hochschule Tirol / Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung
Hochschulprofessor für Berufsbildung, Wirtschaft und Soziales
mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

Literatur

- Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland C. (2021). *Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2021*. Bertelsmann Stiftung. <http://www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung/corona2021>
- Bock-Schappelwein, J. & Famira-Mühlberger, U. (2020). *Ökonomische Folgen von Schulschließungen*. WIFO Research Briefs 18.
- Bock-Schappelwein, J. & Famira-Mühlberger, U. (2021). *Ausmaß und Effekte von Schulschließungen. Österreich im internationalen Vergleich*. WIFO Research Briefs 15.
- Buschfeld, D., Bylinski, U., Giezek, B., Klös, H., Kohlrausch, B., Sloane, P. & Solga, H. (2020). Auswirkung der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung: Herausforderungen und Gestaltungsfelder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(4), 682–695.
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa.
- Fondeville, N. & Ward, T. (2014). *Scarring effects of the crisis*. European Commission.
- Friedrich Ebert Stiftung (FES) (Hrsg.) (2021). *Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17249.pdf>
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A. & Popova, I. (2020). *The long-term distributional and welfare effects of Covid-19 school closures*. National Bureau of Economic Research. Working Paper 27773.
- Grünert, H. & Buchwald, C. (2015). Unterstützungsangebote für junge Langzeitarbeitslose auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt. *BWP*, 2, 42–45.
- Harris, R. & Rainey, L. (2012). Learning pathways between and within vocational and higher education: Towards a typology? *Australian Educational Researcher*, 39, 107–123.
- Knabe, A. & Rätzl, S. (2011). Scarring or scaring? The psychological impact of past unemployment and future unemployment risk. *Economica* 78(310), 283–293.
- Kocher, M.G. & Steiner, M. (2020). *Kosten von Schulschließungen zur Pandemiebekämpfung*. Institut für höhere Studien. Policy Brief Nr. 20.
- Langenkamp, K. & Linten, M. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung. Eine Auswahlbiografie*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lippegaus, P. (2021). *Berufsorientierung – was folgt aus der Corona-Krise? Probleme, Erkenntnisse und Lösungssätze*. <https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wbs/berufsorientierung-was-folgt-aus-der-corona-krise.php?id=67480981412886892863551135113290>
- Reine, I., Novo, M. & Hammarström, A. (2004). Does the association between ill health and unemployment differ between young people and adults? Results from a 14-year follow-up study with a focus on psychological health and smoking. *Public health*, 118(5), 337–345.
- Scharnhorst, U. (2021). Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 50(1), 18-23.
- Wach, I. (2020). *Der Lehrstellenmarkt in der aktuellen Covid-19-Krise und im Jahr 2019*. Arbeitsmarktservice Österreich.
- Wößmann, L. (2021). Bildungsverluste durch Corona: Wie lassen sie sich aufholen? *Wirtschaftsdienst*, 101, 150–151.

Fallbeispiel

Anja Steiner

Transformationsprozesse von Unterricht als Antwort auf die Covid-Krise. Ein Fallbeispiel über eine heterogene Lerngruppe, die Mut macht

Transformational processes of teaching in response to the Covid-crisis. A case study about a heterogeneous learning group that gives courage

1 Ausgangssituation

Der Fall und sein Kontext

Die heterogene Zusammensetzung des zweiten Semesters der Abendschule für Berufstätige und verordneter Online-Unterricht (BMBWF, 2020c) stellen mich als Lehrende zu Beginn der Covid-Krise im Fachbereich IK¹ vor enorme Herausforderungen. Tätigkeiten in den verschiedensten Berufsfeldern kennzeichnen diese Lerngruppe ebenso wie vielfältige familiäre Hintergründe, Beziehungskonstellationen, differente Vorbildungen, ein breites Feld an Sprach- und Digitalkompetenzen sowie ein Altersspektrum von 17 bis 40 Jahren. Charakteristisch für den vorliegenden *Fall* ist die soziale Einheit einer schulischen Institution (Lamnek & Krell, 2016; Döring & Bortz, 2016) mit spezifischen Bausteinen und Rahmenbedingungen (Dirks, 2012). Entscheidend ist, dass sich dieses Fallbeispiel in einer Zeit „massiver Probleme, die nicht ohne größere Schwierigkeiten gelöst werden können“ (Reinhold, 2000, S. 370), bewegt. Weitreichende Auswirkungen der Covid-Krise auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche (Huber et al., 2020), Ängste und andere psychische Belastungen (Kuehner et al., 2020; Brooks et al., 2020) prägen diese Zeit. Zudem zeigen sich Erfordernisse einer vermehrten Selbstorganisation und Motivationsprobleme bei Lernenden (Steiner et al., 2021). Transformationsprozesse meines Unterrichts sind der *Versuch einer Antwort* auf die enormen Herausforderungen, die sich im Frühjahr 2020 bei den Lernenden u. a. in Gestalt einer reduzierten Anwesenheit, einer verlangsamten Bearbeitung der Aufgabenstellungen,

1 Fachbereich IK: Information und Kommunikation

einer kleineren Abgabenquote der Hausübungen und einer geringeren Mitarbeit im Online-Unterricht zeigen.

1.2 Handlungsoptionen: Kommunikation, Motivation, Reflexion

Der Unterricht wird über ein Online-Learningmanagement-System (LMS) (Turnbull, Chugh & Luck, 2019) organisiert und synchron per Videokonferenz abgehalten. Als handlungsleitend erweist sich die Frage, wie ich die Lernenden *kontinuierlich erreichen*, für eine aktive und beständige Teilnahme am Online-Unterricht sowie für eine zeitgerechte und umfangreiche Erledigung der Arbeitsaufträge motivieren kann. Aussagen und Verhaltensweisen² der Lernenden führen zu einer *Ausdehnung bisheriger Kommunikationskanäle* (siehe 2.1) und einer *vertieften, systematischen Integration von Motivation* in mein bestehendes Unterrichtskonzept. Um selbst dieser anspruchsvollen Situation bestmöglich begegnen zu können, reflektiere ich intensiv und theoriegeleitet³ (Helsper, 2001). Die erweiterten Kommunikationskanäle, die Adaption des bisherigen Unterrichtskonzepts und die theoriegeleitete Reflexion intensivieren meine lernseitige Orientierung von Unterricht (Schwarz et al., 2013).

2 Transformationsprozesse

2.1 Kommunikation NEU

In einem ersten Schritt arrangiere ich Kommunikationsmöglichkeiten vor, nach und während⁴ des Unterrichts über den Gruppen- und Einzel-Chat des LMS, telefonisch⁵ oder, wie bisher, per E-Mail. Anfragen werden rasch und in einem ausgedehnten Zeitfenster⁶ beantwortet. Ergänzend erfolgen wöchentlich kollaborative, synchrone und asynchrone Online-Austauschprozesse⁷ über das LMS. Informationen über Unterrichtsziele, Kommunikationsmöglichkeiten und die Handhabung des LMS gehen *mündlich und schriftlich*.

2.2 Das Lehr-Lernmodell im Online-Unterricht

In einem weiteren Schritt ergänze ich das Lehr-Lernmodell von Leisen, mit dem ich den Präsenzunterricht bereits seit langem plane, für den Online-Unterricht um die Phasen *Auftakt* und *Ausklang*⁸ (Abb. 1). Den methodisch-didaktischen *Online-Transfer* leistet das LMS

2 In Aussagen zu Beginn der Online-Unterrichtsphase betonen die Lernenden, dass es ihnen schwerfällt, regelmäßig teilzunehmen, aktiv mitzuarbeiten, die Arbeitsaufträge zu erledigen und zu lernen. Sie fühlen sich von der gesamten Covid-Krise beruflich wie privat belastet und der Online-Unterricht falle ihnen nicht leicht.

3 Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, muss auf eine detaillierte Beschreibung der erfolgten theoriegeleiteten Reflexion verzichtet werden. Es sei jedoch angemerkt, dass ich diese regelmäßige, intensiv und begleitet von schriftlichen Notizen durchgeführt habe.

4 Unklarheiten oder Fragen rund um den Unterricht und zu Aufgabenstellungen können auch während des Unterrichts via Einzel- oder Gruppenchat des LMS mit mir geklärt werden.

5 Telefonkontakte mit Lernenden waren bis dahin auf besondere Situationen beschränkt. Eine telefonische Erreichbarkeit gibt es nun auch für alltägliche Anliegen rund um Unterricht und Schule.

6 Wochentags z.B. von 07:30 bis 22:00 Uhr und samstags von 08:00 bis 18:00 Uhr.

7 Exemplarisch seien hier synchron stattfindende Online-Sprechstunden, Online-Diskussionsräume und Feedbackräume genannt, vielfach auf freiwilliger Basis.

8 Die Phasen Auftakt und Ausklang sind kein fester Bestandteil des Lehr-Lernmodells von Leisen und wurden von mir im Zuge der Umstellung auf Online-Unterricht hinzugefügt.

sowie die Integration selbst erstellter Lernvideos und digitaler Funktionen in die Phasen des Modells, z. B. mit Inputs und Präsentationen via Bildschirmteilung, mit der Bearbeitung von Aufgabenstellungen in Gruppenräumen, mit dem Einschluss externer digitaler Anwendungen⁹ und mit Austauschprozessen über den Chat.

<p>1 Auftakt</p> <p>5 Min. Plenum</p>	<p>Betreten des virtuellen Raums. Begrüßung. Von allen Lernenden eine Frage im Chat oder mündlich beantworten lassen, z. B. "Wie geht es Ihnen?" oder im Chat ein Symbol, eine Grafik oder ein Bild posten lassen, das die aktuelle Stimmung spiegelt. Alternativ eine kurze Stellungnahme und/oder ein Symbol, eine Grafik, ein Bild zu einem aktuellen Thema, das die Lernenden beschäftigt, im Chat posten lassen oder mündlich besprechen. Kurze Diskussion dazu.</p>
<p>2 Im Lernkontext ankommen, Problemstellung entdecken</p> <p>5 Min. Plenum</p>	<p>Mittels Bildschirmteilung Bildfolge (Diashow, Präsentation), Kurzvideo oder Sachverhalt zum Thema zeigen oder Fragen/Aspekte online, kollaborativ und sichtbar für alle beantworten lassen (z. B. mit einem Tool oder in einer Lernplattform).</p>
<p>3 Vorwissen aktivieren, Vorstellungen entwickeln</p> <p>10 Min. Plenum</p>	<p>Im Anschluss an Phase 2 eine Diskussion zu vorbereiteten Fragen führen bzw. Fragen diskutieren, die sich kollaborativ ergeben. Anschließend das Programm des Unterrichts mit Bildschirmteilung zeigen und besprechen.</p>
<p>4 Lernprodukt erstellen, bearbeiten</p> <p>4a</p> <p>15 Min. Plenum oder Einzelarbeit</p> <p>4b</p> <p>30 Min. Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit in Breakout Rooms</p>	<p>Input - interaktive Präsentation mit Bildschirmteilung oder Einzelarbeit mit Textquellen, Lernvideos, Internetseiten, Lehrbuch.</p> <p>Aufgabenstellungen in mind. drei verschiedenen Taxonomiestufen, mit kompetenzorientierten Aufgabenformaten und mit verarbeitenden Unterrichtsmethoden organisiert (z. B. Think Pair Share, Gruppenpuzzle, Placemat, Dreieck der Gemeinsamkeiten, Lernen durch Lehren). Die Lehrperson besucht jeden Breakout Room und kann zur Unterstützung jederzeit in einen Breakout Room gerufen werden.</p>
<p>5 Lernprodukt diskutieren, sichern und vernetzen</p> <p>5a</p> <p>10 Min. Tandem- oder Gruppenarbeit in Breakout Rooms</p> <p>5b</p> <p>10 Min. Plenum und</p> <p>5 Min. Einzelarbeit</p>	<p>Ergebnisvergleich, z. B. durch Tausch der SuS-Lösungen, gegenseitige Korrektur und methodische, lernförderliche Rückmeldung (z. B. Sandwich-Methode) oder mit Musterlösungen der Lehrperson. Die Lehrperson besucht jeden Breakout Room und kann zur Unterstützung jederzeit von den SuS in einen Breakout Room gerufen werden.</p> <p>Präsentation exemplarischer SuS-Lösungen und Rückmeldungen durch die Lehrperson, Klärung offener Fragen und anschließend in Einzelarbeit methodisch organisiertes Feedback zum Unterricht inkl. Benennung des Lernzugewinns (z. B. Target, One-Minute-Paper, Online-Formular, 5-Finger-Methode)</p> <p>Hinweis: Zu allen Themen erstelle ich Lernvideos und stelle diese auf die Lernplattform. Hinweis: Alle Hausübungen und auf Wunsch auch auf Schulübungen erhalten von mir ein nachhaltiges Feedback (schriftlich im Dokument oder in auditiver Form - die Lernplattform ermöglicht die direkte Korrektur und Aufnahme).</p>
<p>6 Transferieren und festigen</p>	<p>Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Taxonomiestufen in neuen Kontexten als Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit - je nach Zeitfenster - im Unterricht oder als Hausübung bearbeiten. Lernzugewinn methodisch in Erfahrung bringen z. B. durch Pro-Contra-Diskussion, Fishbowl-Diskussion, Denkhüte, Lernen durch Lehren, problemorientierte Aufgabenstellungen und/oder Fallbeispiele. Im Anschluss die Ergebnissicherung lt. Phase 5.</p>
<p>7 Ausklang</p>	<p>Ausblick auf nächsten Unterricht, Hausübung bekannt geben, Verabschiedung</p>

Abb. 1: Lehr-Lernmodell von Leisen (2010, 2018) (eigene Darstellung für den Online-Unterricht)

⁹ Wie z.B. Padlet, Mentimeter, Miro, Wheel Decide

2.3 Systematische Motivation mit dem ARCS-V-Modell

Aufgrund seiner Vielseitigkeit und Systematik konturiert in einem nächsten Schritt das ARCS-V-Modell von Keller (2016) meinen Online-Unterricht (Abb. 2).

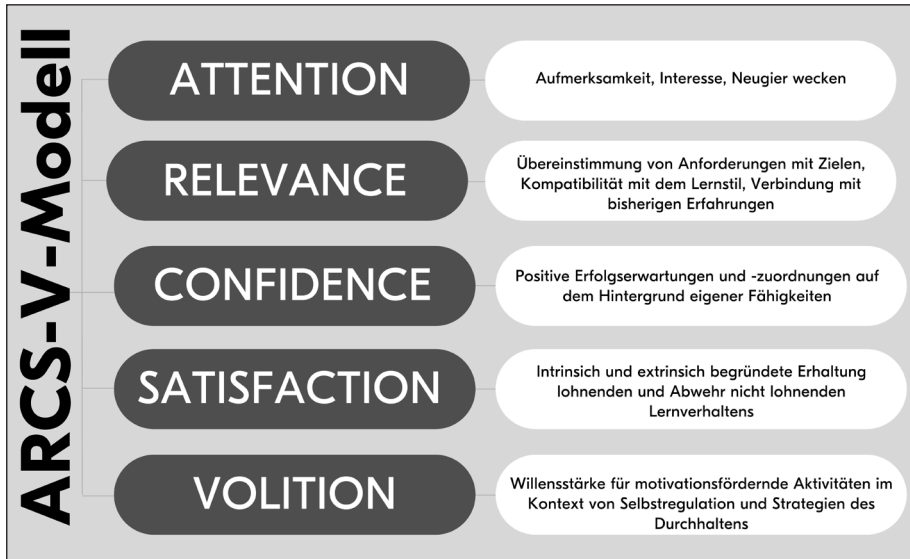


Abb. 2: ARCS-V-Modell von Keller (2016) (eigene Darstellung)

Zielgruppenanalyse

Zuerst erfolgt eine umfassende Zielgruppenanalyse (Keller, 2016), basierend auf Dokumenten des Katalogs, selbst erstellten Steckbriefen der Lernenden und Austausch-Sequenzen mit der Gruppe. Die intensive Zielgruppen- und Teilnehmer*innenorientierung (Siebert, 2019) soll dazu dienen, das Maß der Motivation in Erfahrung zu bringen (Keller, 2016) und Motivationsproblemen entgegenzuwirken.

Integration der ARCS-V-Kategorien in das Lehr-Lernmodell¹⁰

Mit der betonten Einbeziehung persönlicher Sichtweisen der Lernenden und meiner aktiven Anteilnahme im *Auftakt* jeder Unterrichtseinheit möchte ich Interesse (attention) und positive Erwartungen (confidence) wecken. Wechselnde Sozialformen, kompakt gehaltene, zielorientiert eingesetzte Methoden und Medien sowie aktuelle und aus der Lebens- und Berufswelt der Lernenden gewählte Inhalte der Phasen 2 bis 5 und 7¹¹, arrangiert auf Basis des Lehr-Lernmodells, dienen der Aufmerksamkeit (attention), zielen ab auf eine Kompatibilität von Ansprüchen und Zielen (relevance), auf Erfolgserwartungen (confidence), auf lohnendes Lernverhalten (satisfaction) und Willensstärke/Engagement (volition). Die fachliche Einstimmung der Phasen 2 und 3, die Er-/Bearbeitung der Phasen 4 und 6 sowie die Ergebnissicherung der Phase 5 intendieren eine Übereinstimmung (relevance), erfüll-

¹⁰ Die konkrete Ausführung detaillierter Beispiele sprengt leider den Rahmen des vorliegenden Beitrags, ließe sich jedoch in Gestalt einer Anschlusspublikation und/oder einer Fortbildung realisieren. Die Abb. 1 soll hier – exemplarisch – das didaktische Vorhaben deklarieren und auf andere Fachbereiche übertragbar sein.

¹¹ Die Nummerierung der Phasen geht aus Abb.1 hervor, z. B. 1 Auftakt, 7 Ausklang.

bare Lernerwartungen (*confidence*) und positives Lernverhalten (*satisfaction*). Besondere Relevanz und positive Resonanz¹² erzielen *Lernvideos*, die ich zu allen Themen gestalte. Die detailliert durchgeführte Ergebnissicherung der Phase 5 in unterschiedlichen sozialen und methodisch-medialen Settings, vor allem in Gestalt schriftlicher und auditiver Rückmeldungen, hat zum Ziel, bei den Lernenden positive Kohärenzgefühle (*relevance*) und Erfolgserwartungen (*confidence*), damit zugleich Willensstärke/Engagement (*volition*) zu initiieren – um Klarheit über Lernergebnisse zu erhalten. Die Gesamtkonzeption der Aufgaben-, Lösungs- und Feedback-Kultur (Phasen 4 bis 6) und dazu passende Leistungsfeststellungen sollen positives Lernverhalten (*satisfaction*) beflügeln¹³.

3 Fazit

Meine Erfahrungen im Lichte der *Zielgruppenanalyse* und *ausgedehnter Kommunikationskanäle* zeigen einerseits Potential hinsichtlich einer motivationalen, lernseits orientierten Planung und Durchführung von Online-Unterricht. Zugleich verweisen sie auf einen *erheblichen Vorbereitungs-, Analyse- und Zeitaufwand*. Eine besondere Beanspruchung empfand ich im Zuge dieser Ressourcenintensität, aber auch, wenn aufgrund der Covid-Krise und deren Folgen im *Auftakt* eine sehr gedrückte Stimmung entstand und/oder einzelne Lernende die Schule trotz intensiver Bemühungen verlassen. *In der Zusammenfassung aller Eindrücke* bilanziere ich¹⁴ am Ende des Schuljahres eine hohe a) Nutzungsquote des Kommunikationsangebots, b) Teilnahmequote am Unterricht, c) Abgabequote der Arbeitsaufträge, d) Verbesserungsquote von Aufgaben aufgrund der Rückmeldungen, e) Verwendungsquote bereitgestellter Quellen und f) Anzahl positiver Noten¹⁵. Zu bedenken ist für Lehrende die Ressourcenintensität und die Anforderung, in der Umsetzung des Konzepts flexibel zu bleiben, da Lernende und Lehrende als „komplementär Handelnde“ (Schwarz et al., 2013, S. 11) agieren und Lernen in einem Bedingungsgefüge von Unterricht unter Beteiligung der Lehrenden, Lernenden, der Inhalte, der Zeit und des Raums geschieht (Schratz & Westfall-Greiter, 2012). Die fortgeführte Anwendung des Konzepts in späteren Fernunterrichtsphasen¹⁶ ergibt, dass eine Krise den Unterricht in der „Denkfigur durchhaltender Momente“ (Friedrichs & Sanders, 2002, S. 18) darstellen kann. Das Konzept birgt aus meiner Sicht durchaus Potential „als Organisations- und Orientierungsform für individuelles Handeln und individuelle Lernprozesse“ (Dausien, 2001, S. 101), bezieht „Persönlichkeitsausprägungen“ (Spiel et al., 2010, S. 11) ein und fokussiert gelingende Bildungsprozesse im Lichte guter sozialer Beziehungen (Prenzel, 2011). Das vorliegende Fallbeispiel möchte, trotz Ressourcenintensität, den Blick auf eine heterogene Lerngruppe werfen, die Mut macht. So könnte es, unter Wahrung seines exemplarischen Charakters, in Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung einfließen. Aufschlussreich wären Forschungsvorhaben,

12 Das ist ein Ergebnis regelmäßig mit den Lernenden durchgeführter Feedback-Sequenzen.

13 Das Konzept verzichtet in diesem Beitrag aus Platzgründen auf detaillierte, fachbezogene Planungen, aber auch, damit es leichter auf andere Fachbereiche übertragbar ist.

14 Der Bilanzierung liegt die Evaluierung des Unterrichts zugrunde. Dazu wurden regelmäßig Feedback-Gespräche geführt und anonymisierte Rückmeldungen eingeholt.

15 Die Noten aller Unterrichtsfächer der jeweils aktuellen und vorhergehenden Semester sind in den Katalogen ersichtlich.

16 Ab November/Dezember 2020 (BMBWF, 2020a, 2020b)

die den Unterricht verschiedener Fachbereiche vor dem Hintergrund dieses Fallbeispiels beleuchten, mit dem Ziel, lehrseits und lernseits (Schratz et al., 2012) empirisch begründete Perspektiven zu eröffnen.

Autor*innenangaben

Anja Steiner: Dozentin und Studienleiterin der Masterstudien der Sekundarstufe Berufsbildung am Institut für berufsbildende und allgemeinbildende Studien der Pädagogischen Hochschule Tirol. Lehrperson im Fachbereich Information und Kommunikation an der Bundeshandelsakademie und -handelsschule Wörgl.
anja.steiner@ph-tirol.ac.at

Literatur

- BMBWF (2020a). 478. Verordnung: Änderung der COVID-19-Schulverordnung 2020/21 – C-SchVO 2020/21, BGBl II Nr. 478, abgerufen am 29. April 2022 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_478/BGBLA_2020_II_478.html
- BMBWF (2020b). 464. Verordnung: Änderung der COVID-19-Schulverordnung 2020/21 – C-SchVO 2020/21, BGBl II Nr. 464, abgerufen am 29. April 2022 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_464/BGBLA_2020_II_464.html
- BMBWF (2020c). 208. Verordnung: Verordnung zur Bewältigung der COVID-19 Folgen im Schulwesen für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 (C-SchVO), BGBl II Nr. 208, abgerufen am 29. April 2022 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_208/BGBLA_2020_II_208.html
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Gideon J. R. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395* (10227), S. 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Dausien, B. (2001). Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 101–114). Leske + Budrich.
- Dirks, U. (2012). Aufgabenformate – Das Genre ‚Fallvignette‘. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Professionalisierung und Diagnosekompetenz II* (Kapitel 4), <https://doi.org/10.17192/es2012.0012>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Friedrichs, W. & Sanders, O. (2002). *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. transcript.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N.; Helm, Ch., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *3*, S. 7–15.
- Keller, J. (2016). Motivation, Learning, and Technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research*, *3*(2), S. 1–13, DOI: 10.17275/per.16.06.3.2
- Kuehner Ch., Schultz K., Gass P., Meyer-Lindenberg, A. & Dreßing, H. (2020). Psychisches Befinden in der Bevölkerung während der COVID-19-Pandemie. *Psychiatrische Praxis* *2020*, *47* (07), S. 361–369. DOI:10.1055/a-1222-9067
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Verlag W. Kohlhammer.
- Leisen, J. (2018). *Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell*. Abgerufen am 29. April 2022 von <http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/00%20Was%20Lehrkr%C3%A4fte%20brauchen%20-%20Ein%20praktikables%20Lehr-Lern-Modell%202018.pdf>
- Prengel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23–48). Schneider.
- Reinhold, G. (Hrsg.). (2000). *Soziologie-Lexikon*. Oldenbourg.

- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag
- Schwarz, J. F., Schratz, M & Westfall-Greiter, T. (2013): Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S. 9-20. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17407>
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. ZIEL
- Spiel, Ch., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Hogrefe.
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pressl, G. & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für Höhere Studien
- Turnbull, D., Chugh R. & Luck J. (2019). Learning Management Systems: An Overview. In Tatnall A. (Hrsg.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_248-1

transfer
Forschung ↔ Schule
Heft 8
Bildung in der Krise

Aus dem Inhalt

Krisen bringen Einzelne und Gesellschaften in Bedrängnis, Bruchlinien und Ungerechtigkeiten hinsichtlich der Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen zeigen sich deutlicher. Gleichzeitig bergen Krisen die Chance, fantasievolle Lösungsansätze zu entwickeln und neue Wege zu beschreiten.

Die **Beiträge** widmen sich folgenden Themenfeldern:

- Von der Krise der Bildung zur Bildung für Krisenzeiten
- Resilienz in der Krise: Persönlichkeit stärken – Begabungen fördern
- Lernen im Lockdown
- Krise und Bildungsgerechtigkeit
- Lernen aus der Krise

Im Dialog

- „Bildung in der Krise.“ Nina Bremm, Gregor Örley und Michael Schratz im Trilog.

Vorschau auf Heft 9 (2023)

Es ist unbestritten, dass Lehrpersonen einen spezifischen Blick auf Unterricht haben. Wie man bei Studierenden die damit verbundenen Kompetenzen anbahnt und fördert, ist bereits Gegenstand intensiver Diskussionen. Wie kann Schule in die hochschulische Ausbildung hineinwirken? Wie kann man die professionelle Wahrnehmung von Unterricht fördern? Welche Rolle spielen hierbei Unterrichts-Videovignetten und welche Potenziale, aber auch Herausforderungen lassen sich in hochschulischer Lerngelegenheiten identifizieren? Dies sind zentrale Fragen, die in der nächsten Transfer-Ausgabe „Videovignetten – Unterricht professionell wahrnehmen“ diskutiert werden.

978-3-7815-2537-5



9 783781 525375

ISSN 2365-3302

transfer Forschung ↔ Schule