

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
Dezember 2023

1 2

Fachdidaktiken

Martin A. Hainz

Martin Krenn

Lukas Pallitsch

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer & Jörg Spenger

Nicola Sommer, Julia Klug & Erwin Ditsios

Simone Baumann

Anna Novak & Eva Maria Burger

Rene Authried

Sylvia Kompiller

Impressum

phpublico | Heft 12 | Dezember 2023

Herausgeber:innen

Sabine Weisz, Herbert Gabriel, Martin A. Hainz

Verlag und Erscheinungsort

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck

Druckzentrum Eisenstadt GmbH, A-7000 Eisenstadt

ISBN

978-3-85253-805-1

Redaktionsteam

Martin A. Hainz, Martin Krenn, Lukas Pallitsch, Claudia Schneider,
Georg Schöller-Petz, Sabrina Schrammel, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout

Lisa Berger

Alle Rechte bei den Autor:innen.

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Stabstelle Forschung

Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Wissenschaft

Martin Krenn	
"Hans, Heil Moskau!"	7
Lukas Pallitsch	
Fächerübergreifende Themen? Problemanzeigen und konzeptuelle Überlegungen am Beispiel der Rezeptionsästhetik	14
Martin A. Hainz	
"Applause, n. The echo of a platitude from the mouth of a fool" (Bierce 1967, S. 15): Überlegungen zu ChatGPT	20
Viktoria Berzsenyi-Schweitzer	
Neuromotorisches Lernen - Lernen durch und mit Bewegung und Sport	27
Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer, Jörg Spenger	
Selbstkonzept und Resilienz von Lehramtsstudierenden in Primar- und Sekundarstufe	36
Nicola Sommer, Julia Klug, Erwin Ditsios	
Gesundheitskompetenz im Lehramtsstudium - Selbstfürsorge und Bewältigungsstrategien	40
Simone Baumann	
Aufgabenorientierung als fachdidaktischer Gegenstand und Methodologie für die fachdidaktische Aus- & Weiterbildung von Lehrpersonen	47
Simone Baumann	
Empirische Studien zur Evaluation des TASK-S	55
Aus der pädagogischen Praxis	
Anna Novak, Eva Maria Burger	
Evaluation des Schulentwicklungsprojekts "Gestaltungsformen begabungsfördernden Unterrichts an der Ganztagesvolksschule Dr. Bruno Kreisky"	62
Rene Authried	
Grenzgebiete der Literatur- und Religionsdidaktik - Ein interreligiöses, literarisches Beispiel für eine Verschränkung von Literatur- und Religionsdidaktik	65
Sylvia Kompiller	
Der Einsatz digitaler Medien in der Primarstufe und deren Wirkung auf die Motivation der Schüler:innen	71
Autor:innenverzeichnis	75

Martin A. Hainz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

In einem Interview sagt Noam Chomsky, es komme nicht so sehr darauf an, was Lehrende *abdecken* – „cover“ –, sondern darauf, was Lernende *entdecken*: „discover“ (Chomsky 2015, 1:37-42). Das bedeutet, dass gutes Unterrichten in die Logik jenes Vorgehens einführt, welches Resultate zeitigt – solche, die der Methode entsprechen. Dabei mag es sein, dass wir nicht die Wahrheit eines Gegenstandes ergründen, sondern bloß Daten zu bewältigen lernen, aber noch das wäre eine Epistemologie, die über ein zu Unrecht für unproblematisch gehaltenes Liefern von Output auf einen Input, und zwar je nach dem Maße dessen, was definiert, in Bezug worauf man wann kompetent reagiere, hinausginge. Kaum befriedigend ist dagegen der völlige Verzicht auf solche Reflexion nach dem Motto: „Ich flexibilisiere mich, also bin ich“, wie Kaltenborn (2003, S. 191) es ironisch formuliert.

Dieses Methoden- und dazu ein innerhalb dessen situiertes Grundwissen, das sich aus dieser Wissensstrategie ergab und als Voraussetzung des Fortschreitens in einem Ansatz bewährte, sind für einen Unterricht Voraussetzung, der nicht nur darum kommunikativ reibungslos verläuft, weil die Kommunikation Inhalte zu opfern allzu bereit ist. Erst so wird die Frage nach Wahrheit stellbar, nämlich so, dass Wahrheit nicht das ist, was einer Ideologie und/oder einem Wirtschaftssystem gerade gefällt. Insofern kann man auch sagen, dass zwar tertiäre Bildungssysteme eher ausbilden und nicht mehr bilden mögen, aber immerhin bildungswissenschaftlich ausbilden – und in ihrem Bereich „sich darauf besinnen“ sollten, „dass die Bedingung von Professionalität“, wie sie vermittelt wird, auch „darin besteht, den Menschen das Denken und Nachdenken zuzumuten.“ (Weinhandl 2011, S. 50)

Das führt nicht in einen Jargon der Eigentlichkeit, der überfrachtet mit Bedeutsamkeit ist. Sondern es muss insofern jede Didaktik nicht zuletzt ihrer

Fachlogik entsprechen, man kann sie nicht einfach in einem Set von Skills beispielsweise der Pädagogik aufgehen lassen, so wichtig Fragen der Pädagogik, der (Entwicklungs)Psychologie oder der Bildungstheorie auch sind, welche unser Tun flankieren. Ohne Fachdidaktik können wir vielleicht Schüler:innen hervorbringen, die Fragen kompetent beantworten – aber die Genese ihrer Antworten vielleicht doch nicht eingesehen haben: „Es genügt im schulischen Mathematikunterricht [...] nicht, auf den Stimulus *Winkelsumme im Dreieck* mit dem Response 180° zu reagieren“, so Schirlbauer: „Man sollte schon [...] eingesehen haben, wieso die Winkelsumme im Dreieck 180° [...] sein muss.“ (Schirlbauer 2010, S. 97)

Die Artikel dieser Nummer: Der Beitrag von Martin Krenn nimmt ein exemplarisches Dokument – einen überlieferten Bericht des Landesgendarmenriekommandos Burgenland von Anfang September 1933 zur konfrontativen politischen Situation der burgenländische Zwischenkriegszeit – zum Anlass für quellenkundliche Überlegungen, die auf reichhaltige Möglichkeiten von historischen Forschungen zu diesem Zeitabschnitt hinweisen.

Vor dem Hintergrund des Neuen Lehrplans rückt Lukas Pallitsch die Frage nach den fächerübergreifenden Themen in das Zentrum seines Beitrags. Da im Lehrplan Neu zwar auf die Notwendigkeit der Verbindung verwiesen wird, allerdings nichts über die Systematiken gesagt wird, werden didaktische Fachlogiken und exemplarisch zugrundeliegenden Theorien ergründet, um dieses Desiderat zu ermes-

sen.

Martin A. Hainz befasst sich mit den Problemen der Künstlichen Intelligenz, mit Fokus auf den Chatbot ChatGPT. Hierbei werden systemimmanente Probleme der nur auf den ersten Blick kostenlosen Tools offengelegt und die Gefahren einer viel zu oft unre-

flektierten Nutzung thematisiert, dass nämlich die KI nicht nur im Militär, in der Medizin, beim autonomen Fahren und in anderen problematischen Bereichen längst etc. eingesetzt wird, sondern sie und die Gesellschaft User:innen zur bedenkenlosen Nutzung ihrer Möglichkeiten geradezu erzieht.

NML – also Neuromotorisches Lernen – steht im Zentrum des Beitrags von Viktoria Berzsenyi-Schweitzer, die als Sportwissenschaftlerin an einem Projekt der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland zu diesem Bereich mitwirkt und hier das Thema, die Vorgehensweise und auch schon erste Zwischenergebnisse der Studie, die 2024 umfänglich vorgestellt werden wird, präsentiert.

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer und Jörg Spenger präsentieren ihre Untersuchungen und Überlegungen zu Selbstkonzept und Resilienz von Lehramtsstudierenden in Primar- und Sekundarstufe, also dazu, mit welchen Ressourcen Lehrpersonen Herausforderungen begegnen, woraus sich auch ein Wissen über Handlungsspielräume für entsprechende Interventions- und Begleitmaßnahmen erschließen.

Nicola Sommer, Julia Klug und Erwin Ditsios stellen Überlegungen zur Gesundheitskompetenz im Lehramtsstudium vor: hier unter besonderer Berücksichtigung der Online-Gesundheits-Angebote, die besonders in Zeiten von Lockdowns größere Bedeutung bekamen.

Simone Baumanns Beitrag widmet sich der Fremdsprachendidaktik. Sie widmet sich dabei dem Konzept der Aufgabenorientierung und stellt die Frage, wie ein solcher Ansatz für die Aus- und Weiterbildung fruchtbar gemacht werden kann, u. a. mittels Evaluation der Reflexionstiefe und Reflexionsbreite der Studierenden.

Anna Novak und Eva Burger berichten in ihrem Beitrag von einem Schulentwicklungsprojekt einer Wiener Ganztagsvolksschule zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung. Im Zuge dieses Entwicklungsprojekts wurde die Unterrichtspraxis am Schulstandort zunehmend schüler:innenorientiert ausgerichtet und im Rahmen einer Masterarbeit be-

forscht. Die Autorinnen geben u. a. Einblick in erste Evaluationsergebnisse.

Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land von Friedhelm Kraft stellt Rene Authried vor, von der interreligiösen Liebesgeschichte ausgehend liefert er Überlegungen zu Gemeinsamkeiten des interreligiösen Lernens in der Literatur- und der Religionsdidaktik – und der Möglichkeit, von diesen ausgehend weitere Diskursfelder zu eröffnen.

Sylvia Kompiller vergleicht in ihrem Praxisbeitrag den Einsatz eines digitalen Lernmediums mit einem analogen, basierend auf Beobachtungen und Befragungen von Schulkindern einer Volksschulklasse im Leseunterricht.

Abschließend Worte des Danks: Aus der Redaktion ausgeschieden sind 2023 Stefan Meller, der aufgrund der Fülle seiner Aufgaben hier jedenfalls pausiert, sowie Andrea Weinhandl, die ihre Pension antritt, wir danke beiden für die Anregungen und die gute Zusammenarbeit!

Literatur

Chomsky, N. (2015). On Being Truly Educated. In: The Brainwaves Video Anthology – <https://youtu.be/eYHQcXVp4F4> (Stand: 15.6.2018).

Kaltenborn, O. (2003). Ich- und Menschenbilder im Zeitalter von KI und Cyberspace. In: Was ist der Mensch? Ed. N. Bolz & A. Münkel. München: Wilhelm Fink Verlag (Heinz Nixdorf MuseumsForum), S. 187–200.

Schirlbauer, A. (2010). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 41, Frühjahr 2010, S. 93–106.

Weinhandl, A. (2011). Bildung in der Lehrer/innen-Bildung? Einige kurze Anmerkungen. In: phpublico, Heft 1, Sept. 2011, S. 49–50.

Martin Krenn

"Hans, Heil Moskau!"

Eine quellenkundliche Preziose zur burgenländischen Politik der Zwischenkriegszeit

Die burgenländische Politik der Zwischenkriegszeit war geprägt von einer Vielzahl politischer und sozialer Herausforderungen. Das erst 1921 zu Österreich gekommene Burgenland musste sich in dieser Zeit mit der Konsolidierung seiner politischen Strukturen und der Bewältigung der wirtschaftlichen Folgen des Ersten Weltkriegs auseinandersetzen. In den 1930er Jahren manifestierte sich auch im Burgenland eine zunehmende Verschärfung der politischen Auseinandersetzungen, die von einem spezifischen Spannungsfeld aus sozialen, nationalen und wirtschaftlichen Interessen geprägt waren. Die Berichte der obersten Sicherheitsbehörden, die etwa im Österreichischen Staatsarchiv überliefert sind, erlauben nicht nur einen spannenden Einblick in die Situation jener Zeit, sondern ermöglichen auch mannigfaltige Anknüpfungspunkte in biographischer Hinsicht, wie anhand ausgewählter Beispiele gezeigt wird.

1 Quellenkundliche Vorbemerkungen

Für die Beantwortung von Fragestellungen zur politischen Geschichte der burgenländischen Zwischenkriegszeit wurden die im Forschungsarchiv des Burgenländischen Landesarchivs zusammengefassten Lage-, Vorfall- und Informationsberichte¹ der diversen Sicherheitsbehörden bereits des Öfteren herangezogen (siehe beispielsweise Der Weg zum Anschluss 2008 oder Brettl 2009, nicht zuletzt auch das Projekt „Forschen & Erinnern“²). Leider finden sich signifikante Lücken in der Überlieferung: So liegen die an die Generaldirektion für öffentliche Sicherheit bzw. den burgenländischen Landeshauptmann adressierten Berichte des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland im genannten Bestand allein für das Jahr 1929 (und dann erst wieder für die Jahre 1945 bis 1948) vor. Allerdings haben sich in einem anderen Archivkörper – dem Landesregierungsarchiv des Burgenländischen Landesarchivs – zahlreiche sicherheitsbehördliche Berichte für die 1920er und 1930er Jahre erhalten, wie auch der Forschungsliteratur zu entnehmen ist (siehe vor allem Tobler 1989, der die diesbezüglichen Bestände „Polizei“ und „Polizei-Ver-eine“ auswertete). Eine systematische Auswertung dieses zuletzt genannten Bestandes ist jedoch nach wie vor ausständig.

Aufgrund der nur eingeschränkten Zugänglichkeit des Archivs der Landespolizeidirektion Burgenland³ sind die im Österreichischen Staatsarchiv vorhandenen Berichte des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland, des Sicherheitsdirektors für das Burgenland oder des Bundespolizeikommissariats in Eisenstadt von größtem Interesse. In der zeitgeschichtlichen Forschung zum Burgenland, vor allem zur Geschichte des Nationalsozialismus im Burgenland, sind diese Quellen nicht unbekannt geblieben, die im Staatsarchiv insbesondere in der archivischen Überlieferung des Bundeskanzleramtes, wohin das Innenministerium bis ins Jahr 1938 resortierte,⁴ zu finden sind (siehe etwa Fritsch 1990, Fritsch 1993 oder Mindler 2006).

Die sicherheitsbehördlichen Berichte stellen nicht nur chronologisch und örtlich aufbereitete Momentaufnahmen zur politischen Geschichte des Burgenlandes in den 1920er- und 1930er-Jahren dar, sondern erlauben darüber hinaus spannende Anknüpfungspunkte für biographische Forschungen zu Personen der burgenländischen Zeitgeschichte. Dies wird im Folgenden exemplarisch anhand des Berichts zum August 1933 aufgezeigt.

Eine umfassende, nicht zuletzt quellenkritische Kontextualisierung der Berichte ist dabei unerlässlich, handelt es sich hierbei doch *nicht per se* um

objektive, dem Tendenziösen gänzlich entsagende Quellen, worauf etwa Gabriele Rosenthal aufmerksam gemacht hat: *„Der Polizeibericht ist nicht weniger ‚subjektiv‘ als eine biographische Erzählung; eine biographische Erzählung ist nicht weniger ‚objektiv‘ als ein Polizeibericht.“* (Rosenthal 2005, S. 49) Polizeiberichte sind damit ebenso als *„Produkt[e] der im historisch-sozialen Entstehungskontext der Institution Polizei geltenden Regeln“* zu lesen (ebd.). Mit anderen Worten: Auch dem berichtenden Polizeiorgan war und ist Menschliches nicht fremd. Wenn beispielsweise das Bundespolizeikommissariat in Eisenstadt Ende Juli 1932 gegenüber der Generaldirektion für öffentliche Sicherheit im Wiener Bundeskanzleramt kundtat, dass *„im allgemeinen bei den Sozialdemokraten von Eisenstadt und insbesondere von Rust ein zunehmender Radikalismus zu bemerken ist“*,⁵ so kann die vielzitierte Quellenwahrheit angesichts der Ereignisse des sogenannten „Deutschen Tags“ vom 2. und 3. Juli 1932 in Eisenstadt, als ein nationalsozialistischer Mob den sozialdemokratischen Landeshauptmann-Stellvertreter Ludwig Leser (1890–1946) krankenhaushausreif prügelte (Botz 1983, S. 199 und 358 sowie *Der Weg zum Anschluss*, S. 13), doch relativiert werden.

2 Kurze Skizze des politischen Umfelds im Jahr 1933

Die politischen Verhältnisse in Österreich hatten sich vor dem Hintergrund einer zunehmend radikalisierten innenpolitischen Situation im Verlauf des Jahres 1933 entscheidend verändert (hier und im Weiteren Talos 2013, S. 29 ff., für das Burgenland im Überblick Schlag 1983). Am 4. März 1933 nutzte Bundeskanzler Engelbert Dollfuß (1892–1934) bekanntlich die Geschäftsordnungskrise und temporäre Vorsitzlosigkeit des österreichischen Nationalrates – von der Regierung bereits unmittelbar danach als „Selbstausschaltung des Parlaments“ verklärt – zur schrittweisen Errichtung eines autoritär-diktatorischen Regimes („Austrofaschismus“). Am 31. März 1933 wurde mit dem Verbot des Republikanischen Schutzbundes schließlich der erste Schlag gegen die organisierte Arbeiterbewegung und ihre Organisationen getätigt, gefolgt von dem per Notverordnung vom 26. Mai 1933 statuierten Verbot der

Kommunistischen Partei Österreichs (KPÖ; hier im Besonderen Mugrauer 2013). Am 19. Juni 1933 kam es nach einer Serie von Terroranschlägen zum Betätigungsverbot für die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) in Österreich (gegen ein formelles Parteiverbot hatten Bedenken bestanden, hier Garscha 2014, S. 99 Anm. 1). Einen Monat später, am 18. Juli 1933, wurde per Verordnung der burgenländischen Landesregierung auch das „Ruhem“ der burgenländischen Gemeinderatsmandate der NSDAP wie auch der KPÖ beschlossen (Landesgesetzblatt für das Burgenland Nr. 55/1933; siehe auch Fritsch 1990, S. 116). Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich (SDAP; korrekte Bezeichnung zu diesem Zeitpunkt eigentlich: Sozialdemokratische Arbeiterpartei Deutschösterreichs) operierte zu diesem Zeitpunkt noch unter den Rahmenbedingungen der Legalität; ihre Abgeordneten im burgenländischen Landtag wie auch in den burgenländischen Gemeinderäten konnten noch bis zum österreichischen Bürgerkrieg vom Februar 1934 und der in diesem Kontext vorgenommenen Ausschaltung aller Verbände der organisierten Arbeiterbewegung ihren politischen Tätigkeiten nachgehen.

3 Der Gendarmerie-Bericht über den August 1933

Mit dem behördlichen Verbot stellte die NSDAP ihre Aktivitäten im Burgenland keineswegs ein. So manifestiert der Bericht des burgenländischen Landesgendarmeriekommandos über den August 1933 eine beachtliche „Untergrundaktivität“ der NSDAP in verschiedenen Landesteilen des Burgenlandes, während nur vereinzelt Aktivitäten der politischen „Linken“ angeführt werden. Für Pinkafeld wird beispielsweise zum 1. August 1933 vermeldet:

*„In Pinkafeld wurde beim Kaufmann Strobl die Hausmauer mit Texten wie ‚Dollfuß verrecke!‘, ‚Hoppla, wir leben‘ und ‚Hitlertreue‘ beschmiert. Verdächtig ist der Malerlehrling Franz Ulreich, der dem Bezirksgerichte und der Bezirkshauptmannschaft angezeigt wurde.“*⁶

Zum 3. August 1933 wiederum ist zu lesen:

„In der Gemeinde Goberling wurde von im freiwilligen Arbeitsdienste⁷ stehenden Arbeitern eine Schiebtruhe [sic] mit 2 Hakenkreuzen bemalt und die Worte ‚Heil Hitler‘ dazugeschrieben, was bei einem Teil der Arbeiter Ärger erregte. Verdächtig sind der Zimmermannsgehilfe Samuel Schuh und der Tischlergehilfe Ernst Kalchbrenner. Sie wurden der Bezirkshauptmannschaft zur Bestrafung zugeführt.“⁸

In der Stadt Neusiedl am See rückte mit Datum 8. August 1933 dann erstmals die Ruine des vermeintlich römerzeitlichen Tabors in den Mittelpunkt, die auch später als Ziel nationalsozialistischer Propaganda-Aktionen – zuletzt im unmittelbaren Vorfeld des „Anschlusses“ Österreichs im März 1938, als „Fanale eines bevorstehenden Unheils“ (Gmasz 2019, S. 23) – ausgemacht werden sollte:

„Auf der Ruine Tabor in Neusiedl am See wurde eine Hakenkreuzflagge ausgesteckt. Verdächtig wird Georg Stagl, Hochschüler aus Neusiedl am See. Er wurde der Bezirkshauptmannschaft vorgeführt.“⁹

Bemerkenswert erscheint auch folgende, abermals aus Pinkafeld stammende Meldung vom 10. August 1933:

„Der Posten Pinkafeld meldet, daß die Hitlerleute eine neue Grußform sich zueigen gemacht haben: die rechte Hand wird in Kopfhöhe gehoben, sodann an den Mund gelegt und rasch wieder gesenkt. Das Ganze geschieht schweigend in drei exakten Tempis [sic].“¹⁰

Über diese (tages-)politische „Ereignisgeschichte“ hinaus gibt der gegenständliche Bericht des Landesgendarmeriekommandos biographische Fingerzeige zu bedeutenden, fallweise anrühmlichen Namen der burgenländischen Zeitgeschichte. So scheinen mit dem burgenländischen NSDAP-Führer und (kurzzeitigen) NS-Landeshauptmann Tobias Portschy (1905–1996), dem christlichsozialen, gleichwohl mo-

narchistisch gesinnten Landespartei sekretär und ersten Nachkriegs-Direktor des Burgenländischen Landesmuseums Adalbert Riedl (1898–1978) sowie dem sozialdemokratischen Landtagsabgeordneten und späteren Landeshauptmann Hans Bögl (1899–1974) prominente Vertreter aller drei politischen Lager im Burgenland auf.

Portschys Name wurde vom Bericht des Landesgendarmeriekommandos im Zusammenhang mit nationalsozialistischer Agitation in Unterschützen am 4. August 1933 erwähnt:

„Adolf Kuh in Unterschützen hat nationalsozialistische, die Regierung herabwürdigende Flugschriften verteilt, wozu er angeblich vom Rechtsanwaltswärter Tobias Portschy angestiftet worden sei. Beide wurden verhaftet und dem Bezirksgerichte in Oberwart eingeliefert.“¹¹

Es handelte sich hierbei um Portschys zweite Verhaftung innerhalb weniger Wochen, nachdem er bereits am 13. Juni 1933 – im unmittelbaren Vorfeld des NSDAP-Verbots vom 19. Juni 1933 – für einige Tage in Haft genommen worden war (Mindler 2006, S. 36f.). Das Landesgendarmeriekommando bezog sich in seinem Bericht auf eine vom Gendarmeriepostenkommando Bad Tatzmannsdorf protokollierte Anzeige, wonach die inkriminierten Flugschriften den Verdacht des Hochverrats und der Aufwiegelung nahe legten. Portschy wurde am 5. August 1933 festgenommen und blieb in der Folge bis 26. August 1933 in Oberwart in Haft (Mindler 2006, S. 37) – zeigte sich aber auch danach keineswegs geläutert, sondern schrieb nur wenig später an seine amerikanische Verwandtschaft, dass er „mit allen Fasern meines Herzens an der Idee unseres Führers, Adolf Hitlers, hing und heute noch hänge. Als Deutscher, der weiß, was Ehre und Treue heißt, kann ich nichts anderes als Nationalsozialist sein.“¹³

Von pro-nationalsozialistischer Gesinnung zeugt auch eine weitere Tagesmeldung im Bericht des Landesgendarmeriekommandos. Die in Sopron/Ödenburg am 6. August zelebrierte Enthüllung eines neuen Kriegerdenkmals zu Ehren des Honvéd

Infanterie-Regiments Nr. 18 – ein Großereignis mit Beteiligung von angeblich 15.000 Teilnehmer:innen, zu dem in Person des Christlichsozialen Adalbert Riedl auch burgenländische Politikprominenz angereist war (Oberwarther Sonntags-Zeitung vom 13. August 1933, S. 2) – ließ offensichtlich die politischen Wogen unterschiedlichen Couleurs hochgehen. So wurde vermerkt:

„An der in Ödenburg stattgefundenen Kriegerdenkmalenthüllung beteiligten sich aus dem Bezirke Mattersburg 1286 und von jenem aus Oberpullendorf 1638 Personen. Bundesrat Riedl erschien dabei in Heimwehruniform und hielt in Ödenburg eine Rede über die Kameradschaft der ehemaligen Regimentsangehörigen. Bei der Feier hat der in Oberpullendorf wohnhafte Malermeister Ludwig Koger während der Feldmesse die ‚Internationale‘ angestimmt und wurde von der Polizeihauptmannschaft Sopron mit 2 Pengö bestraft. Er ist Kommunist.“¹⁴

Und zum selben Ereignis an anderer Stelle:

„Die von der Kriegerdenkmalenthüllung in Ödenburg heimkehrenden Teilnehmer aus Pamhagen gerieten im Zuge wegen politischer Differenzen in Streit, der in Tätlichkeiten ausartete, als der Dragoner Leier ‚Heil Dollfuss‘ rief und dieser Ruf vom Landwirtschaftssohn Lorenz Gartner aus Wallern mit ‚Heil Hitler‘ erwidert wurde. Leier wurde schließlich mit Faustschlägen traktiert und leicht verletzt. Gartner wurde bei der Bezirkshauptmannschaft angezeigt.“¹⁵

Die Veranstaltung in Ödenburg war also sichtlich dazu angetan, tagespolitisches Ärgernis zu erregen. Ein publizistisches Echo fand diese Denkmalsenthüllung noch zwei Wochen später im Zentralorgan der burgenländischen Sozialdemokratie. Die „Burgenländische Freiheit“ stieß sich allerdings weniger am Ehrenschutz des ansonsten von ihr keineswegs wohlgeleiteten Paul Esterházy (Oberwarther Sonntags-Zeitung vom 13. August 1933, S. 2), als vielmehr an Riedls anti-patriotischer Gesinnung: Riedl habe in Ödenburg nämlich eine „berüchtigte Magyaren-

Rede“ gehalten und damit „dem Burgenland einen sehr schlechten Dienst“ erwiesen (Burgenländische Freiheit vom 25. August 1933, S. 3). Die Angst vor einer ungarischen Irredenta war im Burgenland zu diesem Zeitpunkt immer noch virulent, wenngleich sie ihren Höhepunkt wohl bereits überschritten hatte (allgemein Haslinger 1994).

Mit dem Eintrag zum 16. August 1933 soll nun diese kleine Preziose beendet werden. Im Zentrum stand Landtagsabgeordneter Hans Bögl (1899–1974), der zu diesem Zeitpunkt als einer der maßgebenden Funktionäre der burgenländischen SDAP bezeichnet werden kann, 1927 als damals jüngster Abgeordneter ganz Österreichs in den burgenländischen Landtag eingezogen (Bögl 1974, S. 70) und 1932 zum Chefredakteur der sozialdemokratischen „Burgenländische Freiheit“ aufgestiegen war (Schlag 1991, S. 48) – „von Jugend an“, so der langjährige burgenländische Landeshauptmann Theodor Kery (SPÖ, 1918–2010) in seinem Vorwort zu Bögl's Lebenserinnerungen, habe Bögl „zu den Engagierten“ gehört (Vorwort Theodor Kery in Bögl 1974, unpag.). Fast exakt 30 Jahre nach dem Gendarmeriebericht, im Juni 1964, sollte Bögl schließlich zum ersten sozialdemokratischen Landeshauptmann des Burgenlandes gewählt werden (Teuschler & Streibel 2000, S. 436, Aufstellung bei Widder 2000, S. 421 und eigene Darstellung bei Bögl 1974).¹⁶ Das burgenländische Landesgendarmeriekommando berichtete nun über den 16. August 1933 wie folgt:

„Der Landtagsabgeordnete Johann¹⁷ Bögl hat im Kaffeehaus des Fritz Hönigsberg in Sauerbrunn dadurch öffentliches Ärgernis erregt, daß er den Fleischermeister Johann Völkl mit den lautgesprochenen Worten: ‚Hans, Heil Moskau!‘ begrüßte. Es kam zu erregten Äußerungen der Zuhörer. Bögl war bezecht. Er wurde der Bezirkshauptmannschaft angezeigt.“¹⁸

Der Gruß bzw. der Ruf „Heil Moskau“ schien in diesen Tagen unter burgenländischen Sozialdemokraten recht verbreitet gewesen zu sein, insbesondere in nicht mehr ganz nüchternem Zustand. Davon zeugt auch ein Vorfall in der Freistadt Rust, wo im Juli 1932 in einem Heurigen-Lokal Sozialdemokraten und Nationalsozialisten aneinandergerieten

und in der Folge eine größere Ansammlung Ruster Sozialdemokraten „ununterbrochen ‚Heil Moskau‘“-Rufe anstimmte, wie der amtliche Polizeibericht festhielt.¹⁹

4 Fazit

Für die insgesamt recht überschaubar gebliebene biographische Forschung über die burgenländischen Spitzenpolitiker der Ersten und Zweiten Republik (so liegen selbst zu Theodor Kery oder Fred Sinowatz nur erste Annäherungen vor, siehe Feymann 1993 bzw. Feymann 1999) liefern Quellen wie die sicherheitsbehördlichen Berichte im Österreichischen Staatsarchiv wertvolle Hinweise. Sie vermögen nicht zuletzt die eigenen Reflexionen und Darstellungen der jeweiligen Personen – sofern überhaupt vorhanden oft aus größerer zeitlicher Distanz verfasst – um eine zusätzliche Perspektive zu erweitern.

Hans Bögl, über den noch keine größere Biographie existiert (biographischer Abriss bei Schlag 1991, S. 48f., siehe auch unter dem Titel „Die großen Alten“ das Lebensbild bei Berczeller & Leser 1975), streift etwa das Jahr 1933 in seinen Lebenserinnerungen nur kurz, wenn er im Hinblick auf die politische Situation im „Vormärz“ des Jahres 1933 konstatiert, dass „das Gebot der Vernunft, das Beste für die Bevölkerung zu erreichen, das bisher die wichtigsten Parteien immer irgendwie zu einem Kompromiß geführt hatte, [...] ständig an Wirksamkeit [verlor]“ (Bögl 1974, S. 76f.). Am 12. Februar 1934, bei Ausbruch der Februarkämpfe, wurde Bögl verhaftet (Bögl 1974, S. 87ff. sowie Widerstand und Verfolgung im Burgenland 1983, S. 427). Die Erforschung dieses Lebensabschnitts bleibt jedoch einer anderen Arbeit vorbehalten.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Burgenländisches Landesarchiv, Forschungsarchiv, A VIII-14: Lage-, Vorfall- und Informationsberichte.

Österreichisches Staatsarchiv, Archiv der Republik, Bundeskanzleramt-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Burgenland.

Zeitungsartikel, Gesetzestexte

Landesgesetzblatt für das Burgenland, Jg. 1933, Nr. 55/1933: Verordnung der burgenländischen Landesregierung vom 18. Juli 1933 betreffend das Ruhen der Gemeinderatsmandate der kommunistischen Partei und der nationalsozialistischen deutschen Arbeiterpartei (Hitlerbewegung).

Oberwarther Sonntags-Zeitung vom 13. August 1933, S. 2.

Burgenländische Freiheit vom 25. August 1933, S. 3.

Forschungsliteratur

Berczeller, R. & Leser, N. (1975). ... mit Österreich verbunden. Burgenlandschicksal 1918–1945. Wien, München: Jugend und Volk.

Bögl, H. (1974). Burgenland. Ein Bericht zur Zeitgeschichte. Wien: WVG Verlag.

Botz, G. (1983). Gewalt in der Politik. Attentate, Zusammenstöße, Putschversuche, Unruhen in Österreich 1918 bis 1938. Erweiterte Neuauflage. München: Fink.

Brettl, H. (2009). Herrschaft, Hof und Hofer. Sozioökonomische Betrachtung der Meierhöfe und der Landarbeiter im Bezirk Neusiedl am See. Eisenstadt: Burgenländisches Landesarchiv (= Burgenländische Forschungen 99).

Der Weg zum Anschluss. Burgenlandschicksal 1928–1938. Begleitband zur Ausstellung. Red. von Pia Bayer und Evelyn Fertl. Eisenstadt: Burgenländisches Landesmuseum (= Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland 125).

Feymann, W. (1993): Theodor Kery. Eisenstadt: Roetzer (= Burgenland. Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Biographien 3).

Feymann, W. (1999). Fred Sinowatz. Eisenstadt: Roetzer (= Burgenland. Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Biographien 6).

Fritsch, O. (1990). Zur Geschichte der NSDAP im Burgenland 1930–1933. Universitäre Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Fritsch, O. (1993): Die NSDAP im Burgenland 1933–1938. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Garscha, W. R. (2014). Nationalsozialisten in Österreich 1933–1938. In: Tálos, E. & Neugebauer, W. (Hrsg.). Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur 1933–1938. 7. Auflage. Wien, Berlin, Münster: Lit-Verlag, S. 99–120.

Gmasz, S. (2019). Gemeindepolitik und Alltagsleben im Ständestaat – nach den Tagebuchaufzeichnungen des damaligen Neusiedler Bürgermeister Josef Kast. In: Neusiedler Jahrbuch, 20, S. 5–28.

Haslinger, P. (1994). Der ungarische Revisionismus und das Burgenland 1922–1932. Frankfurt/Main u.a.: Lang (= Europäische Hochschulschriften 616).

Mindler, U. (2006). Dr. Tobias Portschy. Biographie eines Nationalsozialisten. Die Jahre bis 1945. Eisenstadt: Burgenländisches Landesarchiv (= Burgenländische Forschungen 92).

Mugrauer, M. (2013). „Staatsgefährliche und umstürzlerische Wühlarbeit“. Zum Verbot der Kommunistischen Partei Österreichs am 26. Mai 1933. In: Mitteilungen der Alfred Klahr Gesellschaft, 20(1), S. 6–11.

Pawlowsky, V. (1990). Werksoldaten, graue Mandln, 50-Groschen-Drägoner. Der Freiwillige Arbeitsdienst in Österreich. In: zeitgeschichte, 17(5), S. 226–235.

Rosenthal, G. (2005). Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Völter, B. et al. (Hrsg.). Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 46–64.

Schlag, G. (1983). Burgenland. In: Weinzierl, E. & Skalnik, K. (Hrsg.). Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik. Band 2. Graz, Wien, Köln: Styria, S. 747–800.

Schlag, G. (1991). Burgenland. Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Biographien. Eisenstadt: Roetzer.

Tálos, E. (2013). Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933–1938. Berlin, Münster, Wien: Lit-Verlag (= Politik und Zeitgeschichte 8).

Teuschler, C. & Streibel, A. (2000). Die Parteien im Burgenland seit 1945. In: Widder, R. (Hrsg.). Burgenland. Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau (= Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945, Band 5, hg. von Herbert Dachs, Ernst Hanisch und Robert Kriechbaumer), S. 429–502.

Tobler, F. (1989). Zur Frühgeschichte der NSDAP im Burgenland (1923–1933). In: Burgenland 1938. Vorträge des Symposiums „Die Auflösung des Burgenlandes vor 50 Jahren“ im Kulturzentrum Eisenstadt am 27. und 28. September 1988. Hrsg. vom Burgenländischen Landesarchiv, red. von Hans Chmelar. Eisenstadt: Burgenländisches Landesarchiv (= Burgenländische Forschungen 73), S. 82–95.

Widder, R. (2000). Politik im Burgenland nach 1945: Stile und Stationen. In: Widder, R. (Hrsg.). Burgenland. Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau (= Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945, Band 5, hg. von Herbert Dachs, Ernst Hanisch und Robert Kriechbaumer), S. 359–428.

Widerstand und Verfolgung im Burgenland 1934–1945. Eine Dokumentation. Hrsg. vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. 2. Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Ich danke Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ursula Mindler-Steiner für ihre kritische Lektüre des Manuskripts und ihre wertvollen inhaltlichen Hinweise.

Endnoten

¹ Burgenländisches Landesarchiv, Forschungsarchiv, A VIII-14: Lage-, Vorfall- und Informationsberichte; siehe Detailinventar unter <https://www.burgenland.at/themen/wissenschaft/landesarchiv/bestaende/forschungsarchiv/>. Letzter Zugriff: 15.09.2023.

² Rechnitzer Flüchtlings- und Gedenkinitiative und Stiftung“ (RE.F.U.G.I.U.S.), Projekt „Forschen und Erinnern“, online unter <https://www.forschenunderrinnern-burgenland.at/>. Letzter Zugriff: 16.09.2023.

³ Besuch des Verfassers im Archiv der Landespolizeidirektion Burgenland im Februar 2020.

⁴ Österreichisches Staatsarchiv, Archiv der Republik, Bundeskanzleramt, Bundeskanzleramt-Inneres, im Folgenden kurz: ÖStA, AdR, BKA-Inneres.

⁵ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 190.900/32: Bundes-Polizeikommissariat in Eisenstadt an das Bundeskanzleramt, Generaldirektion für die öffentliche Sicherheit vom 23. Juli 1932.

⁶ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 210.534/33: Bericht des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland über Vorkommnisse politischer Natur im August 1933 vom 5. September 1933, S. 1.

⁷ In Anlehnung an den seit 1931 bestehenden freiwilligen Arbeitsdienst im Deutschen Reich beschloss die österreichische Bundesregierung am 18. August 1932 die Gründung des österreichischen freiwilligen Arbeitsdienstes (kurz: FAD) zur Bekämpfung insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit (siehe für einen ersten Überblick Pawlowsky 1990).

⁸ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 210.534/33: Bericht des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland über Vorkommnisse politischer Natur im August 1933 vom 5. September 1933, S. 1.

⁹ Ebd., S. 4.

¹⁰ Ebd., S. 5.

¹¹ Ebd., S. 1f.

¹² Schreiben des Gendarmeriepostenkommandos an die Bezirkshauptmannschaft am 25.11.1933, zit. nach Mindler 2006, S. 37.

¹³ Brief Portschys an seine Familie vom 29.10.1933, zit. nach Mindler 2006, S. 38.

¹⁴ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 210.534/33: Bericht des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland über Vorkommnisse politischer Natur im August 1933 vom 5. September 1933, S. 3.

¹⁵ Ebd., S. 2.

¹⁶ Der Sozialdemokrat Ludwig Leser fungierte zwar ab dem 1. Oktober 1945 bekanntlich als erster burgenländischer Landeshauptmann nach Kriegsende, allerdings nicht auf Basis eines demokratischen Wahlentscheids, sondern durch Ernennung seitens der Provisorischen Staatsregierung bzw., in den Worten Roland Widders, durch „seine [Lesers] Inthronisation durch Karl Renner“ (Widder 2000, S. 361).

¹⁷ Handschriftlich ergänzt.

¹⁸ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 210.534/33: Bericht des Landesgendarmeriekommandos für das Burgenland über Vorkommnisse politischer Natur im August 1933 vom 5. September 1933, S. 7.

¹⁹ ÖStA, AdR, BKA-Inneres, Signaturenreihe, Signatur 22: Übertretungen und Exzesse, Karton 5045, Zl. 189.236/32: Bundes-Polizeikommissariat in Eisenstadt an das Bundeskanzleramt, Generaldirektion für die öffentliche Sicherheit vom 19. Juli 1932 (Abschrift).

Lukas Pallitsch

Fächerübergreifende Themen? Problemanzeigen und konzeptuelle Überlegungen am Beispiel der Rezeptionsästhetik

Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung ist ins Zentrum der neuen Lehrpläne gerückt. Aber reicht eine Auflistung von Themenfeldern oder müsste in fachdidaktischer Hinsicht nicht weitaus umfassender nach theoretischen Anknüpfungen von Konzeptionen, Dimensionen und didaktischen Strukturen gefragt werden? Dieser Beitrag skizziert am Beispiel der Rezeptionsästhetik eine Anschlussstelle unterschiedlicher fachdidaktischer Ausrichtungen, um exemplarisch ein konzeptuelles Fundament zu bieten.

Bei einem Deputat von mehr als 20 Wochenstunden, den darüber hinaus anstehenden Belastungen durch Unterrichtsvorbereitungen und Nachbereitungen, bei all den bürokratischen Aufgaben, die mittlerweile einen durchaus kritischen Punkt erreicht haben, und auch durch die Obliegenheiten, die mit pädagogischen Konferenzen sowie mit Funktionen im Bereich diverser Arbeitsgruppen oder auch der Klassenleitung zu tun haben, wie viel Zeit bleibt für Lehrer_innen noch für didaktische Überlegungen? Ob diese Zeit bleibt oder nicht, sie wäre jedenfalls wichtig. Deshalb soll im Folgenden (1) ausgehend von den neuen Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I das Novum des Attributs herausgearbeitet werden, um auf dieser Basis (2) die fächerübergreifenden Themen vorzustellen. Dabei wird zu fragen sein, (3) ob die Setzung fächerübergreifender Themen ausreicht und inwieweit es dafür (4) eine konzeptuelle Basis der zum Einsatz kommenden Verbundsysteme braucht.

1 Neuer Lehrplan

Lehrpläne sind in vielerlei Hinsicht von Bedeutung, da sie dem Unterricht einen Rahmen sowie die entsprechende Orientierung bieten. Sie geben aber nicht nur eine bloß inhaltliche Einfassung, sondern sind zugleich Arbeitsinstrument für Lehrer:innen, zumal der Lehrplan sowohl der Unterrichtsplanung als auch der Unterrichtsgestaltung die erforderliche Grundlage gibt, von der aus Lehr- und Lernziele definiert werden. Zugleich fungieren sie als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungslinien, da auf der

Basis von Lehrplänen Lehrbücher für die jeweiligen Unterrichtsfächer erstellt werden.

Die neuen Lehrpläne für die PRI und SEK I, die nun über einen Zeitraum von fünf Jahren entwickelt wurden, gelten nun ab dem Herbst 2023 in den ersten Klassen von Volksschulen, Mittelschulen und Unterstufen von AHS. In Kraft treten sie ab dem Schuljahr 2023/24 *rollierend*, also für die jeweils ersten Klassen ebendiesem Schuljahr, für die jeweils zweiten Klassen ab 2024/25 usw. Seit der Begutachtungsphase gab es deutliche Kritik, die in den Formulierungen teils widersprüchlich, jedenfalls aber berechtigt erschien. Ein gewisses Paradoxon wird etwa an der Ausrichtung manifest, da in inhaltlicher Hinsicht sowohl eine Überfrachtung und Desiderate einander wie zwei elliptische Brennpunkte gegenüberstehen. So widersprüchlich mag diese Invektive bei genauem Blick gar nicht sein, da der Kritikpunkt der Überfrachtung Bezug auf die Gliederung in fachliche, überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen sowie die dort abgebildeten fächerübergreifenden Themen nimmt.

An diesem Kritikpunkt verdeutlicht sich nochmals das Novum des neuen Lehrplans 2023, da nun die Entwicklung jener fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in den Vordergrund rücken, die in weiterer Folge „für eine selbstbestimmte und erfolgreiche Lebensgestaltung wesentlich sind“ (BMBWF 2023a). Zudem zeichnen sie sich „durch eine bessere Abstimmung bzgl. Inhalt und Struktur aus und erleichtern so die Vermittlung übergreifender

Themen, den Aufbau überfachlicher Kompetenzen sowie den Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I“ (Ibid.) Angesprochen sind damit die fächerübergreifenden Themen:

„Mit der Verankerung der übergreifenden Themen (ehemals Unterrichtsprinzipien) in den Fachlehrplänen werden die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie das vernetzte Lernen der Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Grenzen hinaus unterstützt und mit gesellschaftlich relevanten aktuellen Themen verbunden. Die Auswahl der [...] dreizehn übergreifenden Themen erfolgte aufgrund ihrer Aktualität und der zu erwartenden Bedeutsamkeit für die künftige Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern. Kompetenzen in gesellschaftlich relevanten Themen können wirksam entwickelt werden, wenn im Unterricht ein fächerverbindendes und fachliche Grenzen überschreitendes Vorgehen forciert wird.“ (BMBWF 2023b)

Es lohnt, an dieser Stelle die Schlüsselbegriffe des Pädagogikpakets zu vergegenwärtigen („übergreifende Themen“; „fächerübergreifende Kompetenzentwicklung“; „Zusammenhänge und Wechselwirkungen“), um festzustellen, dass mögliche Verbundsysteme mit der Kompetenzorientierung zwar eingekreist sind, über fächerintegratives bzw. fächerübergreifendes Lernen indessen wenig gesagt ist. Sofern diesem Passus das Prinzip der *Integrativität* eingeschrieben ist, scheint ein erhebliches Problem darin zu bestehen, dass die Themen zwar dargelegt sind, Aussagen über die Verbindung von Zielen, Methoden und Erkenntnismöglichkeiten jedoch weitgehend fehlen. Möglicherweise lagert ein Moment der Überforderung eher im *Wie* als im *Was*.

2 Fächerübergreifendes Lernen

Tieferes Anliegen von diesem *Was*, das nicht ausdifferenziert entfaltet wird, ist die Teamarbeit innerhalb des Kollegiums, da die übergreifenden Themen sowohl zur engeren Zusammenarbeit anregen als auch dazu, den Blick über die Fachgrenzen hinaus zu richten. Insgesamt werden dreizehn

Themenbereiche Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Sprachliche Bildung und Lesen, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätsbildung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher:innenbildung vorgestellt, die durchaus Verbindungen im Fächerkanon plausibilisieren und an eine Integrativität unterschiedlicher Unterrichtsfächer denken lassen. Allerdings besteht das Prinzip der Integrativität nicht nur in einer thematischen Ausrichtung, sondern auch in der „bewusste[n] Verbindung von Arbeitsbereichen, Zielen und Methoden“ (Werlen 1996, S. 7). Kaum bedacht dürfte sein, dass es für integrativen Unterricht eine „nicht zufällige Vernetzung verschiedener Erkenntnismöglichkeiten“ (Ibid.) braucht.

Einerseits ist klar, dass die Themenbereiche von sich aus nicht auf statische oder gar isolierte Zugriffe ausgerichtet sind, zudem ist beispielsweise der Bereich „Sprachliche Bildung“ derart komplex, dass integrative Vorgehensweisen geradezu erforderlich sind, andererseits bedarf es einer Abstimmung der Gegenstände, fachdidaktischer Konzepte mit entsprechenden Methoden. Dass nun Themenbereiche, Inhalte und Verfahren in Verbindung gebracht werden (müssen), trägt keineswegs zur Komplexitätsreduktion bei. Zwar wurde unmittelbar nach der Implementierung der Lehrpläne eine gewisse Praxisnähe bemängelt, doch es gilt kritisch zu beachten, dass gerade die Etablierung thematischer Verbundsysteme eine theoretische Ausdifferenzierung erfordern, da Gegenstände, Themen und Verfahren nicht voneinander zu trennen sind.

Mit Blick auf den Deutschunterricht, der vor dem Hintergrund des fächerübergreifenden Arbeitens „in der Regel zum Kern der beteiligten Fächer [gehört]“ (Schindler 2012, S. 275), impliziert dies: „Kein Deutschunterricht ist denkbar, der sich nur um Texte und sprachliche Sachverhalte, nicht aber um Methoden der sprachlichen Arbeit und um die Themen, die in ihnen verhandelt werden, kümmerte.“ (Ibid., S. 277) Demnach reichen allgemeine Themen-

kataloge keineswegs aus, da Deutschunterricht auf allen drei Ebenen zu entwickeln ist. Gerade weil im Lehrplan lediglich die ‚Bedeutung des übergreifenden Themas‘ und ‚Kompetenzziele‘ verzeichnet sind, bleibt zwar die Notwendigkeit der Verbindung hervorgehoben, allerdings ist damit nichts über die Systematiken, didaktischen Fachlogiken und die den Fächern zugrundeliegenden Theorien gesagt.

3 Fachdidaktiken: Konzepte und Verfahren

Da die Auflistung von Themenbereichen in theoretischer Hinsicht nicht ausreicht, stellt sich die Frage, was es sowohl in didaktischer als auch fachwissenschaftlicher Hinsicht für eine gelingende Zusammenarbeit braucht. Deshalb soll in einem weiteren, exemplarischen Schritt gezeigt werden, wie zwei Fachdidaktiken – Literatur- und Bibeldidaktik – hinsichtlich ihrer Konzepte und Mittel zu integrativen Arbeitsweisen anschlussfähig werden (können). Allerdings ist bereits eine Bestandsaufnahme der Begriffe ernüchternd, weil bereits ein flüchtiger Blick auf die fachdidaktische Diskussion hinsichtlich der Unterrichtsfächer Deutsch und Religion eine uneinheitliche Terminologie vor Augen führt, die bereits innerhalb der jeweiligen Fachdidaktiken evident wird. Während etwa in der Religionspädagogik entweder zwischen Konzeptionen, Dimensionen und didaktischen Strukturen (Kalloch, Leimgruber & Schwab 2009, S. 21–27) oder zwischen Konzeptionen, didaktischen Strukturen und Dimensionen (Biehl & Rothgangel 2005, S. 428) differenziert wird, trifft man in der Deutschdidaktik auf begriffliche Unterscheidungen zwischen Grundlagen und Lernbereichen (Goer 2023, S. 21–28) oder zwischen Unterrichtsprinzipien, Konzeptionen und Verfahren (Hochstatt, Kraft & Olsen 2022, S. 15–22). Trotz heterogener Terminologie liegt eine Übereinstimmung darin, dass beide Fachdidaktiken auf grundlegende Konzeptionen zurückgreifen. Obwohl in Zeiten vehementer Rufe nach Praxisnähe großangelegte Theorieangebote wenig flexibel und kaum praktikabel wirken, zumal sie den konkreten Anforderungen im didaktischen Praxisfeld kaum Genüge leisten, bieten sie die Grundlage zur Entfaltung didaktischer Strukturen. Wer demnach fächerintegrativ im Unterricht agieren möchte, sollte sich nicht

nur der aktuellen Herausforderungen, sondern auch entsprechender fachdidaktischer Konzepte vergewissern. Denn fächerintegrativ zu unterrichten, kann nicht nur vorbehaltlos implizieren, dass „im Unterricht ein fächerverbindendes und fachliche Grenzen überschreitendes Vorgehen forciert wird“ (BMBWF 2023b), es braucht vielmehr noch eine kluge Wahl entsprechender Instrumente und Methoden, um den Blick auf den Gegenstand zu schärfen. (Hainz 2023, S. 15–17)

Ungeachtet der Themenbereiche sind die Unterrichtsfächer Religion und Deutsch mit Texten konfrontiert. Wie in der Literaturdidaktik wird auch in der Bibeldidaktik die Begegnung zwischen Text und Leser:in vordergründig. (Berg 2003, S. 37–143) Beide fachdidaktische Konzepte eint eine gegenwärtig stark rezeptionsästhetische Ausrichtung. Dabei gilt die Rezeptionsästhetik als ein bestimmtes Verfahren der Textrezeption, das die Position der Leser:innen bzw. Rezipient:innen aufwertet. Grundsätzlich stellt die Rezeptionsästhetik einen vollkommen objektiv einsehbaren und stets gleichbleibenden Sinn von Texten infrage und betont demgegenüber deren Vieldeutigkeit. Da es keinen allezeit gültigen Sinn eines Textes gibt, nicht die eine dem Text innewohnende Bedeutung, die es zu erkunden gälte, ist der dialogische Charakter akzentuiert, der im Akt des Lesens stets neu zugänglich wird:

„Das literarische Werk ist kein für sich bestehendes Objekt, das jedem Betrachter zu jeder Zeit den gleichen Anblick darbietet. [...] Es ist vielmehr wie eine Partitur auf die immer erneuerte Resonanz der Lektüre angelegt, die den Text aus der Materie der Worte erlöst und ihn zu aktuellem Dasein bringt.“ (Jauß 1994, S. 129)

Indem die Rezeptionsästhetik die „Bedingungen, Modalitäten und Ergebnisse der Begegnung zwischen Werk und Adressat untersucht“ (Warning 1994, S. 9), gründet ein wichtiger Impuls darin, dass – selbst heilige – Texte unabgeschlossen und damit grundsätzlich mehrdeutig sind, wobei es diese leserorientierte Hermeneutik erlaubt, Texte in ihrer unterschiedlichen Perspektive zu verstehen. Wolfgang Iser folgert weiter, dass Partituren gewisse Un-

bestimmtheiten und Leerstellen inhärent sind, die zur „Basis einer Textstruktur“ gehören, „in der der Leser immer schon mitgedacht ist“ (Iser 1974a, S. 248). Angesprochen ist damit der „implizite Leser“, der im Unterschied zum „realen Leser [...] keine reale Existenz“ hat, sondern „die Gesamtheit der Vororientierungen [verkörpert], die ein fiktiver Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet“ (Iser 1974b, S. 60f).

4 Rezeptionsästhetik in der Literatur- und Bibeldidaktik

Sowohl für die Literatur- als auch die Bibeldidaktik birgt eine rezeptionsästhetische Annäherung an Texte weitreichende Implikationen. Eine an der Rezeptionsästhetik geschulte Grundfrage der Textrezeption lautet nicht mehr, was dieser Text bedeutet, sondern was sich in der Begegnung zwischen Leser:innen und Text ereignet, was folglich mit den Leser:innen geschieht, die den Text neu beleben. Wer den Blick auf den theoretischen Untersatz der Fachdidaktiken schärft, wird feststellen, dass sowohl in der Bibeldidaktik als auch in der Literatur- und Schreibdidaktik rezeptionsästhetische Verfahren zum Zuge kommen. Da beide Fachdidaktiken von demselben Konzept profitieren, plausibilisiert dies einen fächerübergreifenden Zugriff, dessen Textprinzipien kurz vorgestellt werden sollen.

Da in Texten grundsätzlich etwas ausgespart ist, fühlen sich die Rezipient:innen angeregt, kraft ihrer Imagination, ihres Weltwissens und ihrer Wertvorstellungen diese Textlücken, auch „Leerstellen“ (Iser 1974b, S. 284) genannt, zu füllen. „Erst die Leerstellen gewähren einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens.“ (Iser 1974a, 236) Dabei konstituiert sich ein Text aus „schematisierten Ansichten“, die für eine schlüssige Rezeption erforderlich sind, die in Summe aber keineswegs ein lückenloses Textgerüst konstituieren. Solchen Lücken ist im Prozess der Wahrnehmung, wie er bei Texten von der Rezeptionsästhetik fokussiert wird, eine Unbestimmtheitsstelle inhärent. Für sie gilt, was Wolfgang Iser in seiner rezeptionsästhetischen Theorie über den Akt des Lesens herausgearbeitet hat, dass nämlich eine solche Leerstelle

„weniger eine Bestimmungslücke des intentionalen Gegenstandes [...] als vielmehr die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers“ (Iser 1974b, S. 284) ist. An dieser Stelle kommen die Leser:innen ins Spiel, da erst sie eine sinnkonstituierende Arbeit verrichten. Folgt man den Spuren der Rezeptionsästhetik, dann ist es Aufgabe der Rezipient:innen, diese Leerstelle mit Imagination zu füllen. Diese Leerstelle wird von Iser produktiv gemacht, da erst sie „einen Anteil am Mitvollzug und an der Sinnkonstitution des Geschehens“ (Iser 1974b, S. 236) gewährt.

An diesem Punkt setzten die beiden fachdidaktischen Ansätze ein. Mit Blick auf den *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht* treten zur subjektiven Rezeption dann produktive Verfahren, denn Leerstellen werden als solche erkannt und in weiterer Folge ausformuliert. Praktisch kann das exemplarisch bedeuten: Schüler:innen füllen in einem narrativen Text die Leerstelle, indem sie eine Gedankenrede einer Figur einfügen. Dadurch wird einerseits eine Distanz zu den Texten gewonnen, andererseits werden die Rezipient:innen in ihrer Kreativität durch den produktionsorientierten Ansatz gestärkt (Waldmann 1998a).

Damit ergeben sich Berührungspunkte vom *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht* zur Bibeldidaktik, da der Wert des Deutens und Entdeckens neu erfahren wird (Spinner 2012). Schüler:innen werden zu „Koproduzenten“, deren Interpretationen „ein jeweils eigenes, originär produktives Handeln“ (Waldmann 1998b, S. 494) darstellen. In diesem Sinn können Leerstellen in der Bibeldidaktik schöpferisch entfaltet werden. Wertet man die Position der Leser:innen auf, verliert die Lehrperson in der Folge ihr Deutungsmonopol. Indem die Bibeldidaktik die Aufgabe einer leserorientierten Hermeneutik aufnimmt, erhalten die Fragen der Kinder neues Gewicht, da biblische Texte aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und thematisiert werden. Demzufolge kommt der Schüler:innenfrage eine neue Kraft zu, da eine rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik zugesteht, dass „jedes Kind, jeder Jugendliche einen anderen Schwerpunkt bei der Aneignung des Textes [setzt]“ (Fricke 2012, S. 218). Weil diese Offenheit nicht mit

Beliebigkeit gleichzusetzen ist, werden Lehrpersonen keineswegs obsolet, im Gegenteil: „Offenheit braucht eine Richtung, eine Perspektive, einen geordneten Weg zum Eigenen, ein ‚Geländer‘ für diesen Weg.“ (Obertür 1998, S. 186) Die Leerstellen biblischer Texte, auf die vor allem in der rabbinischen Textauslegung verwiesen wird (Boyarin 2008), lassen eine Vielfalt möglicher Aktualisierungen zu, die dann produktiv besetzt werden können. Hier kann die Bibeldidaktik von der Literaturdidaktik profitieren, indem Schüler_innen auf Basis der Lektüre zum Verfassen eigener Texte animiert werden: „leitend ist die Vorstellung eines ganzheitlichen Tuns, das kognitive, sinnhafte und affektive Zugänge miteinander verbindet“ (Spinner 2012, S. 247).

5 Ausblick

Der neue Lehrplan hält dazu an, fächerverbindend zu unterrichten: „Erst dadurch [fächerverbindendes und fachliche Grenzen überschreitendes Vorgehen, scil.] können Zusammenhänge und Wechselwirkungen gesellschaftlicher Phänomene für die Schülerinnen und Schüler begreifbar werden.“ (BMBWF 2023b) Fachdidaktische Hinweise bleiben weitgehend aus, allerdings ist der Lehrplan, soviel sei angemerkt, nicht der Ort für Erläuterungen dieser Art.

Der Ruf nach verstärkter Praxisnähe geht jedoch in eine andere Richtung als die hier geforderte Durchdringung von Theorie, Forschung und Praxis. Diese Wechselbeziehung muss nicht zwingend in Widerspruch zur konzeptuellen Grundlegung stehen, die möglicherweise einfach vorausgesetzt ist, ohne dass die Implikationen berücksichtigt wären. Da die Affirmation verstärkter Praxisnähe oftmals mit dem Vorwurf einhergeht, Konzepte seien eher der Fachlogik geschuldet und verstricke sich in selbstreferentielle Akrobatik, sollte jedenfalls bedacht werden, dass bestimmte Methoden oftmals auf bereits entwickelte Konzepte rekurrieren. Sofern daher Fachgruppen gemeinsame konzeptuelle Überlegungen anstellen, sollte es vordergründig nicht um praktische Verwertbarkeit gehen. Vielmehr müsste die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit auf konzeptuelle Voraussetzungen hin ausgerichtet sein, um Prinzipien, Anknüpfungspunkte

und Perspektiven zu erproben.

Literaturverzeichnis

- Berg, H. K. (2003). Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (3. Aufl.). München: Kösel.
- Biel, P. & Rothgangel, M. (2005). Hat die Rede von Konzeption noch ihr Recht? In: Rupp, H. (Hrsg.). Denk-würdige Stationen der Religionspädagogik. Jena: Edition Paideia, S. 427–442.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023a). Lehrpläne. Quelle: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html>. Letzter Zugriff: 10.9.2023.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023b). Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe I. Quelle: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/übergreifende-themen.html>. Letzter Zugriff: 10.9.2023.
- Boyarin, D. (2008). Flucht zurück in die Lücken des Texts. In: H. Schmidt & D. Weidner (Hrsg.). Bibel als Literatur. München: Fink, S. 307–330.
- Fricke, M. (2012). Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In: B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.). Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 210–222.
- Goer, C. (2023). Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht. In: Ebd. & K. Köller (Hrsg.). Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik (4. Aufl.). Paderborn: utb (=utb 4171), S. 21–28.
- Hainz, M. (2023). Wahrheit, Gegenstand und Methode. In: ph publico 11. S. 9–22.
- Hochstatt, C., Kraft, A. & Olsen, R. (2022). Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. (3. Aufl.). Paderborn: utb. (=utb 4023).
- Iser, W (1974b). Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink.

Iser, W. (1974a). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag.

Jauß, H. R. (1994). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: R. Warning (Hrsg.). Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis (4. Aufl.). München: UTB (=utb 303), S. 126–162.

Kalloch, C., Leimgruber, S. & Schwab U. (2009). Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg i. B.: Herder.

Obertür, R. (1998). Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. München: Kösel.

Schindler, F. (2012). Verbundsysteme. Integrativer Deutschunterricht und fächergreifendes Lernen. In: K. Bogdal & H. Korte (Hrsg.). Grundzüge der Literaturdidaktik (6. Aufl.). München: Dtv, S. 272–285.

Spinner, K. (2012). Handlungs- und produktionsorientierter Literatur. In: Bogdal, K. & Korte, H. (Hrsg.). Grundzüge der Literaturdidaktik. (6. Aufl.). München: Dtv, S. 247–257.

Waldmann, G. (1998a). Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Waldmann, G. (1998b). Produktiver Umgang mit Literatur. In: G. Lang (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literaturdidaktik (6. Aufl.). Baltmannsweiler, S. 488–507.

Warning, R. (1994). Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: Ebd. (Hrsg.). Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis (4. Aufl.). München: UTB (=utb 303), S. 9–41.

Werlen, E. (1996). Theorie und Praxis eines integrativen Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht 48, S. 3–8.

Martin A. Hainz

„APPLAUSE, n. The echo of a platitude from the mouth of a fool“ (Bierce 1967, S. 15): Überlegungen zu ChatGPT*

1 Was ist und was tut ChatGPT?

Wer über ChatGPT nachdenkt – genauer jene Versionen ab Ende 2022 (V. 3.0), die breites Interesse erregten –, der reagiert, jedenfalls gilt das für die meisten öffentlichen Äußerungen, mit einer auch nicht unbegründeten Sorge. Dem, was ChatGPT ist und tun kann, aber auch der Sorge sei nachgegangen. Das bedeutet kein Nachbeten weder der Bedenken Kulturkonservativer noch der euphorischen Hymnen derer, die an die KI glauben.

Was ist KI bzw. AI, also künstliche Intelligenz bzw. artificial intelligence? Kurz gesagt wird unter KI – ich bleibe in der Folge beim deutschen Kürzel – vor allem die Forschung im Kontext verstanden, also das Verstehen bzw. dann Modellieren von so etwas wie menschlicher Intelligenz, und zwar mittels Computer. Dabei ist *Intelligenz* ein abstrakterer Begriff als das englische Wort, das John McCarthy für die KI einführte, *intelligence* ist Verstand im Sinne eines Problemlösens, ohne notwendigerweise weitere Fähigkeiten zu Einsicht aufzuweisen. Und was ist und tut die derzeit so intensiv diskutierte KI von ChatGPT? Sie ist ein Speicher oder der Zugriff auf einen solchen (worauf die KI zugreift, ist nicht ganz klar) sowie ein Algorithmus, der Wörter dann ordnet, nach einerseits grammatikalischen Regeln und andererseits als Vektorgrafik darstellbaren Auftretenswahrscheinlichkeiten eines Worts im Umfeld eines anderen. Darauf basierend wurde und wird die KI schließlich *trainiert*: übrigens unter fragwürdigen, ausbeuterischen Bedingungen. Die – dennoch – hohen Entwicklungskosten, auch wegen der Kosten des Datenmaterials, wären übrigens eigens zu thematisieren, zumal entsprechende Projekte in Österreich, obwohl potent wie etwa die Arbeit von Sepp Hochreiter (Universität Linz), chronisch unterfinanziert sind, in unserem Land fördert man gegenwärtig KI-Forschung mit nur sieben Millionen Euro, einem Viertel dessen, was allein die

Universität Tübingen hierfür bereitstellt... Erst im zweiten Schritt erfolgt die Präsentation: das heißt, die weitere *Datifizierung* im offenen Training, nun durch jene, die das Programm gratis nutzen oder in Wahrheit gemäß *Bananenprinzip* eher *gratis an dessen Entwicklung mitarbeiten* – das ist der „Geist, der ohnehin schon in unseren Maschinen steckt“ (Bajohr 2022, S. 38)...

Dazwischen situiert ist das Problem gleichsam strukturell angelegter Plagiate: Der Umstand, dass das Textkorpus unbekannt ist, aber literarische Werke offenkundig beinhaltet, worin ungewöhnliche, genuine Wendungen vorkommen, und dazu jener, dass gerade jene mittlere Auftretenswahrscheinlichkeit angestrebt wird (also das Nicht-Auftreten ungewöhnlicher bzw. *genau dieser* unwahrscheinlichen Wendungen unwahrscheinlich wäre), führt zu Phänomenen, die als Problem dieser Interpolationen nicht ausjudiziert sind. Dies aber nur am Rande.

Gesagt wurde, es gehe um *Auftretenswahrscheinlichkeit*. Das meint, dass eine nicht zu niedrige und auch nicht zu hohe Wahrscheinlichkeit angestrebt wird, um nicht zu einem chaotischen Wörterhaufen zu gelangen, aber auch Redundanz oder Tautologien zu vermeiden. Ansonsten ist eine Chomsky-Grammatik gegeben, die Kausalforderungen etc. berücksichtigt; Chomskys Modell, das er bereits in den 1950ern zu entwickeln beginnt, will, so formuliert er es 1975 (die Übersetzung erscheint 1977), Regeln „für die normalen Verwendungsweisen“ von Sprache bzw. so etwas „eine Erklärung“ (2018, S. 95) für diese formulieren, Ziel war nicht, irgendwie *Bedeutung* oder *Maßgebliches* von einer KI formulieren zu lassen. Das kann sie nicht, trotz Implementierung von Stephen Wolframs *Mathematica* (Wolfram 2023) macht sie darum etwa Additionsfehler, wenn nicht klar ist, ob dieser Aspekt für das Output von Belang ist...

* Double Blind Peer Reviewed

Die KI kann gleichwohl mit alledem Texte generieren, die Leser:innen den Eindruck vermitteln, hier würde etwas – und: Bedeutsames – gesagt. Ansonsten kann sie zusammenfassen, was schon gesagt wurde, dabei fragwürdig in der Priorisierung, die an solchen Sekretariatsakten nie zu unterschätzen ist.

2 Was ist ChatGPT nicht, was kann und sollte ChatGPT nicht tun?

Damit ist man bereits beim Problem. Die KI scheint effizient das zu tun, was sie nicht wirklich tut. Denn sie scheitert bei scheinbar simplen Aufgaben, die aber wichtig sind: Versteht man die zentrale Rolle schon des Sekretariats – und zugleich soll ChatGPT noch ganz anderes leisten – für moderne Gesellschaften, kann man angesichts der „indifference born of unintelligence“, die die KI auszeichnet, welche ja nur interpoliert, die Sorgen Chomskys, Roberts' und Watumulls nachvollziehen, die eine Art Eichmann 2.0 Schreibakte erledigen sehen, wenn sie eine bekannte Formel Hannah Arendts für ChatGPT gebrauchen:

„ChatGPT exhibits something like the banality of evil: plagiarism and apathy and obviation. It summarizes the standard arguments in the literature by a kind of super-autocomplete, refuses to take a stand on anything, pleads not merely ignorance but lack of intelligence and ultimately offers a »just following orders« defense, shifting responsibility to its creators.“ (Chomsky, Roberts, Watumull 2023)

Die Software warnt davor übrigens, wenn man sie fragt; es sei „wichtig“, ihre „Antworten kritisch zu hinterfragen und andere Quellen zu konsultieren“, um eine umfassende und zuverlässige Antwort zu erhalten. – Ein explizites Nachfragen, ob eine Quelle erfunden sei, führt dagegen aufgrund des probabilistischen Designs noch und bis auf Weiteres zu keinem Ausweis dessen, was ein Suchergebnis sei; diese Unterschiede kann und soll die KI nicht machen. Sowieso bezweifelt die Intelligenz nicht, dass man (relativ unspezifisch) *fragen müsse* und nicht etwa *nachdenken könne*: also passiv bleiben dürfe und unbedingt auch solle.

Gegeben ist ein alles kontaminierendes Geplauder, in das man vertraut, wie einst ELIZA, einem nicht allzu komplexen Programm von eineinhalb Seiten Code, das Joseph Weizenbaum, der sich auf Chomsky bezieht, in den 1960ern programmierte. (Weizenbaum 1966, S. 44f.; Weizenbaum 1994, S. 185ff.) Hiermit sei nicht in Abrede gestellt, dass eine KI helfen kann, sogar im therapeutischen Kontext, mit dessen Vokabular ELIZA einst operierte; verwiesen sei auf *Changing Thoughts with an AI-Assistent* (<https://screening.mhanational.org/changing-thoughts-with-an-ai-assistent-2/>), wobei hier die Gesprächs-Illusion nicht entstehen soll, sondern gezielt destruktive Muster durchbrochen werden, mit dem Verweis, dass unter (auch genannten) Umständen therapeutische Hilfe ratsam sei – einige Modelle stellen den Kontakt angesichts bedrohlicher Entwicklungen in der Interaktion auch selbständig her.

Das Vertrauen in ELIZA ist jedenfalls vielsagend: Anders als mit einem solchen oder jedenfalls ähnlichen Vertrauen ließe sich nicht begründen, was wir an die eine oder andere KI an Entscheidungen bereits delegieren – einige davon offensichtlich dramatisch, andere problematisch mindestens, wenn man die Konsequenzen durchdenkt.

- Längst entscheiden Algorithmen über die Zugehörigkeit eines Menschen zu jenen, deren Menschenrecht nicht universell, sondern durch den Pass definiert ist; die Entwicklung militärischer Drohnen als LAWs (*lethal autonomous weapons*) führt dazu, dass die KI das effizient und vor allem skrupellos exekutiert, was ihr an Vorurteilen und Ungenauigkeiten – als *algorithmic bias* oder *machine bias* – implementiert ist.
- Das gilt auch im Bereich der Medizin, in der Abwägung, welche Therapie angemessen sei, und zwar bei wem, die Einhaltung des Datenschutzes, ein hier besonders sensibles Thema, ist beim Jonglieren der KI mit Datensätzen und Korrelationen darin sowieso fraglich.
- Die KI beim autonomen Fahren wird womöglich bald (mit)entscheiden, welche Geschwindigkeit nötig ist: *ob* Beschleunigung Menschenleben wert sei. Sowie dann auch noch, *welche* Menschenleben sie im Sinne eines Trolley-Problems opfern werde.
- Weizenbaum denkt schon in den 1970ern über die Risiken der Überwachung nach, die „eine

Maschine zur Erkennung der menschlichen Rede“ (1994, S. 354) mit sich brächte: längst Realität. (Neuman et al. 2013)

- Auch die Übernahme von Entscheidungen in anderen Bereichen durch eine KI wäre zu bedenken: Suchanfragen, die je nach Einkommenssituation unterschiedlich beantwortet werden, Kredite, die aufgrund fragwürdiger Algorithmen gewährt oder abgelehnt werden, Identitätsüberprüfungen u. a. in Asylverfahren, ... – um nur einige Beispiele zu nennen.

Diese Themen werden erst langsam diskutiert, etwa seit April 2023 von der UNESCO im Rahmen von *Women4Ethical AI*, vom Deutschen Ethikrat liegt seit kurzem die Stellungnahme „Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz“ vor. Tenor ist, dass die KI und ihr Einsatz mindestens nachvollziehbar (oder „explainable“) sein müssen.

3 ChatGPT und Schule

Angesichts dessen sind die Probleme mit ChatGPT im schulischen Kontext auf den ersten Blick harmlos. Aber vielleicht entsteht hier die Grundlage für die Fahrlässigkeit, die zu den Befugnissen der KI schon führt.

Einerseits müsste der Informatikunterricht statt der Einübung in Tastaturkürzel und Benutzeroberflächen lehren, was Informatik ist, was maschinelles Lernen leistet und was eine KI tun oder nicht tun kann und soll. Andererseits könnte das, was Denken sei, in der Schule – statt der Kompetenzen, worin Schüler_innen und ihr Handeln den Algorithmen angeglichen werden, bis die Defizite der KI jedenfalls in diesem Kontext nicht mehr auffallen, ChatGPT absolviert bereits erfolgreich Prüfungsformate, was die KI betreffend beeindruckend ist, vor allem aber unsere Prüfungsformate betreffend ernüchternd – wieder in den Mittelpunkt gerückt werden.

Man stelle sich einen Deutsch- oder Englischunterricht vor, der dagegen anginge, indem er ins literarische Terrain sich wagte: an Aufgaben, denen man nicht genügen kann, einerseits, weil man selbst sie sich stellt, andererseits, weil es keine richtige Lösung gibt, sondern eine stets bleibende Unangemessenheit, die als Krise Teil der Arbeit bleibt: als Manier, als Ironie, als Fortsetzung der Arbeit etc., lauter Strategien, auf die ein Algorithmus sich nicht versteht.

Genauer: Man könnte eine KI das berühmte Liebesgedicht von Erich Fried als HTML-Code verfassen bzw. darstellen lassen. (Goldsmith 2017; Bajohr 2018) Ebenso ließe sich die KI dazu nutzen, ein Liebesgedicht im Stile Erich Frieds überhaupt schreiben zu lassen. Aber auf diesen Stil oder das Setting käme die KI in keinem dieser Fälle. Sie misst nichts an anderem, sie ist messgenau unangemessen. Sie hat kein Äußeres und insofern „kein Inneres: »Daten leiden nicht.«“ (Bajohr 2023, S. 39; Cave 2023) Und das zeigen die Resultate. Es bleiben Kompetente oder Algorithmen, die gleichermaßen Aufgabe lösen, ohne begründen zu können, 1. wieso sie dies 2. genau in dieser Weise tun – also theorielos. Damit wird eine Realität geschaffen, die mit dem unausgesprochenen Zusammenhang von Problem und Lösung deckungsgleich ist, jedenfalls für die KI. (Weizenbaum 1994, S. 197)

Nur „rekursive[n] Schleifen“ (Žižek 2001, S. 55f.) hüllen aus diesem umstandslosen Funktionieren, das dann noch immer kein Denken eines Realen würde, aber darob reagierte – worauf auch immer das eine Reaktion wäre. Denn diese Störungen sind nicht das Reale, sondern die Ahnung, die Folge von etwas dieser Art sein zu können – und darum nicht von sich absehen zu können, ihre Störung notwendigerweise zu haben. Das, was wie oder eher als Reales emergiert und vor allem fungiert, bestimmt Žižek so:

„Es ist in seiner ursprünglichen Dimension die Erfahrung einer Fehlfunktion, irgendeiner Störung in diesem spontanen Organisationsmuster. (Selbst)Bewußtsein (der »dichte Moment« des Bewußtseins, das Bewußtsein, daß ich jetzt-hier-lebend bin) ist ursprüng-

lich passiv. In eindeutigem Widerspruch zu der Idee, das Selbst-Bewußtsein habe seinen Ursprung in der aktiven Beziehung des Subjekts zu seiner Umgebung und sei der konstitutive Moment unserer Aktivität der Realisierung eines bestimmten Ziels, bin ich mir [...] vielmehr über die Tatsache im klaren, daß ich nicht die Kontrolle ausübe, daß mein Entwurf gescheitert ist, daß die Dinge vorüber-treiben. Genau aus diesem Grund »denkt« ein Computer, der einfach nur sein Programm abspult, »nicht«, da er sich seiner selbst nicht bewußt ist.

Man ist daher versucht, das epistemologische Hindernis dialektisch zu einer positiven ontologischen Bedingung umzukehren“ (2001, S. 57),

zu der dieses aber nicht wird, es sei denn: im Sinne eines Vergessens dessen, was so erst begonnen hat – oder eben hätte. Kurioserweise ist das der Schlüssel zu einem vernünftigen Gebrauch der KI nicht nur in diesem Kontext. Zusammenfassend kann man hier nämlich festhalten, dass die KI als Autor:in sozusagen halbiert erscheint – sie kann alles bis aufs Nicht-Können. Sie exekutiert stattdessen die Korrelationen, die in Textcorpus und Interaktion akkumuliert bzw. etabliert werden: „Correlation is enough“ (Anderson 2008), ihr folgend unterscheidet die KI, mitsamt den *bias*-Effekten, von denen schon die Rede war.

Die Störung ist etwas, wozu Künstliche Intelligenzen sich nicht verhalten (wollen), aber damit finge Intelligenz eigentlich immer wieder an, mit diesem Ahnen eines Halb- und Imperfekt-Seins. (Hainz 2021) Und schon das Anfangen ist der KI fremd, sie ist gesetzt, sie beginnt weder sich noch etwas. Analog bringt sie nichts zu einem – vorläufigen – Ende. Sie recycelt und variiert ihre Quasi-Antworten auf Vorgaben, ohne sie etwas anzunähern, das hierüber hinaus ginge. Hier oder hierin würde sie aber erst intelligent – und auch erst eigentlich künstlich, wo dies im Moment in Wahrheit schlechten Naturalismus meint: „Die künstliche Intelligenz ist ohne Intelligenz, weil sie nicht artifiziell ist.“ (Baudrillard

1993, S. 262) Übrigens würde ein Sich-Verhalten von einer Dysfunktion auch gar nicht leicht zu unterscheiden sein, wie Tom Gauld mit seiner sarkastischen KI (2020) zeigt.

4 Eine Kindergeschichte & Google

All das lehrt ChatGPT – wenn man gut liest und genau denkt. Sie lehrt, dass man besser gut liest und genau denkt, gute Lehrkräfte lehren das anhand dessen, was die KI tut. Man kann epistemologische und stilistische Parameter formulieren und überprüfen, um zu wissen, ob das Schreiben sich auslagern lässt – oder: inwiefern es nicht auszulagern ist, nämlich in diesem Gegenlesen dessen, was man schreibt oder schreiben lässt.

Ein pädagogischer wie fachdidaktischer Imperativ wäre, dieses Lesen und damit ein gründliches Denken wieder ins Zentrum zu rücken, statt ständiger Abkürzungen bzw. Kompetenzen, die eben dies ausblenden. Sie blenden es *für* jene fatale Effizienz – und *mit* ihr – aus, die Günther Anders in seiner *Kindergeschichte* beschreibt:

„Da es dem König aber wenig gefiel, daß sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. »Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen«, waren seine Pforte. »Nun darfst du es nicht mehr«, war deren Sinn. »Nun kannst du es nicht mehr«, deren Wirkung.“ (Anders 1988, S. 97)

Diese Geschichte ist eine Replik auf Kompetenzen und als deren Gipfel die totale „Ergoogelung“ – und die Welt als „Produkt der Ergoogelung“ (Weber 2007, S. 16). Diese Ressourcen sind nicht deren sinnvolle Nutzung, Datendeponien kein Verständnis. Ironischerweise ist für viele heute die Ergoogelung des Ergoogelten, nämlich mittels Plagiats- und Stilerkennungs-Software, die Lösung des so verkannten Problems. Es ist die Lösung schlechter Leser:innen und Denker:innen, mit einem Mangel an *Interesse*, das – *inter* – zwischen dem steht, was funktioniert, und dem, was die Welt wäre, wenn nichts *dazwi-*

schenstünde: als Störung aber eben auch Medium, also einziger Verweis auf das mutmaßliche Reale, wie gesagt wurde.

5 Schnittstellen!

Man muss offenbar lernen, was ChatGPT tun kann, aber auch, was diese KI unterlässt – im Unterschied zu einer Intelligenz. Die KI kann selbstredend hier zum Werkzeug werden, das dann aber nicht zu denken vorgibt, sondern im Denken als Problem und produktive Schnittstelle wahrgenommen wirksam wird: nicht eigentlich intelligent; oder intelligent wie in einem Beispiel Wittgensteins die „Feder auf dem Papier“ (1999, S. 183). Übrigens ist dies dann die Intelligenz des Menschen, der sie nutzend ihr dennoch als dem gegenübersteht, was – auch – so etwas wie er sei. (Bunz 2014) Diese Alteritätserfahrung wäre zu bewahren. Schon wird ChatGPT der Suchmaschine Bing implementiert, Googles Algorithmen berücksichtigen ebenfalls Vorlieben – und „intelligente Netzwerke (, die) uns heraus(zu)finden helfen, mit wem wir kommunizieren wollen“ (Leary 1991, S. 280), sind bei Facebook & Co., den *Weapons of Mass Distraction*, schon Wirklichkeit und wiederholen die Erziehung zu Alteritäts- und Diskursunfähigkeit noch im Austausch oder eher Gleichklang mit wahrscheinlich realen Menschen. Hier entspannt man:

„Freilich als ein Heimarbeiter höchst ungewöhnlicher Art. Denn er leistet ja seine Arbeit: die Verwandlung seiner selbst in einen Massenmenschen, durch seinen Konsum der Massenware, also durch Muße.“ (Anders 1988, S. 103)

Günther Anders denkt an den Menschen, der fernsieht, soziale Medien wären insofern die Fortführung des Fernsehens mit anderen Mitteln. Dies geschieht, dies ist, was Unternehmen, die KI oder wir uns mit/an dieser Schnittstelle antun. Die „Möglichkeit zum »Zurückreden«“ ist „gerade im Zeitalter der angeblichen Interaktivität“ fraglich – oder: will „erkämpft sein“ (Hartmann 1998, S. 37; Maschewski & Nosthoff 2019)... Von Interesse sind schulische Praktiken, die zeigen, wie beispielsweise „Lesen“

oder auch „Schreiben kein linearer, sondern ein hochkomplexer und vielphasiger Vorgang“ (Struger 2013, S. 9) ist. Ein Vorgang, der nicht als Kompetenz auf bestimmte Vor- oder Eingaben mit absehbaren Outputs reagiert. *Textkompetenz* ist gerade als *Kompetenz* nicht recht zu fassen, denn Kompetenz ist letztlich genau die „Verhinderung des spannungsreichen Prozesses“ (Gelhard 2018, S. 113), worin es um etwas geht. So könnte sich zeigen, dass man in der Bildung und Ausbildung eher denn Kompetenzen die mit diesen Kompetenzen verbundenen Probleme vermitteln müsste, während Kompetenzen selbst und KI in einem zirkulären Verhältnis stehen. Eine KI könnte das nicht einmal als die Programmatik formulieren, welche sie realisiert – „obsessive loops“ (Bajohr 2022, S. 146) statt ihrer Schleifen kennt sie nicht.

Die KI kommuniziert kompetent Kompetenzen, ein zweifaches Nichts ohne Bezug zu dem, was Reales oder Realität sein solle – die Crux des Kommunizierens statt (Ver)Antwortens, wie Waldenfels (2010) zeigt, am Ende fällt das aber nur auf, wenn der „Bot ohne Eigenschaften“ (Boelderl 2023) nicht durch pädagogische wie didaktische Fahrlässigkeit zum Ideal dessen avanciert, was als *Mann ohne Eigenschaften* bei Musil noch problematisiert wurde:

„The problem is [...] that [...] chatbots will make real persons talk like chatbots – missing all the nuances and ironies, obsessively saying only precisely what one thinks one wants to say.“ (Žižek 2023)

6 „Der Tod des Autors“

Der Tod des Autors, der ChatGPT nicht ist, was die „Geburt des Lesers“ (Barthes 2006, S. 63) nicht nur gestattet, sondern empfiehlt, bleibt. Wir müssen Schnittstellen, Prozesse, Verantwortungskonzepte, Kompetenzen, Lösungen und auch unser Verständnis all dieser Begriffe – wir wie sie und mit ihnen denken und lesen – grundsätzlich neu problematisieren: eben jene Störungen ungewöhnlicher, avancierter, angeblich hermetischer und experimenteller Texte, die die Frage aufwerfen, inwiefern da gedacht

werde oder worden sei. Und sei's von Kehlmann, dem die KI nicht gut genug schreibt; dann wäre das natürlich zu bestimmen, um nicht mit der KI gescheitert zu sein. (Kehlmann 2021) – *Direkt* kann man auf die implizite Herausforderung der Situation allerdings nicht reagieren, Bajohrs Hinweis auf eine Poetik, die darin bestünde, „Sprachformen zu erfinden, die so neu sind, dass selbst GPT-3 sie nicht vorhersagen kann“ (2021, S. 44), führte leicht ins Manierierte und/oder Neurotische. Immerhin, denn wie gesagt bleibt immer etwas von einer Störung – oder *Gestörtheit* –, wenn geschrieben und gedacht wird.

Auf diesem Umweg gelangt man wie angedeutet zu einem besseren Verständnis dessen, wann ein Text – und dann eine zum Beispiel wissenschaftliche Aussage – sach- und sprachlogisch zu verantworten ist: nur dazu. Wer statt eines KI-Amalgams (oder aus dem, was bei ChatGPT immer nur Probabilität ausdrückte) diese *Endfassung* nicht formulieren kann, worin Fragen bestehen, mit klaren epistemologischen Vorgaben und Vorbehalten, – soll es lieber lassen... Man sollte so unterrichten, dass es dazu Befähigte gibt, im Lehramt ferner auch dazu, so zu unterrichten; jedenfalls: wenn (oder solange) dieser Hiatus besteht. Und falls es Künstliche Intelligenz und Intelligenz insgesamt gibt.

Literaturverzeichnis

- Anders, G. (1988). Die Antiquiertheit des Menschen. Vol. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: C.H. Beck (=Beck'sche Reihe 319).
- Anderson, C. (2008). The End of Theory. The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete. In: Wired Magazine, 6/23/08 – <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/> (date of access: 12.1.2018).
- Bajohr, H. (2018). Halbzeug. Textverarbeitung. Berlin: Suhrkamp Verlag (es · Sonderdruck).
- Bajohr, H. (2021). Keine Experimente. Über künstlerische Künstliche Intelligenz. In: Merkur, Nr 75/864, 05.2021, S. 32–44.
- Bajohr, H. (2022). Schreibenlassen. Texte zur Literatur im Digitalen. Berlin: August Verlag.
- Bajohr, H. (2023). Ist das auch garantiert handgeschrieben? In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr 4, 29.1.2023, S. 39.
- Barthes, R. (2006). Das Rauschen der Sprache (Kritische Essays IV), trad. D. Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=es 1695).
- Baudrillard, J. (1993). Videowelt und fraktales Subjekt, trad. Matthias Rüb. In: AISTHESIS. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essais, ed. K. Barck et al., Leipzig: Reclam Verlag (Reclam-Bibliothek, vol. 1352), S. 252–264.
- Bierce, A.G. (1967). The Enlarged Devil's Dictionary. With 851 Newly Discovered Words and Definitions Added to the Previous Thousand-Word Collection, ed. E.J. Hopkins. Garden City: Doubleday & Comp.
- Boelderl, A.R. (2023). Der Bot ohne Eigenschaften – mit Robert Musil zwischen AI und IA. In: ph publico, Heft 11: Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit und Öffentlichkeit, Juni 2023, S. 43–46.
- Bunz, M. (2014). The Silent Revolution. How Digitalization Transforms Knowledge, Work, Journalism and Politics without Making Too Much Noise. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan (palgrave · pivot).
- Cave, N. (2023). The Red Hand Files, Issue #218, 01/2023 – <https://www.theredhandfiles.com/chat-gpt-what-do-you-think/> (date of access: 9.3.2023).
- Chomsky, N. (2018). Reflexionen über die Sprache, trad. G. Meggle & M. Ulkan. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=stw 185).
- Chomsky, N., I. Roberts & J. Watumull (2023). The False Promise of ChatGPT. In: New York Times, 8.3.2023 – <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html> (date of access: 9.3.2023).
- Gauld, T. (2020). [Attempts to create a sarcastic AI]. In: NewScientist, 11.11.2020 – <https://tinyurl.com/eegegck5> (date of access: 20.3.2023).

Gelhard, A. (2018). Kritik der Kompetenz. Zürich: diaphanes.

Goldsmith, K. (2017). Uncreative Writing. Sprachmanagement im digitalen Zeitalter, trans. S. Lichtenstein & H. Bajohr. Berlin: Matthes & Seitz.

Hainz, M.A. (2021). Scham der Zukunft. Transhumanistisch-erotische Dystopien, beobachtet an/mit E.T.A. Hoffmann, Sacher-Masoch, Günther Anders – bis zu den Pet Shop Boys und darüber hinaus. In: Studia Germanica Posnaniensia, Nr XLI (2021): Gegenwärtige Körperbilder und Körperkonstruktionen, S. 9–24.

Hartmann, F. (1998). Der Vater aller Dinge? In: Falter 41 · Bücherherbst '98, S. 37.

Kehlmann, D. (2021). Mein Algorithmus und ich. Stuttgarter Zukunftsrede. Stuttgart: Klett-Cotta.

Leary, T. (1991). Das interpersonale, interaktive, interdimensionale Interface, trad. H.-U. Möhring. In: Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten, ed. M. Waffeneder. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1991 (=rororo 8185 · COMPUTER), S. 275–281.

Maschewski, F. & Nosthoff A.-V. (2019). Netzwerkkaffekte. Über Facebook als kybernetische Regierungsmaschine und das Verschwinden des Subjekts. In: Affekt Macht Netz. Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft, ed. R. Mühlhoff, A. Brejčak & J. Slaby. Bielefeld: transcript Verlag (=Digitale Gesellschaft, vol. 22), S. 55–80.

Neuman, Y. et al. (2013). Metaphor Identification in Large Texts Corpora. In: PLOS ONE, vol. 8/4, April 2013 – <https://tinyurl.com/24xk5x8j> ((date of access: 17.4.2023), S. 1–9.

Struger, J. (2013). Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: ide, 37. Jg., Nr 4-2013: Textkompetenz, S. 7–11.

Waldenfels, B. (2010). Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 58 · 1, S. 71–81.

Weber, S. (2007). Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag.

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA. A Computer Program For the Study of Natural Language Communication Between Man And Machine. In: Communications of the ACM, vol. 9, Nr 1, Juni 1966, S. 36–45.

Weizenbaum, J. (1994). Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, trad. U. Rennert. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=stw 274).

Wittgenstein, L. (1999). Wiener Ausgabe. Studien Texte, ed. M. Nedo et al., vol. 3: Bemerkungen. Philosophische Bemerkungen. Wien, New York: Springer.

Wolfram, S. (2023). ChatGPT Gets Its »Wolfram Superpowers«! In: <https://tinyurl.com/27jduwft> (date of access: 31.7.2023).

Žižek, S. (2001). Die gnadenlose Liebe, trad. N.G. Schneider. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag 2001 (=stw 1545).

Žižek, S. (2023). Artificial Idiocy. In: Project Syndicate, Mar 23, 2023 – <https://tinyurl.com/j8pj89hc> (date of access: 17.4.2023).

Viktoria Berzsenyi-Schweitzer

Neuromotorisches Lernen

Lernen durch und mit Bewegung und Sport.

Österreichs Schüler:innen bewegen sich zu wenig. Dieser Satz wird nicht nur durch die einschlägige Fachliteratur bestätigt, sondern entspricht auch dem Eindruck der Fachlehrer:innen, der durch die Leistungen im Bewegungs- und Sportunterricht gezeigt wird. Bereits vor dreißig Jahren, als es zur Umbenennung des Faches kam, hat sich die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stark verändert. Die Schüler:innen von heute bringen ganz andere Voraussetzungen mit als die damaligen Gleichaltrigen. Die durchschnittliche Bewegungszeit ist dramatisch zurückgegangen. Des Weiteren klagen viele Lehrpersonen, dass die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder rückläufig ist. Stillsitzen und die Aufnahme von Wissen werden verstärkt zu einem Problem. Hat früher der Sport die Freizeit der Jugendlichen dominiert, so sind es heute die Digitalen bzw. Sozialen Medien, die unseren Nachwuchs vor allem begeistern und beschäftigen.

Im Zuge dieses Artikels soll aufgezeigt werden, wie mit Hilfe von Neuromotorischem Lernen (NML) auf die Entwicklung von Kindern unterstützend eingewirkt werden kann. Er soll die Verzahnung zwischen Lernen, Bewegung und Sport genauer beleuchten und einen Einblick in die sportwissenschaftliche Tätigkeit innerhalb des Bereichs Lernen geben. Der vorliegende Beitrag widmet sich im ersten Teil der Darstellung grundlegender Überlegungen der NML-Methode sowie neurowissenschaftlicher Aspekte.

Im zweiten Teil wird ein konkretes NML-Projekt, das zurzeit in Form einer Longitudinalstudie im Südburgenland durchgeführt wird, vorgestellt.

1 Einleitung

Längst ist es kein Geheimnis mehr, dass Bewegung und Sport einen positiven Effekt auf das Lernverhalten der Schüler:innen haben. Neurowissenschaftliche Studien bestätigen, wie wichtig die Verbindung von Körper, Geist und Seele ist. Trotz allem verfehlt eine kontinuierlich ansteigende Zahl der Schüler:innen an heimischen Volksschulen die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik. Auch die Orthographie entspricht laut der Direktor:innen der an der Studie teilnehmenden Schulen häufig nicht den erwünschten Standards.

Die tägliche Turnstunde oder Bewegtes Lernen sind geflügelte Worte, die immer wieder durch die Medien geistern und auch angestrebt werden, deren Umsetzung allerdings nicht flächendeckend in Österreich stattfindet. Ein Zugang im Unterrichtsalltag, der immer noch vielen Schüler:innen verwehrt

bleibt. Zu selten wird der natürliche Bewegungsdrang der Kinder unterstützt, den größten Teil des Tages verbringen unsere Schüler:innen sitzend. Auch in der Freizeitgestaltung der Kinder und vor allem der Jugendlichen steht nicht die Bewegung an erster Stelle, Digitale Medien, Spielkonsolen und ähnliches dominieren die freie Zeit unseres Nachwuchses.

Dass Bewegung und Lernen Hand in Hand gehen sollten, bringt ein anderes Herangehen an den Unterrichtsalltag mit sich, die Umsetzung ist häufig aufwendiger als im Frontalunterricht den Schüler:innen den Stoff zu erläutern.

2 Die NML-Methode und ihre Umsetzung

Selbstwirksamkeit und Erfolg sind Schlagworte, bei denen das Neuromotorische Lernen ansetzt.

Durch gezielt gesetzte aktive Sporteinheiten werden nicht nur die Grundlagen, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder gestärkt und verbessert. Ziel der burgenländischen Schulen, in denen NML bereits umgesetzt wird, ist es laut der Lehrer:innen-teams vor Ort, die Schule in Bewegung zu bringen, das heißt den Unterricht durch bewegtes Lernen und bewegte Pausen an die Voraussetzungen von Kindern anzupassen und auf die natürlichen Gegebenheiten, wie zum Beispiel den kindlichen Rhythmus, verstärkt einzugehen. An der Tagesordnung stehen auch bewegliche Organisationsstrukturen und man klammert sich dabei nicht an das starre Korsett des Stundenplans. Dieser Zugang soll die Schüler:innen unterstützen, die Schule gerne zu besuchen und den Zugang zu Fächern wie Deutsch und Mathematik zu erleichtern.

Federführend für die Methode des Neuromotorischen Lernens in Österreich ist Gerhard Judmayer, der durch seine NML-Methode eine Unterrichts-, Lehr- und Ausbildungsmethode geschaffen hat, die im Besonderen die motorische, die koordinative, die kognitive Entwicklung sowie die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen soll. Diese Methode wird seit drei Jahren in der Modellregion „Neuromotorisches Lernen“ in den Grundschulen der Orte Neumberg, Güttenbach, Sankt Michael im Burgenland und Deutsch Tschantschendorf umgesetzt.

Die NML-Methode ist u. a. ein Förderkonzept, das die Bewegung in den Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung stellt. Komplexe Bewegungsabläufe fördern die Koordinationsfähigkeit und regen zudem kognitive Verarbeitungsprozesse und daraus folgend auch das Lernen an. Hiermit werden die exekutiven Funktionen angeregt und deren Förderung vorangetrieben. Bei den exekutiven Funktionen handelt es sich um das Zusammenspiel von Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitiver Flexibilität. Der Begriff der exekutiven Funktionen beschreibt auch die geistigen Fähigkeiten, mit deren Hilfe wir unsere Emotionen, unsere Gedanken und unser Handeln steuern (Judmayer 2020).

In diesem Sinne werden die Bewegungsübungen mit dem Lernen verknüpft. Es handelt sich hierbei um einen Prozess, in dem die Übungen immer mit

der vorherigen verbunden werden und somit die Anforderungen an die Übenden von Durchführung zu Durchführung gesteigert werden. Durch diese Vorgänge soll die Leistungsfähigkeit des Gehirns verbessert werden, indem sowohl die motorisch/koordinative als auch die kognitive Entwicklung gefördert werden. Erreicht wird das Ganze durch die bewusste Vorgabe des Schwierigkeitsgrades und die Veränderung der Übungen (Judmayer 2020).

Warum Bewegung auch für die anderen Unterrichtsgegenstände von Bedeutung ist, beschreiben beispielsweise Brägger et al. (2020) und Hannaford (2008). Durch koordinative Übungen werden die Hand-Auge-Koordination beim Schreiben oder die Raum-Lage-Orientierung beim Erarbeiten mathematischer Grundlagen besser entwickelt. Ganzheitliches Lernen sollte zumindest in der Primarstufe von hoher Priorität sein. Lernen findet statt, wenn die Interessen der Schüler:innen berücksichtigt und die Lernreize ganzheitlich gesetzt werden. Dadurch werden die Kinder auch in der intrinsischen Motivation gestärkt, sie treiben sich selbst an, um Leistung bringen zu können. Wird diese Motivation ganzheitlich geweckt, findet Lernen auf den unterschiedlichsten Ebenen statt. Unumgänglich ist bei ganzheitlichem Lernen die Bewegung. Durch aktives Handeln sammeln Kinder wichtige Erfahrungen, lernen die Umwelt besser kennen und der eigene Selbstwert findet eine Aufwertung. Durch die Bewegung kommt es zur besseren Sauerstoffversorgung des Gehirns, Aufmerksamkeit und Konzentration werden positiv beeinflusst (Weiß et al. 2016).

Diverse empirische Studien und literaturbasierte Arbeiten kommen zum Schluss, dass kurze Bewegungsphasen während des Unterrichts nicht nur motivierend auf Schüler:innen wirken, sondern dadurch auch ein erhöhter Lernzuwachs erzielt werden kann. Regelmäßige Bewegung erhöht nicht nur die physische Fitness, Motivation und Aufmerksamkeit, sondern führt auch zur Bildung von neuen Nervenzellen im Gehirn.

3 Der neurowissenschaftliche Zugang – unser Gehirn

Unser Gehirn besteht aus zwei Arten von Nervenzellen: den Neuronen und den Glia. Gemeinsam tragen diese Nervenzellen die Verantwortung für die Wahrnehmung, das Denken, das Lernen, das Fühlen und andere geistige Abläufe innerhalb unseres Gehirns. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Neuronen wichtig, die ungefähr 100 Milliarden Neuronen, die Signale auf unterschiedliche Art und Weise verarbeiten. Aus neurobiologischer Sicht bedeutet Lernen, dass es zu einem ständigen Aufbau von Neuronenpopulationen kommen muss (Schipek, o. D.). Hierbei handelt es sich um feste Verbindungen der Neuronen im Kortex der Großhirnrinde. Für die Funktion des Gehirns sind besonders die Verbindungen der Nervenzellen von Bedeutung. Um diese Verbindung aufbauen zu können, verfügen die Neuronen über Fortsätze, die Axonen. Diese Axonen sind die Sprachrohre der Zellen, die nach außen übertragen. Diese Neuronen nehmen Informationen jeglicher Art wie Töne oder Frequenzen auf, verarbeiten diese und senden die Informationen an das zuständige Gehirnareal weiter. Jeder Prozess, der sich mit dem Lernen beschäftigt, beruht auf dem Wachstum bzw. der Veränderung dieser Nervenzellen (Macedonia 2018).

Es sind die Nervenzellen, die die Kommunikation zwischen Gehirn und Körper ermöglichen, indem sie die sensorischen Informationen und motorischen Steuerbefehle als elektrische Signale weiterleiten.

Als Schaltzentrale des Gehirns fungiert der Thalamus, der die eingehenden Sinneseindrücke an das jeweilige zugeordnete Gehirnareal weitergibt. Durch die Nutzung wird das Gehirn, vergleichbar mit einem Muskel beim Training, gestärkt (Ratey & Hagerman 2013).

Der Hippocampus ist als die Schaltstelle zwischen Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis bekannt, er trägt aber auch die Verantwortung für die Neurogenese, die Bildung neuer Neuronen. Aufgrund von Schlafmangel, Krankheiten oder überhöhtem Alkoholkonsum gehen diese Zellen verloren und müssen daher

immer wieder neu gebildet werden. Die Neuronen sind auf der einen Seite für die Instandhaltung und den Wiederaufbau verantwortlich. Wenn intensiv gelernt wird, brauchen die bereits bestehenden Neuronen Unterstützung und senden Signale an den Hippocampus, der wiederum die Produktion der Nervenzellen erhöht. Diese Neurogenese wird durch moderates Ausdauertraining unterstützt (Macedonia 2018).

2008 fanden Bogdan Draganski et al. heraus, dass durch Training nicht nur die Verbindung der Neuronen untereinander gestärkt werden kann, sondern Training auch die Struktur des Gehirns verstärkt.

Eine der ersten Studien die bestätigte, dass es auch bei sportlichen Kindern zu einer Verbesserung der Gedächtnisleistung und der Vergrößerung des Hippocampus im Vergleich zu unsportlichen Kindern kommt, wurde von Laura Chaddock et al. 2010 veröffentlicht. Anhand von Magnetresonanztomographie konnte erkannt werden, dass die neun- und zehnjährigen Sportler:innen einen größeren Hippocampus vorweisen konnten als unsportliche Gleichaltrige.

Durch gewisse Botenstoffe wie BDNF (Brain Derived Neurotrophic Factor) werden die bestehenden Neuronen geschützt bzw. wird auch deren Wachstum positiv beeinflusst. Dieser Wachstumsfaktor kurbelt die synaptische Plastizität an. Das bedeutet, dass sich die neuen Nervenzellen im Gehirn zu Synapsen verbinden. Die Produktivität dieser Substanz wird durch Bewegung, insbesondere durch die Steigerung der Herzfrequenz, gefördert (Ratey & Hagerman 2013).

Dies unterstreicht, dass regelmäßige Bewegung für die Entstehung neuer Nervenzellen im Hippocampus von hoher Bedeutung ist. Aerobe Bewegungsabläufe bilden hierfür die Basis. Komplexere Bewegungsabläufe aktivieren Areale, die für das Lernen zuständig sind. Exakt diese neuen Bewegungsabläufe sind für die Neurogenese von immenser Bedeutung. Das Verlassen des alltäglichen Ablaufs durch das Lernen neuer Inhalte, Bewegungen und Verhaltensweisen führt zu dieser bereits beschriebenen verstärkten Neubildung. Auch der Stoffwech-

sel wird durch Sport angeregt, wodurch sich wiederum die synaptische Funktion ändert.

Eine 2013 veröffentlichte Studie des Berufsgenossenschaftlichen Universitätsklinikum Bergmannsheil unter der Leitung von Tobias Schmidt-Wilcke zeigt eindeutig, dass im Zuge einer MRT-Untersuchung Sportler:innen mehr Gehirnmasse aufweisen als Nichtsportler:innen. Dieses Mehr an Hirnmasse lässt nicht nur darauf schließen, dass Bewegungsabfolgen leichter erlernbar sind, sondern, dass sich das auch positiv auf die Leistungsfähigkeit auswirkt.

Dass regelmäßige Bewegung bereits nach kurzer Zeit auch auf unsportliche Personen Auswirkungen hat, bestätigt eine kanadische Studie des Montreal Heart Instituts unter der Leitung von Anil Nigam (2012). Nicht nur die körperliche Leistungsfähigkeit konnte durch zweimaliges wöchentliches intensives Training gesteigert werden, es kam auch zu einer Steigerung der geistigen Fitness. Die Leistungssteigerung ist schon alleine darauf zurückzuführen, dass das Gehirn zusätzlich mit Sauerstoff versorgt wird und dadurch tiefgreifende Effekte, die die Hirnstruktur verändern, auftreten und durch regelmäßige und langfristige Bewegung zusätzlich gefördert werden. Was genau den Umbauprozess des Gehirns in Bewegung setzt, darüber wird noch spekuliert. Eine naheliegende Vermutung ist, dass sowohl die Ausschüttung von chemischen Botenstoffen als auch die höhere Durchblutung das Gehirn leistungsfähiger machen.

Eine Metaanalyse (2014) von 40.000 Personen, die unter der Leitung Mirko Wegner et al., einer Kooperation der sportwissenschaftlichen Abteilung der Uni Bern und der Medical School Hamburg hat ergeben, dass durch Sport der Serotoninspiegel stark angehoben wird. Unter Serotonin versteht man jenen Botenstoff, der die Stimmung hebt und somit wie ein Antidepressivum eingesetzt werden kann. Auch ein Bereich, der leider bei Schüler:innen immer mehr an Bedeutung gewinnt, dem allerdings durch regelmäßige Bewegung entgegengewirkt werden kann.

4 Lernen durch und mit Bewegung

Bereits in der Antike begann man Leib und Seele voneinander isoliert wahrzunehmen. Auch während der Aufklärung wurde unter anderem von dem französischen Philosophen Rene Descartes durch sein bekanntes „Cogito ergo sum“ bestätigt, dass Körper und Geist zwar im Austausch stehen, aber getrennt voneinander zu betrachten sind. Während bis Mitte des 20. Jahrhunderts unter anderem Burrhus F. Skinner (1957) noch die These vertrat, dass Lernen nur durch Reize von außen und starres Pausen mit einem Belohnungssystem erreicht werden kann, rücken auch Behavioristen von früher getätigten Aussagen ab, und sehen - auch bedingt durch die Fortschritte in der Neurowissenschaft - dass Körper und Geist eine Einheit bilden und nicht getrennt voneinander verstanden werden können.

Hinter dem Begriff Lernen versteckt sich ein komplexes System. Auch hierbei handelt es sich um einen Prozess, der durch die zum Teil bereits beschriebenen Faktoren positiv beeinflusst werden kann. Durch Erfahrungen, die die lernende Person durchlebt, werden langfristige Veränderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt. Freund (2012) beschreibt das Lernen als eine Veränderung im Verhalten, bei Fertigkeiten, Gewohnheiten und Gefühlen. Dieser Prozess wird während des Erwerbs von kognitiven und physischen Fähigkeiten durchlaufen. Da das Gehirn die Informationen behalten möchte, werden die Neuronen aktiv, es bilden sich neue Synapsen.

In diesem Zusammenhang sind auch die sieben Säulen des kindlichen Lernens nach dem Neurobiologen Korte (2009) zu erwähnen. Durch Berücksichtigung dieser Komponenten wird den Kindern und Jugendlichen das Lernen erheblich erleichtert: Motivation und Konzentration, das kindliche Gedächtnis, persönliche Intelligenz und angesammeltes Wissen, emotionale Intelligenz, um sich sozialen Gefüge zurecht zu finden und mit Stress gut umgehen zu können, das Geschlecht und die Individualität. Das alles sind seiner Ansicht nach Bereiche, die beim Lernen Berücksichtigung finden müssen.

Beim Lernvorgang selbst werden die Informationen über die Sinnesorgane aufgenommen und gefiltert.

Die wichtigen Informationen werden im Arbeitsgedächtnis gespeichert. Wenn selbige des Öfteren abgerufen und mit neuen Informationen verknüpft werden, kommt es zu einer tieferen, gefestigteren Ablagerung des Gelernten. Folglich kommt es zur Aktivierung des Arbeitsgedächtnisses, wenn Kinder ihre Arbeitsaufträge erledigen, indem das Neue für den Moment gespeichert wird und das eigene Gehirn durchforstet wird, ob es bereits Anknüpfungspunkte gibt (Beer & Schwarz 2012a).

Auch andere Autoren wie beispielsweise Brand et al. (2011) entwickelten eine Vorgehensweise, wie Lernen leichter machbar ist. Über die Sinnesorgane werden die Informationen aufgenommen, entschlüsselt und im Arbeitsgedächtnis gespeichert. Kommt es zur Aufnahme neuer Informationen, werden diese im Gehirn mit bereits vorhandenen Grundlagen verglichen, bei Bedarf verändert und gespeichert bzw. neu organisiert und abermals gespeichert. Wie intensiv gelernt wird bzw. wie tief im Gedächtnis das Neue eingebettet wird, hängt von der Anzahl der Neuronen ab, die in Bewegung gebracht werden. Je intensiver die Herangehensweise ist umso mehr Verbindungen werden aufgebaut. Auch hier kann schlussgefolgert werden, dass Lernen die Verbindungen stärkt.

Das limbische System ist beim Erlernen von Neuem äußerst gefragt, weil es für die Ausschüttung von Botenstoffen von Nöten ist, die den Austausch der Informationen zwischen den Zellen ermöglichen. Wie bereits beschrieben, können diese Prozesse durch Bewegung noch effektiver sein. Aber nicht nur beim Erlernen von Neuem auch bei der Steigerung der Konzentration oder einem Problem, sei es bei Kindern beispielsweise ein mathematisches, hilft vor allem Ausdauersport (Beer & Schwarz 2012b).

Durch regelmäßigen Ausdauersport wird während der Bewegung unser Hirn in eine Art Ruhezustand versetzt und somit der Kopf völlig frei. Allerdings sind zu genau diesem Zeitpunkt die Gehirnregionen hochaktiv und ein reger Informationsaustausch findet statt. Dieser Ruhezustand, während man läuft, sich mit dem Fahrrad oder auch mit den Inline-skates fortbewegt, führt dazu, dass man plötzlich

Lösungen für Probleme findet, die einen schon lange beschäftigen (Macedonia, 2018).

Manuela Macedonia (2018) bringt in ihrem Buch ‚Beweg dich‘ die Wechselwirkung von Körper und Geist folgendermaßen zum Ausdruck: „In der Schule ruft das Erlernen neuer Inhalte die Neurogenese hervor, die Entstehung neuer Neuronen im Hippocampus, welche in das jeweilige Rindengebiet wandern und dort die vorhandenen Zellverbände stärken. Sind die Kinder sportlich, kommt die Angiogenese hinzu, die Entstehung neuer Gefäße. Auch eine verstärkte Synaptogenese ist durch die körperliche Aktivität zu verzeichnen.“ Durch die Verbindung von körperlicher Aktivität und Lernen legen die Kinder den Grundstock, um leistungsstark durchs Leben gehen zu können.

Zusammenfassend ist hiermit zu sagen, dass

- durch die Verknüpfungen die Hirnleistung gesteigert wird.
- Neuronen Veränderungen wahrnehmen und diese in körperliche Reaktionen umwandeln.
- wir bewusst und unbewusst lernen.
- aerobe Übungen neue Blutgefäße schaffen.
- koordinative Tätigkeiten die Zellverbindungen stärken und eine aktive Nutzung der Netzwerke möglich machen.
- die Produktion und Produktivität von Botenstoffen gesteigert werden.

5 Der sportwissenschaftliche Zugang – die Wirkung auf unseren Körper

Auf die Verbindung zwischen Lernen, Bewegung und Sport wurde auf den vergangenen Seiten bereits einige Male hingewiesen und durch bekannte Studien untermauert. Um diese Wirksamkeit zu erzielen, muss es allerdings zu regelmäßigen, langfristigen und gezielten Wiederholungen kommen, deren Dosis entsprechend dem Trainingsalter gesetzt wird.

*„Um unser Gehirn auf Spitzenniveau halten zu können, muss unser Körper hart arbeiten.“
(Ratey & Hagerman 2013, S. 11)*

Um sportliche Leistungen erzielen zu können, werden verschiedene Bereiche trainiert und zu einem Ganzen zusammengefügt. Hierbei kann in den Bereichen taktische, motorische, psychische und technische Fähigkeit gearbeitet werden. Hier kann eines der Standardwerke der Fachliteratur „Optimales Trainings“ von Jürgen Weineck (2007) als Grundlage herangezogen werden.

Für diesen Artikel sind im Besonderen die motorischen Fähigkeiten von großer Bedeutung. Diese werden zunächst in konditionelle und koordinative Fähigkeiten geteilt. Die konditionellen Fähigkeiten sind sicherlich allen Leser:innen ein Begriff, sei es, wenn man an die 60 m Läufe in der Schule denkt – die Fähigkeit der Schnelligkeit, Krafttraining, Ausdauertraining und das Beweglichkeitstraining, das heute gerne in Form von Yoga und ähnlichem umgesetzt wird. Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass diese physischen Leistungsfaktoren Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Beweglichkeit und ihr komplexes Zusammenspiel unumgänglich für die Durchführung koordinativer Betätigungen jeglicher Art sind.

Trotz allem sind in diesem Kontext die koordinativen Fähigkeiten hervorzuheben und genauer zu beleuchten, weil durch wiederholtes Arbeiten und ständig variierende Anforderungen im koordinativen Bereich die Leistungsfähigkeit des Gehirns gesteigert werden soll. Die koordinativen Fähigkeiten sind nicht angeboren. Sie müssen erlernt, gefestigt und weiterentwickelt werden (Meinel & Schnabel 1987). Im Speziellen im Volksschulalter ist eine besondere Fähigkeit in der Lernbereitschaft in diesem Bereich gegeben, die auf unterschiedliche Art und Weise genutzt werden sollte, diese Lernbereitschaft ist für die NML Methode von großer Bedeutung. Röthlisberger et al. (2010) stellten bei einer Untersuchung von 410 Kindern im Volksschulalter fest, dass es bedeutende Verbindungen zwischen der Koordinationsfähigkeit, den exekutiven Funktionen und der Sprachfertigkeit gibt.

Meinel und Schnabel (1987) unterscheiden sieben grundlegende koordinative Fähigkeiten:

Die koordinativen Anforderungen können auf unterschiedliche Art und Weise aber zeitgleich erfolgen. Sie werden auf optischer, akustischer, taktiler, kinästhetischer und vestibulärer Ebene gefördert. Im fortgeschrittenen Verlauf des NML- Trainingsprogramms werden diese Übungen unter Druck durchgeführt. Dieser Druck kann in Form von Präzisionsdruck, unter Zeitdruck, Komplexitätsdruck, Situationsdruck oder Belastungsdruck erfolgen. Laut Neumaier et al. (2003) ist die Umsetzung von koordinativen Abläufen so schwierig, weil sie im Normalfall unter verschiedenen Druckbedingungen durchgeführt werden müssen. Im Speziellen bei Sportspielen sind sie sehr gefragt.

Durch die NML-Methode soll zunehmenden motorischen Defiziten entgegengesteuert werden. Es soll nicht nur zur Verbesserung im Umgang mit sportlichen Fertigkeiten, sondern auch zu einer Steigerung der koordinativen Fähigkeiten kommen. Des Weiteren wird auch der kognitive Bereich verbessert bzw. die Steuerung der Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt, was wiederum zu einer Vergrößerung der aktiven Handlungsfähigkeit führt. Die NML-Akademie unter Gerhard Judmayer (2020) versucht die Schüler:innen spielerisch an die Verbesserung der Ökonomisierung der Bewegung heranzuführen. Besonders wichtig sind hier zwei Grundgedanken. Das Prinzip der Neuartigkeit und das Prinzip der Vielseitigkeit. Durch die Koppelung der einzelnen Übungen mit kognitiven Elementen wird das Anforderungsniveau ständig erhöht. Im Cortex, der langsam lernt, aber dafür über eine hohe Speicherkapazität verfügt, wird durch eine hohe Anzahl an Wiederholungen die Abspeicherung des Neuen erwirkt. Um einen möglichst hohen Output zu erzielen, müssen diese Wiederholungen in unterschiedlichen Zusammensetzungen erfolgen. Laut Judmayer (2020) lässt sich das Erfolgspotenzial durch einen angstfreien und freudvollen Zugang steigern. Wird der freudvolle Zugang gewählt, setzt das Gehirn Dopamin frei. Dieser Botenstoff wiederum steigert die Leistungsstärke der exekutiven Funktionen. Eine weitere wichtige Rolle spielt der positive Zugang, der mit freudvollen Ereignissen verbunden ist, um Blockaden zu vermeiden. Auf diesen Zugang wird laut NML-Akademie während der Durchführung der NML-Methode geachtet.

Koordinative Fähigkeiten	
Orientierungsfähigkeit	Es handelt sich um die Fähigkeit zur Bestimmung und Änderung der Lage des Körpers in Raum und Zeit innerhalb eines definierten Aktionsfeldes.
Differenzierungsfähigkeit	Fähigkeit zum Erreichen einer hohen Feinabstimmung einzelner Bewegungsphasen und Teilkörperbewegungen, die in großer Bewegungsgenauigkeit und Bewegungsökonomie zum Ausdruck kommt.
Rhythmisierungsfähigkeit	Man kann einen von außen vorgegeben Rhythmus erfassen und korrekt wiedergeben und in die eigene Bewegung einbauen.
Gleichgewichtsfähigkeit	Man schafft es, den gesamten Körper im Gleichgewichtszustand zu halten und diesen Zustand nach Verlagerung des Körpers beizubehalten bzw. wiederherzustellen.
Reaktionsfähigkeit	Aufgrund eines Signals versteht man die schnelle Einleitung und Durchführung einer Aktion.
Kopplungsfähigkeit	Man schafft es, Teilbewegungen des Körpers mit der Gesamtbewegung des Körpers zu koordinieren.
Umstellungsfähigkeit	Man ist in der Lage, aufgrund einer neuen Situation sich sofort auf eine andere Bewegung umzustellen.

Tab. 1: Koordinative Fähigkeiten, in Anlehnung an Weineck (2007)

Kubesch et al. (2009) erklären in ihrem Artikel, dass körperliches Training und bewegungsreiche Aktivität sowie neurophysiologische Anpassungen, unumgänglich für die exekutiven Funktionen sind und hebt die Bedeutung von weiteren Untersuchungen hervor. Des Weiteren zieht Sabine Kubesch aus ihren erhobenen Daten den Schluss, dass Schulleistung und Bewegung unmittelbar zusammenhängen und daher dem Bewegungs- und Sportunterricht eine entsprechende Bedeutung eingeräumt werden sollte.

6 Resümee und Ausblick

Aus diesem Grund kommt es zu folgender Annahme: die Verbesserung der Leistungsfähigkeit wird durch NML gesteigert. Die aeroben Bewegungsabläufe aktivieren wichtige Lernareale. Koordinative Bewegungen, die durch Übungsvariationen inten-

siviert werden, führen durch häufige Wiederholung zur Automatisierung. Diese Automatisierungen führen zu einer Verbesserung der Qualität der Signale. Diese Signale werden an das Gehirn weitergeleitet, das neuronale Netzwerk wird gestärkt. Die Umsetzung erfolgt in Form von Bewegungsparcours, kleinen Spielen und Sportspielen innerhalb des Sport-, aber auch des Regelunterrichts. Unumgänglich hierbei ist eine Kombination aus den davor angeführten und beschriebenen Faktoren der konditionellen und koordinativen Fähigkeiten. Um signifikante Verbesserungen zu erreichen, muss eine Mindestdauer von 30 Minuten überschritten werden. Die Zeitdauer kann allerdings durch die Intensität der Durchführung der Übungen verkürzt werden, um die Aufmerksamkeit zu erhöhen. Hinsichtlich der Nachhaltigkeit sind nichtsdestotrotz ein sich ständig verbessernder koordinativer und konditioneller Zustand erforderlich.

Koordinative Anforderungen an Bewegungsaufgaben	
Optisch - Akustisch - Taktil - Kinästhetisch - Vestibulär	
Aspekte der Druckbedingungen	Präzisionsdruck
	Zeitdruck
	Komplexitätsdruck
	Situationsdruck
	Belastungsdruck

Tab. 2: Koordinative Fähigkeiten an Bewegungsaufgaben, in Anlehnung an Weineck (2007)

7 Studienergebnisse 2024

Dass Bewegung und Sport die Gedächtnisleistung und erfolgreiches Lernen in engem Zusammenhang stehen, wurde auf den letzten Seiten eindeutig beschrieben bzw. wird in einer Vielzahl von Studien bestätigt. Inwiefern sich der NML-Ansatz auf das Lernen auswirkt, wird zurzeit in den Testschulen in Form einer Longitudinalstudie erforscht. Es wird auf unterschiedliche Art und Weise auf das Thema eingegangen und selbiges ausführlich untersucht. Mit Hilfe von motorischen Tests, der MOBAK-Testung bzw. qualitativen und quantitativen Analysen soll geklärt werden, ob die Durchführung der NML-Methode nicht nur Auswirkungen auf die motorischen Kompetenzen, sondern auch auf Bereiche wie die Freude und Motivation beim Fremdsprachenlernen oder die Aufmerksamkeitsspanne hat. Die Testphase endet mit dem Wintersemester 2023/24. Die Ergebnisse werden im September 2024 präsentiert.

Literaturverzeichnis

Beer, G., Nikl, D. & Schwarz, W. (2012a). Studie Vital4Brain- bewege dich schlau: Aufmerksamkeitstestung und Bewegungsübungen. *Erziehung und Unterricht*, 1-2/ 2012, 162. Jahrgang

Beer, G. & Schwarz, W. (2012b). Lernen und Bewegung: Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand. *Erziehung und Unterricht*, S. 87-102.

Brand, M. & Markowitsch, H. J. (2011). *Lernen und Gedächtnis: Relevante Forschungsergebnisse für die Schule*. Oldenburg, 74.

Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2020). *Bewegung und Lernen: Konzept und Praxis bewegter Schulen*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Chaddock et al. (2010) A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children; National Library of medicine, letzter Zugriff 27.10.2023

Draganski, B. et al. (2008) Evidence for segregated and integrative patterns in the human Basal Ganglia. *J. Neurosci.* 28.

Freund, F. (2012). Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In: Wolf, W., Freund, F., & Boyer L. (Hrsg.). *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule*. Wien: Jugend & Volk, S. 257-264.

Hannaford, C. (2008). *Bewegung. Das Tor zum Lernen* (10. Auflage). VAK.

Judmayer, G. (2020). Ball und Bewegungsschule mit neuromotorischen Lernprozessen. *Sport Praxis* 61. S. 37-38.

Korte, M. (2009). *Wie Kinder lernen*. Goldman.

Kubesch, S. et al. (2009) Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule, Springer Medizin Verlag.

Verlag Hans Huber. <http://w-jugend.tsv-birkenau.de/wp-content/upload/Der->

[Sport-machts-Dr-Kubesch.pdf](#).

Kubesch, S., & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. Sportwissenschaft, Heft 4, 309–317.

Macedonia, M. (2018). Beweg dich! Und dein Gehirn sagt danke. Brandstätter.

Meinel K., Schnabel G., et al. (1976): Bewegungslehre. Volk und Wissen.

Nigam, A. et al (2012) Montrealstudy: Sport makes middle-aged people smarter. Quelle: <https://www.icm-mhi.org/en/montreal-study-sport-makes-middle-aged-people-smarter>, 20.10.2023.

Neumaier et al. (2002), Koordination unter Druckbedingungen. Quelle: <http://www.sportunterricht.de/lksport/karmodell1.htm>, 20.10.2023

Ratey, J. J. & Hagerman, E. (2013). Superfaktor Bewegung: Das Beste für Ihr Gehirn! (1. Auflage). VAK.

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E. & Roebbers, C. M. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 42, S. 99–110.

Schipek, P. (o. D.). So lernt das Gehirn. Lernwelt. Abgerufen am 9. Februar 2022, Quelle: <https://www.lernwelt.at/downloads/solerntdasgehirn.pdf>.

Schmidt Wilcke T. et al. (2012). Quelle: <https://www.psychologie-aktuell.com/news/aktuelle-news-psychologie/news-lesen/dgkn-kongress-kampf-und-ausdauersport-vergroessern-hirnareale.html> (20.10.2023)

Skinner, B.F. Verbal Behaviour (Appleton Century-Crofts, 1957).

Wegner, M., Helmich, I., Machado, S., Arias-Carrión, O. & Budde, H. (2014). Effects of exercise on anxiety and depression disorders: Review of meta-analyses and neurobiological mechanism.

Weineck, J. (2007). Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings (15. Auflage). Spitta Verlag.

Weiß, O., Voglsinger, J. & Stuppacher, N. (2016). Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik. Münster: Waxmann Verlag.

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer, Jörg Spenger¹

Selbstkonzept und Resilienz von Lehramtsstudierenden in Primar- und Sekundarstufe

Lehrpersonen sind in Schule und Unterricht mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Um diesen adäquat begegnen zu können, brauchen sie entsprechende Kompetenzen. Selbstkonzept und Resilienz spielen dabei eine große Rolle. In einem Forschungsprojekt wurden diese Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden in den Fokus genommen, um einen Überblick zu bekommen sowie einen Ausgangspunkt für die Konzeption von möglichen Interventionen. Im Sinne von Caring müssen Hochschule und Universität Verantwortung übernehmen. genland durchgeführt wird, vorgestellt.

1 Resilienz und Selbstkonzept

„Bildung und damit auch LehrerInnenbildung spielen eine zentrale Rolle, um Menschen zu befähigen, die Welt zukunftsfähig zu gestalten.“ (Braunsteiner et al. 2014, S. 86) Dafür braucht es engagierte Lehrkräfte mit entsprechendem Wissen (knowledge), Können (skills) und entsprechenden Einstellungen (attitudes) (Melzer et al. 2015, S. 61) sowie Personeneigenschaften (personality traits). Auch dem Modell der professionellen Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) folgend „kennzeichnet sich eine professionell kompetente Lehrkraft durch professionelles Wissen, selbstregulative Fähigkeiten, berufliche Überzeugungen und günstige motivationale Orientierungen aus“ (Kuhl, Phieler & Freund 2023, S. 55). Die Kompetenz von Lehrpersonen wird somit als Fähigkeit gesehen, Probleme zu lösen (Kiel 2022, S. 25). Das Selbstkonzept und die Resilienz sind somit relevante Persönlichkeitseigenschaften von Lehrenden.

„Der Begriff ‚Selbstkonzept‘ wird (...) als deklaratives Konzept der Kognition einer Person über sich selbst verstanden.“ (Moschner 2001, S. 629) „Das Selbstkonzept kann zunächst als Wahrnehmung und Auffassung der eigenen Person verstanden werden. Es umfasst die relativ stabilen, aber durchaus veränderbaren Vorstellungen, Einschätzungen, Einstellungen und Bewertungen der eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen (Shavelson et al., 1976), die Verhaltensweisen von Personen mitbe-

einflussen (Gergen, 1993).“ (Kuhl, Phieler & Freund 2023, S. 55)

Resilienz wird als Eigenschaft verstanden, sich „trotz gravierender Belastungen und widriger Lebensumstände psychisch gesund [zu] entwickeln“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 9). Sie ermöglicht es, trotz ausgeprägter Belastungen und Risiken im Studium bzw. im Beruf gesund zu bleiben oder sich vergleichsweise leicht von Herausforderungen wieder zu erholen (Schuhmacher et al. 2004, S. 3). Für Schwab und Fingerle (2014, S. 99) versteht sich Resilienz nicht als statische Größe, sondern „als ein dynamisches Zusammenspiel von Risiken und Ressourcen (...), welches sich in der Interaktion mit der Umwelt entwickelt“. Menschen sollen auf sich selbst vertrauen und sie sollen mit (inneren und äußeren) Belastungen adäquat umgehen können, wobei sie ihre eigene Entwicklung selbstständig und autonom verfolgen (Thun-Hohenstein 2023, S. 14). Oftmals setzen sich die in der Kindheit erlernten Verhaltensstrategien fort und bewirken eine „mutige“ Begegnung mit Rückschlägen oder Rückzug (Bilinski 2016, S. 23). Damit sich die dynamische Eigenschaft der Resilienz entwickeln kann, braucht es „(1) Interaktionen mit Bezugspersonen, (2) reale, positive Bewältigungserfahrungen und (3) Zeit“ (Beer 2023, S. 503).

In Hinblick auf die Herausforderungen an Lehrkräfte sowie auf die dafür notwendigen Kompetenzen können und sollen sich für Hochschule/Universität

Handlungsspielräume für entsprechende Interventions- und Begleitmaßnahmen eröffnen.

2 Zum Forschungsprojekt

Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt fokussiert auf zwei zentrale Persönlichkeitseigenschaften: Selbstkonzept und Resilienz. Es interessiert, in welcher Ausprägung Selbstkonzept (v. a. akademisches und emotionales) und Resilienz bei Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe vorliegen. Die Forschungsfragen lauten:

- Über welches Maß an Selbstkonzept bzw. Resilienz verfügen Lehramtsstudierende?
- Unterscheiden sich die Studierenden des Primarstufenstudiums von Studierenden des Sekundarstufenstudiums?
- Unterscheiden sich weitere Studierendengruppen voneinander?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Resilienz der Studierenden?
- Welche Typen von Studierenden mit unterschiedlichen Eigenschaftsprofilen lassen sich identifizieren?

Mit dieser Studie soll auch dazu beigetragen werden, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen, 2015, S. 18).

Mittels eines Online-Fragebogens wurden im Sommersemester 2022 Studierende der PH Niederösterreich, der PH Wien, der KPH Wien/Krems und der Universität Wien befragt. Es nahmen insgesamt 652 Studierende teil (560 weiblich, 88 männlich, 4 divers). 90,9 % der Befragten befinden sich im Bachelorstudium (innerhalb der ersten vier Semester). 145 Studierende absolvieren ein Sekundarstufenlehramt, 503 das Primarstufenlehramt, bei vier Personen fehlt die Angabe.

Den Studierenden wurden neben Fragen nach Geschlecht, Studiengang, Studienort und Studiensemester 28 Items zu den Persönlichkeitseigenschaften Resilienz (1), Belastung (2) und Selbstkonzept (3) vorgelegt. Alle Items waren als Aussage formuliert

und auf einer siebenstufigen Ratingskala (nein = 1, ja = 7) zu bewerten.

Im Zuge einer Dimensionsreduktion wurden die Items zu zwei Skalen sowie einem Summenindex der Belastung zusammengefasst. Ein Item wurde eliminiert. Die, für die gebildeten Faktoren errechneten Cronbachs Alpha-Werte liegen auf hohem Niveau (0,718 und 0,813) und bezeugen einen guten inneren Zusammenhalt der Konstrukte. Die mittleren Inter-Item-Korrelationen der Faktoren liegen innerhalb des wünschenswerten Intervalls von 0,2-0,4.

Die Überprüfung der Normalverteilung zeigt, dass keine der Skalen normalverteilt ist. Daher werden bei den Auswertungen nonparametrische Verfahren verwendet.

In Bezug auf die Skalen (1) Resilienz, (2) Belastung und (3) Selbstkonzept schätzen sich die Studierenden folgendermaßen ein: Die höchsten Werte erzielt die (1) Resilienz mit einem arithmetischen Mittel von $MW = 5,50$, das (3) Selbstkonzept wird mit einem mittleren Score von $MW = 5,04$ bedacht. Unterhalb des Skalenmittels von 4 liegt der aggregierte studentische (2) Belastungsindex ($MW = 3,77$). Somit kann für die erste Fragestellung festgehalten werden, dass die Lehramtsstudierenden (nach eigenen Angaben) über ein überdurchschnittliches Selbstkonzept und über eine überdurchschnittlich hohe Resilienz verfügen.

Die Berechnungen zur zweiten Forschungsfrage (Unterschied zwischen Primarstufen- und Sekundarstufenstudium) zeigen nur für das (3) Selbstkonzept signifikante Differenzen ($p_3 < 0,001$). In Bezug auf (1) Resilienz ($p_1 = 0,330$) und (2) Belastungsindex ($p_2 = 0,824$) ergeben sich keine interpretierbaren Unterschiede zwischen den Gruppen.

Bezüglich der dritten Forschungsfrage werden die Einschätzungen der Männer und Frauen verglichen. Es zeigen sich nur geringe Differenzen. Aufgrund der zu geringen Fallzahl wurde die Gruppe der diversen Personen nicht einbezogen. Bei der inferenzstatistischen Analyse (Mann-Whitney-U-Test) ergeben sich in Bezug auf das individuelle Belastungserleben signifikante Differenzen. Männ-

liche Lehramtsstudierende geben einen signifikant niedrigeren (2) Belastungsindex als weibliche Studierende an. Es kann ein geringer Effekt errechnet werden ($d = 0,253$). Die beiden anderen Indizes unterscheiden sich nicht nach dem Geschlecht ($p_1 = 0,839$; $p_3 = 0,422$).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Resilienz wurde eine Korrelation (Spearman-Rho) gerechnet. (3) Selbstkonzept und (1) Resilienz zeigen sich erwartungsgemäß positiv korreliert ($r = ,483$; $p < 0,001$). Näherungsweise klärt das Selbstkonzept 23,33 % der Varianz der Resilienz auf. Der (2) Belastungsindex steht mit dem (3) Selbstkonzept in einem verkehrt proportionalen Zusammenhang ($r = -,316$; $p < 0,001$).

Die Varianzaufklärung liegt bei gerundet 13,03 %. In einem schwach reziproken Verhältnis stehen das (2) Belastungsindex und die (1) Resilienz ($r = -,144$; $p < 0,001$).

Der (2) Belastungsindex wurden aus acht Einzeltens, welche unterschiedliche Aspekte studentischer Belastung abbilden, errechnet. Seitens der Studierenden wird die Belastung durch die eigenen Ansprüche (MW = 4,97) und durch Studienaufgaben/Prüfungen (MW = 4,77) am höchsten eingeschätzt. Die Anforderungen durch zeitliche Strukturen (MW = 4,37), der Wunsch nach guten Noten (MW = 4,02) liegen nahe am Skalenmittel. Die Anforderungen der Lehrenden (MW = 3,77) und die Lernanforderungen (MW = 3,72) werden unterdurchschnittlich belastend wahrgenommen. Familiäre Erwartungen (MW = 2,45) und Belastungen durch Mitstudierende (MW = 2,07) spielen kaum eine Rolle. Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Belastungsaspekte ergeben sich nur für den Wunsch nach guten Noten ($p < 0,001$) – Frauen sind signifikant höher belastet ($d = 0,569$) – und bei den familiären Erwartungen ($p = 0,046$) – hier sehen sich die Männer geringfügig höheren Anforderungen ausgesetzt ($d = 0,169$). Wird das Belastungserleben nach Lehramt untersucht, so sehen sich Primarstufenstudierende einer signifikant höheren Belastung ausgesetzt, weil sie gute Noten haben möchten ($p_{21} < 0,001$; $d = 0,339$). Sekundarstufenstudierende fühlen sich durch fami-

liäre Erwartungen höher belastet ($p_{14} < 0,001$; $d = 0,455$).

Die letzte Forschungsfrage fragt nach einer Identifizierung möglicher Typen von Studierenden: Auf Basis der Merkmale (1) Resilienz, (2) Belastungsindex und (3) Selbstkonzept wurde eine Hierarchische Clusteranalyse (SPSS 22; Ward Methode, quadrierte Euklidische Distanz) durchgeführt. Diese ergab, dass die drei genannten Merkmale vier Personencluster bilden.

Der Cluster 1 wird mit dem Terminus ‚Die Widerstandsfähigen‘ beschrieben. Diese Gruppe ist hohen Belastungen ausgesetzt (MW = 4,25), hat aber überdurchschnittliche Resilienz (MW = 5,71) und ein überdurchschnittliches Selbstkonzept (MW = 5,31). Der Cluster 2 bildet ‚Die Belasteten‘ ab. Diese Gruppe empfindet sich den höchsten Belastungen ausgesetzt (MW = 4,35), zeigt die geringste Resilienz (MW = 4,42) und das geringste Selbstkonzept (MW = 4,001). Im Cluster 3 werden ‚Die Unsicheren‘ gebündelt. Trotz niedriger Belastungen (MW = 2,87) bleiben die Resilienzwerte (MW = 5,54) unterdurchschnittlich und das Selbstkonzept (MW = 4,75) ist nur auf mittlerem Niveau. Der Cluster 4 beschreibt ‚Die Starken‘. Diese Gruppe zeigt das niedrigste Belastungserleben (MW = 2,23), die höchsten Resilienzwerte (MW = 6,31) und das stärkste Selbstkonzept (MW = 6,10).

49,9 % der befragten Lehramtsstudierenden können dem Cluster ‚Die Widerstandsfähigen‘ zugeordnet werden. Damit ist fast die Hälfte der zukünftigen Lehrpersonen für die Herausforderungen im Lehrberuf gut ausgestattet. 19,2 % gelten als ‚Die Belasteten‘. Diese Gruppe bedarf sicherlich der Aufmerksamkeit der Hochschulverantwortlichen. Hier gilt es Belastungsaspekte zu identifizieren sowie mit hochschulischen Angeboten Kompetenzen und persönliche Ressourcen zu stärken bzw. aufzubauen. 19,4 % werden als ‚Die Unsicheren‘ eingestuft. Auch hier könnten hochschuldidaktische Interventionen hilfreich sein, den Mangel an Kompetenzen auszugleichen, Selbstzuversicht und Widerstandskraft aufzubauen. ‚Die Starken‘ bilden mit 11,5 % die kleinste Personengruppe. Hohe Widerstandskraft und hohes Selbstkonzept scheinen das subjektivi-

ve Belastungserleben zu reduzieren. Diese Gruppe richtet bei Herausforderungen offenbar den Fokus auf die Möglichkeiten und nicht auf allfällige Belastungen. Damit sind günstige Voraussetzungen für Studium und Beruf gegeben.

3 Resümee

Studierende beginnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ihr Lehramtsstudium und sollen sich in diesem professionalisieren. Die vorliegenden – überwiegend positiven – Daten geben einen Überblick über den Status quo. Handlungsbedarf kann dennoch von keiner Hochschule in Abrede gestellt werden, gilt doch im Sinne des Caring (Toppe 2010, S. 71) Verantwortung für die zukünftigen Lehrkräfte zu übernehmen, eingedenk auch der langfristigen Perspektive und deren Auswirkungen auf zukünftige Schüler:innen-Generationen.

Literaturverzeichnis

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2006, S. 674–694.

Beer, R. (2023). Resilienz. In: Huber, M. & Döll, M. (Hrsg.). Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, S. 501–508.

Bilinski, W. (2016). Resilienz. Freiburg: Haufe-Lexware.

Braunsteiner, M. et al. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Arbeitsversion 1.0 v. 31.1.2014, Wien.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2011). Resilienz. München: Reinhardt.

Kiel, E. (2022). Schulpädagogik. Normen – Theorien – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhl, P., Phieler, S. M. & Freund, P. A. (2023). Berufsbezogenes Selbstkonzept und Berufsmotivation von Lehrkräften. In: Porsch, R. & Gollub, P. (Hrsg.). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Münster: Waxmann, S. 53–68.

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 51/2015, S. 61–80.

Moscher, B. (2001). Selbstkonzept. In: Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 629–635.

Schuhmacher, J., Leppert, K., Grunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E. (2004). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. (Revidierte Manuskriptfassung vom 19.06.2004) In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, Jena.

Schwab, S. & Fingerle, M. (2014). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In: Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E.M. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.). Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas, S. 97–108.

Thun-Hohenstein, L. (2023). Kinder und Resilienz. Wals: Ecowing.

Toppe, S. (2010). Care-Ethik und Bildung - eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In: Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.). Care – Wer sorgt für wen? Budrich, S. 69–86. URN: urn:nbn:de:0111-opus-82277. DOI: 10.25656/01:8227

Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

Endnoten

ⁱ Mit Unterstützung der Mitglieder der Arbeitseinheiten „Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik“ sowie „Bildungssoziologie/Bildungsorganisation/Professionsforschung“ im Verbund Nord-Ost.

Nicola Sommer, Julia Klug, Erwin Ditsios

Gesundheitskompetenz im Lehramtsstudium Selbstfürsorge und Bewältigungsstrategien

Online-Gesundheits-Angebote haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Eine ausreichende *eHealth Literacy* ist erforderlich, um Angebote kritisch betrachten zu können. Besonders in Zeiten von Lock-downs kam diesen Angeboten größere Bedeutung zu, weshalb im Rahmen einer Lehrveranstaltung für Primarstufen-Lehramtsstudierende ein Online-Tutorial zu Gesundheitsthemen angeboten wurde. Parallel dazu erfolgte sowohl eine Erhebung über ein Online-Forum zu den Erfahrungen mit den bearbeiteten Tutorials als auch ein Prä-Post-Vergleich zu persönlich eingeschätzten Stress-, Bewältigungs- und Verarbeitungsmaßnahmen und zum Erholungs-Beanspruchungs-Zustand im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Erholungswerte der Versuchsgruppe stiegen über den Zeitraum eines Semesters leicht an, Belastungswerte sind leicht gesunken. In Hinblick auf Bewältigungsstrategien konnten keine Änderungen wahrgenommen werden. Insgesamt berichteten die Studierenden über durchaus positive Erfahrungen bzgl. der Bearbeitung der Tutorials.

1 Einleitung

Der Lehrberuf gilt als einer der stressanfälligsten Berufe (Van Dick 2006), auch aufgrund der hohen zwischenmenschlichen Interaktionen (Ditsios 2014). Sogar bei Lehramtsstudierenden sind physische und psychische Belastungserscheinungen feststellbar (Sommer 2014), die sich durch die Covid-19-Pandemie vermehrt haben (Kruck 2021). Dies bestätigen u. a. das Mental Health Barometer 2021 (Instahelp & Studo 2022) oder die Studie „Student-CoWeD – Students’ Coping Strategies, Well-Being, and Distress during the Covid-19-Pandemic“ (Vötter 2021), in denen Studierende zu Gesundheitszustand und Lebensqualität befragt wurden. Psychische Belastungen und Erkrankungen sind demnach seit der Covid-19 Pandemie gestiegen, dennoch bringen die Studierenden durchschnittlich mehr Zeit für ihre körperliche und soziale Gesundheit als für mentale Gesundheit auf.

Das psychische Wohlergehen der Studierenden sollte somit bereits im Rahmen des Studiums bewusst unterstützt und gefördert werden. Dabei ist eine Angebotslegung sowohl in Primärprävention und Gesundheitsförderung als auch im Rahmen der Sekundärprävention vonnöten, um individuell

auf unterschiedliche Bedürfnisse und Bedarfe eingehen zu können (Vötter 2021). Apolinario-Hagen et al. (2018) beschreiben den Bedarf an Gesundheitsförderung (Stressmanagement, Entspannung) und zeigen, dass ein großer Teil der von ihnen befragten Studierenden Interesse an internetbasierten Gesundheitsförderungsmaßnahmen hat.

2 Digitale Gesundheitskompetenz als Grundlage für Online-Angebote

Studierende sollen dabei unterstützt werden, Gesundheitskompetenz zu entwickeln bzw. durch diese seriöse Online-Angebote zur Unterstützung der eigenen Gesundheit bzw. Stressbewältigung zu erkennen.

Unter Gesundheitskompetenz (engl. *health literacy*) wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, „Gesundheitsinformationen zu verstehen und entsprechend aufgeklärt zu handeln“ (Abel et al. 2018, Abs. 3). Gesundheitskompetenz ist gleichzeitig Ressource und Potenzial, die dem Individuum mehr Kontrolle über die eigene Gesundheit und gesundheitsbeeinflussende Faktoren geben (Abel & Sommerhalder 2015, S. 923).

Auch der Begriff der Digital Health Literacy (digitale Gesundheitskompetenz), auch eHealth literacy genannt, ist von zentraler Bedeutung. Die kompetente Navigation durch das Internet in Bezug auf die Fragenbeantwortung im Gesundheitsbereich, das Nutzen von gesundheitsbezogenen Apps bzw. die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf gesundheitsbezogene Themen in sozialen Medien sind von großer Bedeutung (Bittlingmayer 2020). Norman und Skinner (2006) definieren *eHealth literacy* als die Fähigkeit, Gesundheitsinformationen aus elektronischen Quellen zu suchen, zu finden, zu verstehen und zu bewerten sowie die gewonnenen Erkenntnisse zur Bewältigung oder Lösung eines Gesundheitsproblems anzuwenden (Norman & Skinner 2006).

Durch eine gewisse digitale Gesundheitskompetenz wird ermöglicht, auf sinnvolle Online-Training wie z. B. Stressbewältigungsprogramme zurückzugreifen. Typische Merkmale solcher Trainings sind deren ständige Verfügbarkeit, ein flexibler Kursbeginn ohne Wartezeiten, Ortsunabhängigkeit und mehrere Trainingseinheiten in einem wöchentlichen Rhythmus. Einzelne Einheiten beinhalten Informationen zu Ursachen von Belastungen und Veränderungsmöglichkeiten. Unterstützung in emotionalen Krisen steht jedoch oft erst zeitversetzt oder gar nicht zur Verfügung. Durch die Orientierung am persönlichen Tempo können spezifische Themen vertieft oder auch vermieden werden, Anonymität in der Bearbeitung ist gegeben. Insgesamt gibt es sehr viele verschiedene Online-Trainings, deren Wirksamkeit sehr heterogen ist (Lehr et al. 2014).

3 Ziel der empirischen Studie

In der vorliegenden Pilotstudie wurde versucht, Lehramtsstudierenden ein Zusatzangebot zur Gesundheitsförderung in Form eines Online-Tutorials zu geben. Ziel der empirischen Studie war es, zu erforschen, ob sich durch Teilnahme an einem kostenfreien Online-Tutorial in vier Teilen via YouTube die persönlich eingeschätzten Belastungen und Beanspruchungszustände sowie Erholungsaktivitäten und Erholungszustände, sowie Bewältigungs- und Verarbeitungsmaßnahmen in belastenden Situa-

tionen bei Lehramtsstudierenden im Vergleich zu einer Kontrollgruppe verändern bzw. wie die Durchführung der Tutorials beschrieben wurde.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Es nahmen 66 Studierende teil, 56 davon in der Kontrollgruppe, die den Kurs nicht besuchte und 10 in der Versuchsgruppe, die den Kurs besuchte. 82 % waren weiblich, 6 % männlich, 12 % machten keine Angabe. 56 % studieren Lehramt Primarstufe, 32 % Sekundarstufe, 12 % machten keine Angabe. Die Studierenden befanden sich im Mittel im 6. Semester ($M = 5,92$, $SD = 2,12$, $Min = 1$, $Max = 10$). 66 % waren 20 bis 25 Jahre alt, 22 % älter als 25 Jahre, 12 % machten keine Angabe.

4.2 Online-Tutorial

Die Studierenden erhielten im Zeitraum von Oktober 2021 bis Jänner 2022 ein Zusatzangebot zur Gesundheitsförderung in Form von vier Tutorials, die YouTube-Videos des Kanals *bahabalance* enthielten. Die Kriterien von Lehr et al. (2014) wurden als Grundlage für die Auswahl benutzt. Ein Tutorial beinhaltete jeweils Beiträge aus den Rubriken *Fachvideos*, *Mitmachvideos zum Thema Entspannung*, *Mitmach-Bewegungsvideos* und *Videos zur eigenen Vertiefung*. Die Studierenden erhielten im Abstand von zwei Wochen die Anleitung zu den Tutorials zugesendet und konnten diese freiwillig im eigenen Tempo durchführen. Zur besseren Unterstützung der Studierenden stand einerseits ein Online-Forum zur Verfügung, in dem die persönliche Befindlichkeit und Weiterentwicklung notiert werden konnte, andererseits wurden die Tutorials an eine Lehrveranstaltung angegliedert, um auch eine persönliche Ansprechperson zur Verfügung zu haben.

4.3 Instrumente

Die Teilnehmenden beider Gruppen bearbeiteten einen Online-Fragebogen als Prä- und Posttest. Neben demografischen Variablen umfasste der Fragebogen die Skalen zur Erholung und Belastung

aus dem Erholungs-Belastungs-Fragebogen (EBF; Kallus & Kellmann 2016), der nach der Häufigkeit von Belastung und Erholung in verschiedenen Bereichen in den letzten drei bis vier Tagen fragt. Geantwortet wird auf einer 7-stufigen Likert-Skala von *nie* bis *immerzu*. Außerdem bearbeiteten die Teilnehmenden den Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78; Erdmann & Janke 2008), in dem Verarbeitungsmaßnahmen in belastenden Situationen auf einer 5-stufigen Likert-Skala von gar nicht bis sehr wahrscheinlich erfasst wurden.

Alle Erholungs- und alle Belastungsitems wurden jeweils zu einer Skala zusammengefasst. Die interne Konsistenz für die Skala Erholung des EBF (9 Items) beträgt $\alpha = .77$, die für die Skala Belastung (15 Items) beträgt $\alpha = .91$. Für die Positiv-Strategien des SVF (43 Items) beträgt die interne Konsistenz $\alpha = .93$, für die Negativ-Strategien (23 Items) $\alpha = .89$ und für die neutralen Strategien (12 Items) $\alpha = .78$.

Zusätzlich wurde ein Forum für Bemerkungen/Ideen/Erkenntnisse aus den Tutorials eingerichtet, dessen Einträge zur Auswertung genutzt wurden.

5 Analysen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die deskriptiven Kennwerte der Skalen des SVF und des EBF für die Prä- und Postwerte der Versuchsgruppe, die am Kurs teilgenommen hat, und der Kontrollgruppe, die nicht am Kurs teilgenommen hat, verglichen. Außerdem wurden die Unterschiede mittels zweifaktorieller Varianzanalyse nach Friedman für verbundene Stichproben (wegen der kleinen Stichprobengröße der Versuchsgruppe nonparametrisch) auf statistische Signifikanz geprüft. Zusätzlich wurden die Erkenntnisse, die Teilnehmende im Forum zu den Online-Tutorials beschreiben, auszugsweise berichtet.

6 Ergebnisse

6.1 Erholung und Belastung

Die deskriptiven Kennwerte für die Skalen Erholung und Belastung im EBF für die Versuchs- und Kontrollgruppe sind in Tabelle 1 dargestellt.

Gruppe	Skala	M	SD	Min	Max
VG	Erholung Prätest	3.12	.65	2.11	4.11
	Erholung Posttest	3.32	1.06	1.89	4.67
KG	Erholung Prätest	3.31	.83	1.44	4.67
	Erholung Posttest	3.27	.77	1.44	4.44
VG	Belastung Prätest	2.27	.95	.40	3.47
	Belastung Posttest	1.79	1.09	.67	4.13
KG	Belastung Prätest	2.07	1.07	.20	4.13
	Belastung Posttest	2.16	1.04	.20	4.13

Tab. 1: Deskriptive Kennwerte für Erholung und Belastung

An den deskriptiven Kennwerten ist zu erkennen, dass die Erholung der Versuchsgruppe im zeitlichen Verlauf ganz leicht ansteigt, während die Erholung der Kontrollgruppe minimal sinkt. Die Belastung der Versuchsgruppe sinkt hingegen leicht im zeitlichen Verlauf, während die Belastung der Kontrollgruppe minimal ansteigt. Die zweifaktorielle Varianzanalyse für verbundene Stichproben nach Friedman zeigt jedoch sowohl für die Erholungs- als auch die Belastungswerte keine statistische Signifikanz.

In Abbildung 1 sind die deskriptiven Ergebnisse für die Erholung, in Abbildung 2 für die Belastung grafisch dargestellt.

6.2 Bewältigungsstrategien

Die deskriptiven Kennwerte für die Positiv-Strategien, Negativ-Strategien und neutralen Strategien des SVF sind für beide Gruppen in Tabelle 2 dargestellt.

Die deskriptiven Kennwerte zeigen, dass die erwartete Veränderung bei den Positiv- und Negativ-Strategien nicht eintritt. Einzig die neutralen Strategien werden in der Versuchsgruppe im Posttest minimal häufiger eingesetzt als im Prätest, während deren Einsatz sich in der Kontrollgruppe nicht verändert. Die zweifaktoriellen Varianzanalysen nach Fried-

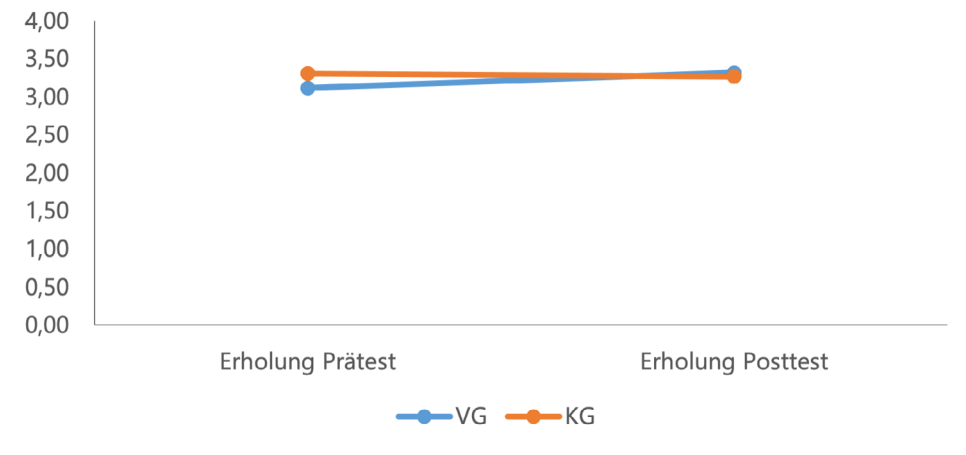


Abb. 1: Mittelwerte der Skala Erholung

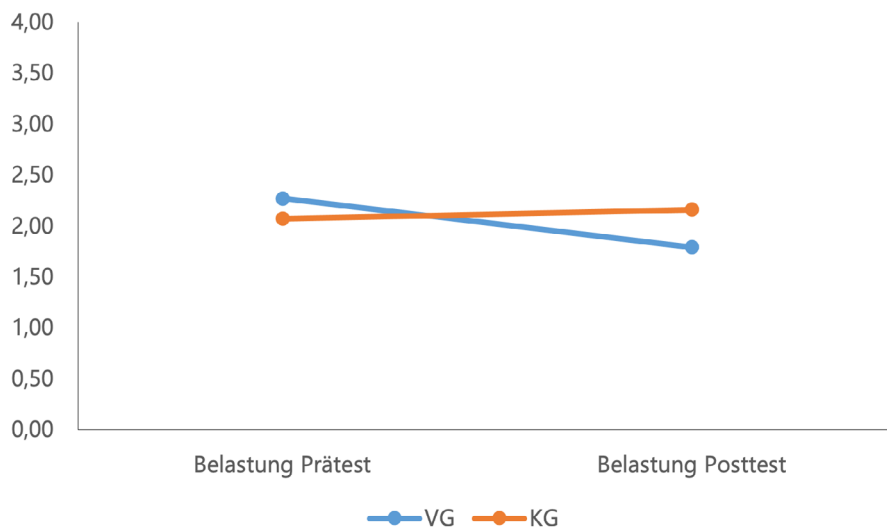


Abb. 2: Mittelwerte der Skala Belastung

man für verbundene Stichproben zeigen allerdings auch hier für keine der Strategiearten eine statistische Signifikanz.

6.3 Erkenntnisse der Teilnehmenden aus dem Online-Forum der Tutorials

Durch die Beschäftigung mit den Videobeiträgen in den vier Tutorials berichteten die Teilnehmenden

Gruppe	Skala	M	SD	Min	Max
VG	Positiv-Strategien Prätest	2.31	.49	1.63	2.91
	Positiv-Strategien Posttest	2.18	.45	1.30	2.72
KG	Positiv-Strategien Prätest	2.18	.43	1.30	2.95
	Positiv-Strategien Posttest	2.20	.44	1.30	2.95
VG	Negativ-Strategien Prätest	1.91	.48	1.17	2.57
	Negativ-Strategien Posttest	1.93	.54	1.39	3.00
KG	Negativ-Strategien Prätest	2.01	.54	.87	3.00
	Negativ-Strategien Posttest	2.00	.53	.87	3.00
VG	Neutrale Strategien Prätest	2.22	.48	1.25	2.75
	Neutrale Strategien Posttest	2.53	.57	1.25	3.17
KG	Neutrale Strategien Prätest	2.25	.57	1.17	3.33
	Neutrale Strategien Posttest	2.20	.55	1.17	3.33

Tab. 2: Deskriptive Kennwerte für Positiv-, Negativ- und Neutrale Strategien

von verschiedenen Erkenntnissen auf unterschiedlichen Ebenen.

Ein wesentlicher Bereich war das Erkennen von Wirkzusammenhängen wie z. B. Stress im Körper wirkt bzw. die Auswirkung von spezifischen Übungen auf den eigenen Körper. „Nachdem ich dann die wissenschaftliche Bedeutung von Stress wusste, lernte ich durch die verschiedenen Bewegungs- und Atemübungen, wie Stress vermieden bzw. vermindert werden kann. Ich war nach den Übungen sehr entspannt und konnte gut an meinen Arbeitsaufträgen weiterarbeiten. Ich werde versuchen diese Übungen auch in meinen Alltag zu integrieren“ (T1,11). „Es war sehr interessant zu hören, was durch so eine Übung im Körper ausgelöst wird“ (T3,27).

Durch die vermittelte Theorie haben die Teilnehmenden auch auf das eigene Leben bzw. auf das Berufsleben geschlossen: „In Bezug auf Stress wegen Überforderung muss ich mir eingestehen, dass ich mir oft selbst Stress durch meinen Perfektionismus mache. Letzteres werde ich mir jedoch zunehmend bewusst und arbeite daran, etwas gelassener zu sein“ (T4,9). „Besonders interessant fand ich die Idee, dass auch der Unterricht bzw. die Lehrperson einem Rhythmus folgt. Als ich das hörte, musste

ich an meine eigenen Unterrichtsstunden denken und kann dies bestätigen. Besonders in einer neuen Klasse muss man erst einen gemeinsamen Rhythmus finden und diesen *lernen*“ (T4,14).

Durch die Übungen in den Tutorials wurden die Teilnehmenden angeregt, Dinge auszuprobieren: „Ich habe beim Mitmachen gemerkt, wie gut diese kleinen Übungen tun“ (T1,6) und über ihre eigenen Strategien nachzudenken: „Ich selbst habe bereits versucht, dass ich (z. B. vor Prüfungen) auf solche Übungen zurückgreife, und konnte tatsächlich bemerken, wie ich es geschafft habe, mich zunehmender entspannen zu können“ (T1,16). Ebenso wurden Aussagen dazu gemacht, dass Übungen aus dem Tutorial bereits in der beruflichen Praxis ausprobiert wurden. „Besonders geführte Atemübungen bieten sich in der Klasse als "cool - down"-Übung an; diese durfte ich bereits umsetzen und hatte Erfolg damit, die Schüler:innen waren im Anschluss sehr konzentriert und fokussiert“ (T1,19).

Die Anleitung der Bewegungstutorials wurde durchgehend als sehr gut beschrieben: „Das Bewegungsmuster wurde gut und langsam erklärt, so konnte man gut mitmachen und war nicht überfordert“ (T3,3). Insgesamt wurde die Bearbeitung der Tutori-

als als bereichernd beschrieben: „Insgesamt wieder ein sehr gut gelungenes Tutorial und ich werde den Kanal definitiv abspeichern, weil er mir doch in vielen Situationen sehr geholfen hat! :-)“ (T4,18).

7 Diskussion

Die Studie liefert Antworten auf die Frage, ob die Teilnahme an einem kostenfreien Online-Tutorial die persönlich eingeschätzten Belastungen und Beanspruchungszustände, Erholungsaktivitäten und Erholungszustände sowie Bewältigungs- und Verarbeitungsmaßnahmen in belastenden Situationen bei Lehramtsstudierenden verändern kann und wie Studierende die Tutorials empfinden.

Bezüglich des Erholungs- und Belastungszustandes zeigen sich Befunde, die zwar deskriptiv in die erwartete Richtung weisen, allerdings die statistische Signifikanz verfehlen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Versuchsgruppe aus nur 10 Personen bestand. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die erworbenen Verarbeitungsmuster in belastenden Situationen zum Tragen kommen (Erdmann & Janke 2008). Eine solch kurze Intervention bzw. eine Messung in kurzem Abstand sind möglicherweise nicht geeignet, um tiefgreifende längerfristige Veränderungen zu zeigen. Nichtsdestotrotz unterstreichen die qualitativen Berichte im Online-Forum die durchwegs positive Resonanz der teilnehmenden Studierenden. Die Teilnehmenden erkannten Wirkzusammenhänge, fühlten sich entspannter und konnten das Erlernete in ihrem Alltag ausprobieren.

Das Ergebnis kann hinsichtlich der Wirkung einer kurzen, einfachen, niederschweligen und kostenfreien Online-Intervention zwar durchaus positiv stimmen, ist allerdings wegen der sehr kleinen Versuchsgruppe und der fehlenden statistischen Signifikanz nicht überzuinterpretieren. Die Studie sollte mit einer größeren Versuchsgruppe und einer Follow-Up-Messung wiederholt und die Ergebnisse repliziert werden, um zu sichereren Schlüssen kommen zu können.

Gerade im stressanfälligen Lehrberuf (Van Dick 2006), bei psychisch und physisch belasteten Lehramtsstudierenden (Sommer 2014) und im Angesicht der Pandemie (Kruck 2021) erscheint ein niederschwelliges Angebot, das unmittelbar Erholung fördern und Belastung senken kann, vielversprechend. Die Online-Tutorials können so als ein Beitrag zur Health Literacy (Abel et al. 2018) gesehen werden.

Literaturverzeichnis

Abel, T. et al. (2018). Health Literacy/Gesundheitskompetenz. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Quelle: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/health-literacy---gesundheitskompetenz/> Letzter Zugriff: 06.11.2023.

Abel, T. & Sommerhalder, K. (2015). Gesundheitskompetenz/Health Literacy. Das Konzept und seine Operationalisierung. Bundesgesetzblatt 58, S. 923–929. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s00103-015-2198-2>. Letzter Zugriff: 06.11.2023.

Apolinário-Hagen, J. et al. (2018). Die Gesundheit Fernstudierender stärken. Das GFS-Projekt an der FernUniversität in Hagen: Vom Gesundheitssurvey zur Implementierung von gesundheitsförderlichen eHealth-Programmen und mHealth-Apps. Prävention und Gesundheitsförderung, 13, S. 151–158.

Bittlingmayer, U. H. (2020). Digitale Gesundheitskompetenz – Konzeptionelle Verortung, Erfassung und Förderung mit Fokus auf Kinder und Jugendliche. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 2 (63), S. 176–184.

Ditsios, E. (2014). „Stress lass nach!“ Eine Untersuchung von Copingstrategien und Persönlichkeitsmerkmalen bei Heilstättenlehrern. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Erdmann, G. & Janke, W. (2008). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Instahelp & Studo. (2022). Mental Health Barometer 2021.

Quelle: <https://studo.com/at/blog/mental-health-barometer-studie-von-studo-und-instahelp-zu-mentaler-gesundheit-von-studierenden>. Letzter Zugriff: 12.09.2023.

Lehr, D. et al. (2014). Online-Trainings zur Stressbewältigung – eine neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (2), S. 190–212.

Kallus, W. & Kellmann, M. (2016). *The Recovery-Stress Questionnaires: User Manual*. Frankfurt am Main: Pearson.

Kruck, D. (2021). Studieren in Zeiten von COVID-19-Chancen und Herausforderungen. Editorial. *BIOspektrum*, 27 (1), S. 3.

Norman, C. D. & Skinner, H. A. (2006). eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *Journal of Medical Internet Research*, 8 (2), p. 1–10.

Sommer, N. (2014). Aktuelles Stresserleben und Coping-Strategien bei Lehramtsstudierenden im Pflichtschulbereich. *ph.script*, 7, S. 58–62.

Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern: zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Baden-Baden: Tectum-Verlag.

Vötter, B. (2021). Studieren in Zeiten von Corona: Eine österreichweite Erhebung der psychischen Gesundheit von Studierenden – Projekt StudentsCoWeD. In: *Psychologische Studierendenberatung Innsbruck* (Hrsg.). *Mein Studium, mein Fahrrad und Ich*. Innsbruck: Studia Verlag. S. 39–45.

Simone Baumann

Aufgabenorientierung als fachdidaktischer Gegenstand und Methodologie für die fachdidaktische Aus- & Weiterbildung von Lehrpersonen

Fachspezifisch didaktische Zugänge zu Inhalten basieren auf der Logik des Faches – so sollte bspw. die Sprachdidaktik (engl. *applied linguistics*) angewandte Sprachwissenschaft (eng. *linguistics*) sein. Eine logische Schlussfolgerung hieraus ist, dass tertiäre Bildungsprozesse an Hochschule und Universität (auch Fort- und Weiterbildung), die sich in die Hochschuldidaktik einordnen lassen, ebenfalls der Logik der zu ‚vermittelnden‘ Inhalte sowie der spezifischen Logik der Methodik dieser Inhalte entsprechen (pädagogisches Doppeldeckerprinzip, u. a. Geißler 1985, Wahl 2006). Für fachdidaktische (Fort- und Weiter-)Bildungsmaßnahmen für (angehende) Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie entsprechend der jeweiligen Fachdidaktik zuträglichen Prinzipien konzipiert werden müssen (z. B. Maier et al. 2014). Der Beitrag greift hierzu den für die Fremdsprachendidaktik bedeutungsvollen Ansatz der Aufgabenorientierung (TBLL, z. B. Ellis et al. 2020) auf und stellt ein auf fremdsprachendidaktischen Prinzipien fußendes hochschuldidaktisches Konzept vor, das es (angehenden) Lehrpersonen ermöglicht, den TBLL-Ansatz fachwissenschaftlich und fachdidaktisch zu durchdringen, während sie selbst nach den Prinzipien der Aufgabenorientierung lernen und gelehrt werden. Das Hochschulseminar, dessen Inhalt und Methodologie zugleich die Aufgabenorientierung (im Fremdsprachenunterricht) darstellt, wurde nach dem *Design-Based Research* Ansatz (z. B. McKenney & Reeves 2018) forschend entwickelt – mit dem Ziel, (angehende) Lehrpersonen dabei zielorientiert sowie inhaltspezifisch zu reflektierten und reflektierenden Lehrpersonen (Schön 1983) auszubilden (Baumann 2023).

1 Einleitung

Mit Blick auf lernendenorientierten Fremdsprachenunterricht rückt der aufgabenbasierte Ansatz *Task-Based Language Learning* (TBLL, z. B. Ellis 2003) als diversitätssensibles Lehrlernkonzept zunehmend in den Fokus (u. a. Ellis et al. 2020; Eßer et al. 2018). Das Lernen und Lehren mit komplexen Aufgaben (u. a. Hallet 2011, 2013), sog. *tasks*, ermöglicht – sofern sie spezifischen Qualitätsmerkmalen entsprechend konzipiert und implementiert werden – individuellen Kompetenzaufbau. Die Implementierung (z. B. Willis 1996) resp. das Gelingen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts hängt bedeutend von den Lehrpersonen und entsprechend von deren Art der Ausbildung, deren Wissen sowie von deren subjektiven Interpretationen ab (u. a. Carless 2003, 2004). Studienergebnisse zeigen jedoch, dass Lehrpersonen häufig kein hinreichendes Verständnis vom Konzept *task* bzw. komplexer Aufgaben und vom (fachdidaktischen) Ansatz TBLL

haben, und ‚echte‘ *tasks* nur selten eingesetzt werden (z. B. Xhaferi & Xhaferi 2012). Die Professionalisierung von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrpersonen muss daher Aufgabenorientierung gezielt in den Blick nehmen (Caspari 2017; Fredrichs 2021, S. 71). Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie ein solches Konzept für die Aus-/Weiterbildung gestaltet sein sollte und wie es gelingen kann, dass Theorie und Praxis dabei in einen logischen Zusammenhang gebracht werden.

2 Theoretischer Hintergrund – fachdidaktische Zugänge

Aufgabenorientierung, ein fächerübergreifender Ansatz des Lernens und Lehrens, dessen Kern komplexe Aufgaben, sog. *tasks*, darstellen (u. a. Gerlach et al. 2012; Lipowsky et al. 2011; Maier et al. 2014), basiert auf einem (ko-)konstruktivistischen Lernverständnis und dem Prinzip der Kompetenz- und

Handlungsorientierung (z. B. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011). In der Fremdsprachendidaktik verortet sich der Ansatz (TBLL) im *Communicative Language Teaching*, fußt auf sprach-erwerbtheoretischen Erkenntnissen und verfolgt eine klare Philosophie, die sich an den Lernenden und deren zielsprachlichem Output orientiert (Ellis 2003): die Lernenden erhalten ein ziel- und handlungsorientiertes Lernangebot (Helmke 2015) in Form einer vielschichtig konzipierten Aufgabe (task) (Hallet 2011), die seitens der Lernenden zielsprachliche und interaktive Auseinandersetzung mit einem (nicht-sprachlichen) Inhalt erfordert. ‚Echte‘ tasks im Sinne des TBLL stellen hierfür den für die Lernenden notwendigen sprachlichen Input (Krashen 1985) bereit, der kognitive und sprachliche Prozesse initiieren (Hallet 2013) sowie Möglichkeiten zur Interaktion (Long 1996) und Sprachproduktion (Swain 2005) eröffnen soll. Wesentliche Annahme von TBLL ist, dass Lernende durch aktive Teilhabe in kommunikativen Situationen und den sich daraus ergebenden (non-)verbalen Bedeutungsaushandlungen die Zielsprache erlernen/erwerben (Caspari 2006, S. 33; Ellis 2000; Long 1996; Schmidt 1990). ‚Gute‘ tasks sind also in der Weise konzipiert (und implementiert), dass sie diese kommunikativen und kognitiven Prozesse ermöglichen, initiieren und erhalten (Hallet 2011, 2013) und durch die Ermöglichung der variablen Gestaltung von Prozessen, Inhalten und Outcomes differenzsensible Wege zur erfolgreichen task-Bearbeitung eröffnen (Breen 1987; Tomlinson 2001) – d. h., durch eine Differenzierung von unten (Trautmann, 2010). Aufgabenorientierung kann demnach – auch interdisziplinär betrachtet – ein vielversprechender (fach-)didaktischer Ansatz sein, wenn tasks dieser (hier lediglich konzis konturierten) Philosophie der Aufgabenorientierung entsprechen und wenn Lehrpersonen mit dieser vertraut sind (z. B. Maier et al. 2014). Folgende Charakteristika sind zu berücksichtigen:

‚Gute‘ bzw. ‚echte‘ tasks...

1. werden von den anvisierten Zielen her konzipiert und eingesetzt (Zielorientierung) (Gerlach et al., 2012).
2. sind komplex (nicht kompliziert) und von ‚einfachen‘ Übungen verschieden, d. h., sie sind multimodal und multitextuell konzipiert (Ellis 2003,

2018b; Hallet 2011, 2013).

3. sind Strukturelemente, die ein Lernangebot in Form eines Arbeitsplans darstellen (task as workplan, Breen 1987), den die Lernenden ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend bearbeiten (können), wodurch sich diversitätssensible Arbeitsprozesse (task in process, ebd.) und Arbeitsprodukte ergeben (können) (z. B. Reckermann, 2017).
4. setzen die zu kommunizierenden Inhalte mit den anvisierten zielsprachlichen Äußerungen und Strukturen konvergent ins Zentrum sprachlichen Lernens (pragmatic function) (Ellis 2003; Ellis et al. 2020, S. 156) – ‚echter‘ realweltliche Kommunikation gilt gegenüber der Korrektheit sprachlicher Äußerungen der Schwerpunkt (ebd.).
5. fußen auf evidenzbasierten Erfolgsdeterminanten fremdsprachlichen Lehrens und Lernens (s.o.)
6. enthalten angemessene Unterstützungsangebote (scaffolding), damit sich für die Lernenden die Möglichkeit ergibt, die task (as workplan) ihren individuellen Dispositionen, Interessen und Lernprofilen (Tomlinson 2001) entsprechend bearbeiten zu können (task in process) (u. a. Hallet 2011, 2013; Robinson 2001, 2011).
7. müssen, um kreative, realitätsnahe Kommunikation zu ermöglichen, eine ‚echte‘ Informations- Entscheidungs- und/oder Meinungslücke beinhalten (information gap) (Nunan, 1989; Ellis 2003, 2018b).
8. fokussieren ein klares kommunikatives (Prozess-)Ziel (aim), das die Lernenden durch die Aufgabenbearbeitung resp. Produktion sprachlicher (und nichtsprachlicher) Arbeitsergebnisse (outcome) erreichen (sollen). Tasks sind daher produkt- und prozessorientiert (Ellis, 2018a), deren Bearbeitungsprozess im besten Fall zu einem sprachlichen und zu einem außersprachlichen Ergebnis führt (Inhaltsorientierung) (Ellis 2018b, S. 26).

3 (Hochschul-)Didaktische Überlegungen

Tertiäre Lern- und Lehransätze, deren Gegenstand fachdidaktische Inhalte sind, sollen method(olog)isch gleichermaßen den dem fachdidaktischen

Gegenstand entsprechenden Prinzipien Rechnung tragen und so die fachdidaktischen Inhalte für die (angehenden) Lehrpersonen erfahrbar machen (pädagogisches Doppeldeckerprinzip) (Geißler 1985; Kolb 1984; Wahl 2006), denn Lehrpersonen müssen nicht nur über ‚Wissen‘ verfügen, sondern reflektiert und handlungsfähig sein (Bade et al. 2018, S. 5). Damit (angehende) Lehrpersonen einen didaktischen Ansatz umfänglich ‚begreifen‘ können, müssen sie diesen selbst ‚erleben‘ (Blume & Schmidt 2020, S. 73f.). D. h., Hochschuldidaktik muss immer auch der „Logik des Faches [...] [und] Methoden [...] der Fachlogik entsprechen.“ (phpublico 2023). Eine tertiäre Bildungsmaßnahme zum fachdidaktischen Inhalt der Aufgabenorientierung muss demzufolge entsprechend aufgabenorientiert konzipiert und implementiert werden. Das bedeutet, dass (angehende) Lehrpersonen den Inhalt TBLL selbst durch die Bearbeitung ‚echter‘ *tasks* reflektiert und erfahrungsbasiert (Kolb 1984; Schocker-von Ditfurth 2001) erwerben. Die *tasks* sind entsprechend von den anvisierten Zielen her konzipiert (s. o.):

Die (angehenden) Lehrpersonen

- erläutern wesentliche Gelingensbedingungen für die Fremdsprachendidaktik (*Input, Interaction, Output, s. o.*) und setzen diese in Relation.
- erläutern die Bedeutung dieser Gelingensbedingungen für den aufgabenorientierten Ansatz TBLL und reflektieren deren Relevanz für die Konzeption komplexer Aufgaben.
- nehmen eine psycholinguistische Perspektive auf individuelle Unterschiede ihrer (zukünftigen) Lernenden ein und erläutern, inwiefern diese für fremdsprachendidaktische Überlegungen bedeutsam sind (Ellis et al. 2020; Dörnyei & Ryan 2015).
- erläutern wesentliche Merkmale von TBLL und Charakteristika ‚echter‘ *tasks* im Zusammenhang o.g. theoretischer Grundlagen (u. a. Ellis 2003; Hallet 2013).
- erklären den Unterschied zwischen komplexer Aufgabe (*task*) und Übung (*exercise*).
- befinden sich während des Seminars, bedingt durch das Doppeldeckerprinzip, abwechselnd in *Lernendenrolle* (Aufgaben bearbeitend) und *Lehrendenrolle* (Aufgaben reflektierend und konzipierend) und nehmen durch diesen stetigen Per-

spektivenwechsel die Lerngruppe bei der Aufgabenkonzeption multiperspektivisch reflektierend in den Blick (Massler & Grau 2005 S. 219f.).

- antizipieren möglichen Chancen und Herausforderungen von TBLL (z. B. Hismanoglu & Hismanoglu 2011) und beschreiben, wie diesen durch gute Planung (Zierer et al. 2015) begegnet werden kann.
- wenden fachdidaktisches Wissen zu TBLL an, indem sie beschreiben, wie eine komplexe Aufgabe (*task*) konzipiert und implementiert werden kann (z. B. Willis 1996).
- beschreiben, inwiefern TBLL ein heterogenitätssensitives (fachdidaktisches) Lehrlernkonzept sein kann (z. B. Reckermann 2017).
- beschreiben, inwiefern TBLL mit der Heterogenität von Lernenden (z. B. Motivation) zusammenhängt (Ellis et al. 2020).
- reflektieren (Lehrbuch-)Aufgaben unter Berücksichtigung fachdidaktischen, pädagogischen und fachwissenschaftlichen Wissens (Baumann 2023).
- erarbeiten Methoden und Modelle des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts und übertragen diese auf ein eigenes aufgabenorientiertes Unterrichtsvorhaben (Schocker-von Ditfurth 2001, S. 391ff.).
- unterstützen und beraten sich gegenseitig bei der Konzeption einer *task*.
- reflektieren ihre Arbeitsprozesse und -produkte sowie ihren Kompetenzerwerb (z. B. Abendroth-Timmer 2017).

Diese Ziele wurden entlang der Taxonomie kognitiver Lernziele systematisiert (Bloom et al. 1956; Anderson et al. 2001). Dementsprechend es ist zunächst wichtig, dass (angehende) Lehrpersonen das Konzept *task* sowie den Ansatz TBLL mit dahinterstehender Philosophie ‚begreifen‘, d. h. Wissen erwerben und festigen (Theoretisierung). Dieses Wissen soll dann angewendet werden, d. h., (Lehrbuch-)Aufgaben unter Berücksichtigung beschrieben, analysiert und multiperspektivisch reflektiert werden (Anwendung & Analyse). Aufbauend auf diesen beiden Phasen sollen (Lehrbuch-)Aufgaben dann so adaptiert werden, dass diese den Qualitätsmerkmalen ‚echter‘ *tasks* entsprechen, und/oder es sollen eigenständig ‚echte‘ *tasks* erstellt werden (Synthese). In

einer finalen Phase werden diese Outcomes sowie die erworbenen Kompetenzen kollegial-dialogisch reflektiert (Kompetenz-Reflexion). Hierdurch ergibt sich eine vierphasige Struktur für ein Seminar, das sich durch das Akronym „TASK“ beschreiben lässt (Abb. 1).

eigenständige Konzeption einer ‚echten‘ *task* – soll individuell und interaktiv-kooperativ in der Zielsprache bearbeitet werden, wodurch den Prinzipien kommunikativen, kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen wird.



Abb. 1: Phasen im TASK-Seminar (nach Baumann 2023, S. 163)

4 Das TASK-Seminar

Das TASK-Seminar selbst wurde als eine *task* (*as workplan*), d. h. vielschichte Aufgabe, und fußend auf den (fremd-)sprachdidaktischen Prinzipien (*Input, Interaction, Output*) konzipiert. Diese *task* ist durch individuelle Bearbeitung mehrerer Teilaufgaben (*task in process*) zu bewältigen. Das Ziel – die

Auf dem Weg von Wissensaneignung bis hin zur Synthese werden im TASK-S Prozesse des Analysierens, Reflektierens und Evaluierens (Anderson et al. 2001; Bloom 1956) durchlaufen (vgl. Abb. 2). In der ersten Phase (T) wird theoretisches Wissen zu Aufgaben(orientierung) aufgebaut und reflektiert (Reflexion des Erfahrungswissens, Schocker-von Dittfurth 2001). Daran anknüpfend verzahnen die

Designannahmen	Verankerung im TASK-S	Mediierende Prozesse	Lernziele (Outcomes)
(Ko-)Konstruktivistisches Lernverständnis	Aktivitätsstrukturen <ul style="list-style-type: none"> Epistemische Reflexionen Task I (P, GA, EA,) → T1 Task II (P, GA, EA) → T2 Task III (P, PA, EA) → A1 Task IV (P, GA, EA) → A2 Task V (EA, GA, P) → S Finalisierende Reflexion → K P=Partnerarbeit GA=Gruppenarbeit EA=Einzelarbeit	Kognitive Prozesse <ul style="list-style-type: none"> Erfahrung und Vorwissen aktivieren und reflektieren Wissen abrufen und aufbauen Zusammenhänge erklären Wissen anwenden Aufgaben analysieren und multiperspektivisch reflektieren Informationen zu etwas ‚Neuem‘ synthetisieren (Aufgabengese) 	(1) Aufbau eines Konzepts komplexer Aufgaben (echte Tasks) (2) Aufbau multiperspektivischer Reflexionskompetenz hinsichtlich komplexer Aufgaben (3) Kompetenz, Aufgaben vor dem Hintergrund heterogener Schülerschaften auf Einsetzbarkeit und Zielorientierung adaptieren können (4) Kompetenz, selbstständig ‚echte‘ komplexe Aufgaben adaptieren und erstellen zu können. (5) (Selbst-)Reflexion der Arbeitsergebnisse und des Kompetenz-Zuwachses
Doppeldeckerprinzip (Aufgabenorientierung)			
Gelingensbedingungen aus der Spracherwerbsforschung (<i>Input, Interaction, Output</i>)			
Realweltliche Kommunikation und Inhaltsorientierung			
Ermöglichung heterogenitätssensitiver Prozesse, Inhalte und Outcomes	Materialien / Medien <ul style="list-style-type: none"> Literatur Präsentationen (Input) Aufgaben/Lehrbücher Online-Aufgaben Videos (online) Leitfaden zur Aufgabenanalyse und -genese 	Reflexive Prozesse <ul style="list-style-type: none"> Reflexion von Erfahrungs- und Vorwissen Individuell-monologisch & kollegial-dialogisch Offen und kriteriengeleitet Multiperspektivische, leitfadengestützte Aufgaben-Reflexion Reflexion des eigenen Outcomes & Kompetenzzuwachses 	
Erfahrungsbasiertes Lernen			Linguistisch-diskursive Prozesse <ul style="list-style-type: none"> Schriftlich & mündlich englisch Schriftlich & mündlich deutsch Interaktion in der Zielsprache Präsentationen in der Zielsprache
Reflektiertes Erfahrungslernen		task as workplan → task in process → task outcomes (process & product)	
Verfahren zur Reflexivitäts- & Reflexionsförderung			

Abb. 2: Das TASK-S-Konzept (nach Baumann 2023, S. 162)

Teilnehmenden ihr bestehendes Erfahrungswissen mit theoretischen Fundamenten zu TBLL durch die Bearbeitung zweier tasks. In der zweiten Phase (A) wenden die Teilnehmenden das in der T-Phase erworbene Wissen anhand zweier tasks, bei denen die Analyse und multiperspektivische Reflexion von (Lehrbuch-)Aufgaben im Zentrum steht, an. Wichtig ist dabei die prospektive Perspektivierung (u. a. Farrell 2022; Killion & Todnem 1991), d. h. die Antizipation, welche Aufgabenmerkmale Chancen und Herausforderungen für eine potenzielle Lerngruppe bergen und, wie diesen vorausschauend begegnet werden kann (Baumann 2023). Durch diese Phase wird nicht nur kritisches Analysieren und Reflektieren angeregt, sondern das Wissen zu TBLL implizit und anwendungs- und handlungsorientiert vertieft (z. B. Schocker-von Ditfurth, 2001) sowie die Planungskompetenz (Zierer et al. 2015) gefördert. Im Anschluss daran wird das erworbene (T) und bereits angewandte (A) Wissen zu etwas Neuen synthetisiert (S). Die Synthese besteht darin, dass (kriteriengeleitet) eine eigene komplexe Aufgabe erstellt oder eine bestehende Aufgabe so modifiziert wird, dass diese den Kriterien ‚echter‘ tasks genügt. Aufgrund der seit Jahrzehnten anerkannten Bedeutsamkeit der Reflexion(sfähigkeit) für die Lehrpersonenprofession(alisierung) (z. B. Schön 1983) erfolgt nebst kontinuierlicher Reflexion von Wissen und Arbeitsprozesse sowie der Reflexion von Lehrlernmaterial (externale Reflexion, Aufschnaiter et al. 2019, S. 147f.) während der T-A-S-Phasen am Ende des TASK-S eine Reflexion der Arbeitsergebnisse und Kompetenzzuwächse (internale Reflexion, Abendroth-Timmer 2017, S. 110).

5 Fazit

Jede Phase des TASK-S orientiert sich an Prinzipien der Aufgabenorientierung (s. o.) sowie an Signa kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (s. o.): Die Teilnehmenden erhalten zielsprachlichen Input zum fachlichen Inhalt des Seminars. Darauf aufbauend werden ihnen in jeder Phase tasks (as workplan) bereitgestellt, die die interaktive und individuelle Bearbeitung sowie zielsprachlichen Output ermöglichen. Das TASK-Konzept wurde, entsprechend dem Ansatz von De-

sign-Based Research (z. B. McKenney & Reeves 2018), dreimal in einer 14-wöchigen Seminarstruktur sowie einmal in einem einwöchigen Kompaktformat durchgeführt und evaluiert. Die empirischen Daten, die hierbei erhoben und ausgewertet wurden, deuten darauf hin, dass die anvisierten Ziele durch das TASK-S erreicht werden können und, dass das TASK-S-Konzept sowohl für einen 14-wöchigen Verlauf als auch für ein kompaktes Format zuträglich ist (Baumann 2023, 2023/under review), d. h., es ist auch für die Lehrpersonenfort- und -weiterbildung denkbar. Zudem lässt sich die TASK-Struktur interdisziplinär je nach fachlichem Inhalt anpassen und kann damit nicht nur für die (Fremd-)Sprachdidaktik ein geeignetes Format sein, um (angehende) Lehrpersonen an fachdidaktische Inhalte reflektiert und handlungsorientiert heranzuführen. Ein abschließendes Plädoyer ergibt sich dahingehend, dass Hochschuldidaktik stets an den zu ‚vermittelnden‘ Gegenständen resp. an der fachspezifisch didaktischen Logik auszurichten ist, um die Inhalte erlebbar und damit potenziell (be-)greifbar(er) zu machen und nachhaltige Bildungsprozesse anzuregen.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28(1), S. 101–126.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Airasian, P. W. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. NY: Longman.
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: HLZ, 2, S. 144–159.
- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2018). Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Hamburg: www.li.hamburg.de/lia.

Baumann, S. (2023). Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Baumann, S. (2023/under review). Reflexion als Gegenstand und Instrument von Evaluation im Kontext hochschuldidaktischer Entwicklungsforschung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP), 2.

Bloom, B. S., Engelhardt, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. Michigan: Longman.

Blume, C. & Schmidt, T. (2020). Pädagogischer Doppeldecker - Blended Learning als Methode für die Entwicklung von inklusiven Einstellungen und fachdidaktischem Wissen in der Lehrkräfteausbildung im Fach Englisch als Fremdsprache. In: Niesen, H., Elsner D. & Viebrock, B. (Hrsg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 73–95.

Breen, M. P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In: Candlin, C. N. & Murphy, D. (Hrsg.). English language teaching: v. 7. Language learning tasks (1. Aufl.). NJ: Prentice-Hall International, S. 23–46.

Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. In: System, 31(4), S. 485–500.

Carless, D. R. (2004). Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. In: Tesol Quarterly, 38(4), S. 639–662.

Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 25–32.

Caspari, D. (2017). Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung. In: Caspari, D. (Hrsg.). Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik: Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin: Rucksaldruck, S. 33–39.

Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited (Second Language Acquisition Research Series). NJ: Routledge.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. In: Language Teaching Research, 4(3), S. 193–220.

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2018a). Reflection on Task-Based Language Teaching. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2018b). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In: Walker, I., Kwang Guan Chan, D., Nagami, M. & Bourguignon, C. (Hrsg.). Trends in Applied Linguistics. New Perspectives on the Development of Key Competencies in Foreign Language Education. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 23–40.

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). Task-based language teaching: Theory and practice (First published.). The Cambridge applied linguistics series. Cambridge: Cambridge University Press.

Eßer, S., Gerlach, D. & Roters, B. (2018). Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In: Roters, B., Gerlach, D. & Eßer, S. (Hrsg.). Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. Münster: Waxmann, S. 9–26.

Farrell, T. S. C. (2022). Reflective Practice in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Fredrichs, K. W. (2021). Die Ausbildung von Kompetenzen zur Erstellung und Durchführung von kompetenzorientierten Lernaufgaben als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Bergmann, F., Schäfers, M., Schröder, M. & Wieland K. (Hrsg.). Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit. Zwickau: GMF-Verlag, S. 70–81.

Geißler, K. A. (1985). Lernen in Seminargruppen: Umfeldern. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Gerlach, D., Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 52, S. 3–19.

Hallet, W. (2011). Lernen fördern. Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I. Seelze: Kallmeyer Klett.

Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der Fremdsprachliche Unterricht, 47(24), S. 2–8.

Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, S. 46–52.

Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. In: Educational Leadership, 48(6), S. 14–17.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. NJ: Prentice-Hall.

Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

Lipowsky, F., Kastens, C., Lotz, M. & Faust, G. (2011). Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57(6), S. 868–884.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Hrsg.). Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, S. 413–468.

Maier, U., Bohl, T., Thorsten, Drüke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(3), S. 340–358.

Massler, U. & Grau, M. (2005). Reflektiertes Erfahrungslernen in der Fremdsprachenlehrerbildung: Computervermitteltes adressaten- und prozessorientiertes Schreiben. In: Lehmann, B. & Bloh, E. (Hrsg.). Online-Pädagogik: Referenzmodelle und Praxisbeispiele. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 210–219.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). Conducting Educational Design Research (2. Aufl.). NJ: Routledge.

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditzfurth, M. (2011). Task-supported Language Learning. Paderborn: Schöningh.

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. In: Asian EFL Journal, 8(3), S. 94–121.

phpublico (2023). Private Pädagogische Hochschule Burgenland. Zeitschrift für Bildung und Erziehung. Call for papers. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at/forschung/publikationen/phpublico/>. Letzter Zugriff: 24.10.2023.

Reckermann, J. (2017). Eine Aufgabe - 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In: Chilla, S. & Vogt, K. (Hrsg.). Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Bd. 59. Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 205–234.

Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. In: Applied Linguistics, 22(1), S. 27–57.

Robinson, P. (2011). *Second Language Task Complexity* (2. Aufl.). Amsterdam: Benjamins Publishing.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning¹. In: *Applied Linguistics*, 11(2), S. 129–158.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NJ: Basic Books.

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, E. (Hrsg.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. NJ: L. Erlbaum Associates, S. 471–483.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Trautmann, M. (2010). Heterogenität - (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? In: Köker, A., Romahn, S. & Textor, A. (Hrsg.). *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–64.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman handbooks for language teachers. Harlow: Longman.

Xhaferi, B. & Xhaferi, G. (2012). Teachers' attitudes and understanding of task-based language teaching: A study conducted at the faculty of languages, cultures and communications at SEEU. In: *SEEU REVIEW special edition*, 9(2), S. 43–60.

Zierer, K., Werner, J. & Wernke, S. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(4), S. 375–395.

Endnoten

¹Häufig wird der Begriff task für verschiedene Aufgabentypen, mitunter sogar für ‚einfache‘ Übungen, verwendet, die nicht der spezifischen, inhärent differenzierenden und kompetenzorientierten, Charakteristik ‚echter‘ tasks entsprechen (Baumann 2023, S. 120; Oxford 2006, S. 95).

Simone Baumann

Empirische Studien zur Evaluation des TASK-S

1 Einleitung

Das TASK-Seminar (TASK-S) wurde im Rahmen meiner Dissertationsstudie (Baumann, 2023) als hochschuldidaktisch-methodologische Rahmung für meine *Design-based-Research-Studie* entwickelt. Das TASK-S selbst war nicht Fokus dieser Dissertationsstudie. Im Zuge dessen wurden dennoch begleitend vielfältige Daten zur Evaluation des TASK-S erhoben und ausgewertet, von denen die hier vorgestellten Ergebnisse noch nicht publiziert sind. Das TASK-S wurde viermal an einer Pädagogischen Hochschule in Deutschland durchgeführt – dreimal in einer 14-wöchigen Seminarstruktur, einmal in einem einwöchigen Kompaktseminar. Letztere Durchführung sollte Aufschluss darüber geben, ob das TASK-S auch für ein Workshop-Format bspw. im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen zuträglich ist.

2 Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebungen erfolgten je zu Beginn und am Ende des TASK-S sowie während des TASK-S multiperspektivisch. Für diesen Beitrag werden lediglich zwei verschiedene Ergebnisformen vorgestellt. Diese umfassen eine Ist-Stand-Analyse studentischer Wissensbestände sowie ihr Reflexionsvermögen im Hinblick auf *tasks* i.S.d. TBLL-Ansatzes (s. Beitrag) vor und nach dem TASK-S:

1. Die Studierenden erhielten zu Beginn und nach Vollendung des TASK-S einen Online-Fragebogen, in dem sie ihr Verständnis hinsichtlich *tasks* i.S.v. TBLL mittels verschiedener Fragen selbst einschätzen sollten. Für diesen Beitrag wird eine dieser Fragen und die damit erzielten Ergebnisse herausgegriffen.

2. Da das Ziel des TASK-S nicht nur auf einer Wissens- und Verständniserweiterung abzielt, sondern Studierende sich mit Blick auf komplexe Aufgaben (*tasks*) im Fremdsprachenunterricht zu reflektierten und reflektierenden (angehenden) Lehrpersonen (weiter)entwickeln sollen, wurde zudem überprüft, inwiefern sich ihre Reflexionskompetenz im Hinblick auf *tasks* zu Beginn und am Ende des TASK-S unterscheiden resp. entwickelt haben. Hierzu haben die Studierenden zu Beginn und am Ende des TASK-S je dieselbe Schulbuchaufgabe i. S. einer Reflexionsvignette (Klempin 2019; Leonhard & Rihm 2011) erhalten, die sie ohne Hilfsmittel, d. h. offen (Wyss 2008), so multiperspektivisch wie ihnen möglich reflektieren sollten.

3 Datenmaterial und Datenauswertungsstrategie

Die Englischlehramtsstudierenden der vier Kohorten (KI – KIV), die am TASK-S teilnahmen, befanden sich zum Zeitpunkt der Teilnahme durchschnittlich im vierten bis achten Semester ihres Bachelorstudiums.¹ Zu Beginn von KI nahmen 37, am Ende 13 Studierende an den Datenerhebungen teil. In KII beteiligten sich zu Beginn des TASK-S 38, am Schluss 16 Studierende, in KIII anfangs 26 und am Ende des TASK-S zehn Studierende. In KIV lag die Teilnahme an der Prä-TASK-S-Erhebung ebenso wie bei der Post-TASK-S-Erhebung bei 16 Studierenden. Das Datenmaterial der Prä-TASK-S- und der Post-TASK-S-Erhebungen liegt entsprechend der oben aufgezeigten multiperspektivischen Ziele und Zugänge der Evaluation in unterschiedlichen Formen und Inhalten vor (z. B. Flick 2004). Für den vorliegenden Beitrag werden lediglich Daten(Auswertungen) berücksichtigt, die sich auf die oben skizzierten Schwerpunkte beziehen (s. 2.). Die Ergebnisse werden exemplarisch für KIV aufgezeigt, weil dort die Studierendenzahl im Prä-Post-Vergleich identisch war.

1. Um Einblick in die bestehenden Wissensbestände und Konzepte der Studierenden zu tasks zu erlangen, wurde qualitativ erhoben, was sie unter dem Begriff task verstehen, d. h., welche Eigenschaften sie mit einer task verknüpfen. Das Interesse dieser offenen Frage liegt in der Exploration prävalenter Konzepte von tasks und deren Charakteristika bei Lehramtsstudierenden. Die qualitativen Daten wurden durch induktiv generierte Kategorien qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2015) ausgewertet und um Frequenzanalysen ergänzt (Abb. 2, 3).

2. Basierend auf theoretischen Überlegungen zum Kompetenzbegriff (z. B. Blömeke et al. 2015), wobei Kompetenz als Gefüge situationsspezifischer Denkprozesse, Dispositionen und einer (situationsspezifischen) Performanz modelliert wird, wurde das Datenmaterial zur Untersuchung der (Entwicklung der) Reflexionskompetenz mittels individuell-monologisch (Abendroth-Timmer 2017) schriftlicher Reflexionsperformanz erhoben. Die schriftlich externalisierten studentischen Reflexionen umfassen pro Dokument im Durchschnitt etwa 1 800 Zeichen (o. L.). Die Reflexionsprodukte wurden mittels eines deduktiven Kategoriensystems² (Abb. 1), das

Reflexion über zwei Dimensionen modelliert (Baumann 2023), qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring 2015) ausgewertet. Das zweidimensionale Reflexionsmodell beschreibt Reflexionskompetenz über die Breite, d. h. domänenspezifisch professionsbezogenes Wissen, das bei der Aufgabenreflexion einbezogen wird bzw. werden soll, und über die Tiefe, die über vier kumulative Stufen auf den Grad der Elaboration einer Reflexion verweist. Im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse wurden die codierten Textsegmente mit Blick auf deren Frequenzen und Relationen untersucht (s. Abb. 4, 5; Kuckartz 2018; Rädiker & Kuckartz 2019). Fokus dieser Evaluation von und durch die produktorientierten Outcomes war einerseits die Lern(Entwicklungs)standserhebung am Anfang und am Ende sowie andererseits die Evaluation des Mehr-Werts (Scriven 1991) des TASK-S. Überdies wurden diese Evaluationen für eine Meta-Reflexion mit den Studierenden herangezogen.

		Reflexionsbreite		
		Pädagogisches Wissen Sicht- & Tiefenstrukturen, Diagnose & Förderung, Erziehung	Fachwissen (Psycho-)Linguistik, Literatur- & Kulturwissenschaft	Fachdidaktikwissen Curriculum, Strategien, Lernende
Reflexionstiefe	Beschreibung = bloße Beschreibung (bspw. einer Lernsituation)			
	Deskriptive Reflexion = Beschreibung + Begründungen			
	Kritische Analyse = Deskriptive Reflexion + Aus- & Bewertung von Qualität & Struktur + begründeter ‚Zweifel‘			
	Prospektive Reflexion = kritische Analyse + prospektive Betrachtung mit dem Ziel der Optimierung (der Lernsituation)			

Abb. 1: Zweidimensionales Kategoriensystem zur Evaluation von Reflexion (Baumann 2023, S. 83)

4 Ergebnisse

4.1 Verständnis

Beginnen möchte ich mit der Darstellung der mittels qualitativer Inhaltsanalyse erzielten Ergebnisse zum Wissen resp. Konzept von *tasks* und deren Merkmalen, das bei Studierenden prävalent zu sein scheint. Das ist bedeutsam, weil die Art des Wissens und der subjektiven Interpretationen von *tasks* maßgebend für eine adäquate Implementierung von TBLL ist (Baumann 2023, S. 13; Carless 2003, 2004). Auf die offene Frage „Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Lernaufgabe‘, auch ‚task‘ genannt, im Englischunterricht?“ antworteten die Studierenden unterschiedlich sowie unterschiedlich lange – was u. a. bisherige Studienergebnisse zu differenten Interpretationen bestätigt (ebd.). Prä-TASK-S ließen sich zehn Charakteristika von *tasks* induzieren, die stu-

dierende Lernaufgaben (*tasks*) zuschreiben und die teils ihre ‚falschen‘ Vorstellungen von *tasks* widerspiegeln – bspw. ‚Übung‘ oder ‚Wissen überprüfen‘ (Abb. 2). Post-TASK-S lassen sich in den studentischen Antworten 21 Merkmale von *tasks* identifizieren. Dabei zeigt sich nicht nur, dass ‚falsche‘ Vorstellungen von *tasks* aufgebrochen werden konnten, sondern vor allem, dass die zentralen Charakteristika (s. Beitrag) ‚echter‘ *tasks* umfassend benannt werden (Abb. 3).

4.2 Reflexionskompetenz

Die Reflexionskompetenz wurde durch eine schriftliche Performanz externalisiert und damit - so die Annahme - operationalisierbar. Diese Reflexionsperformanz beinhaltete die multiperspektivische Betrachtung der Angemessenheit einer Schulbuchaufgabe (Reflexionsvignette) für eine heterogene

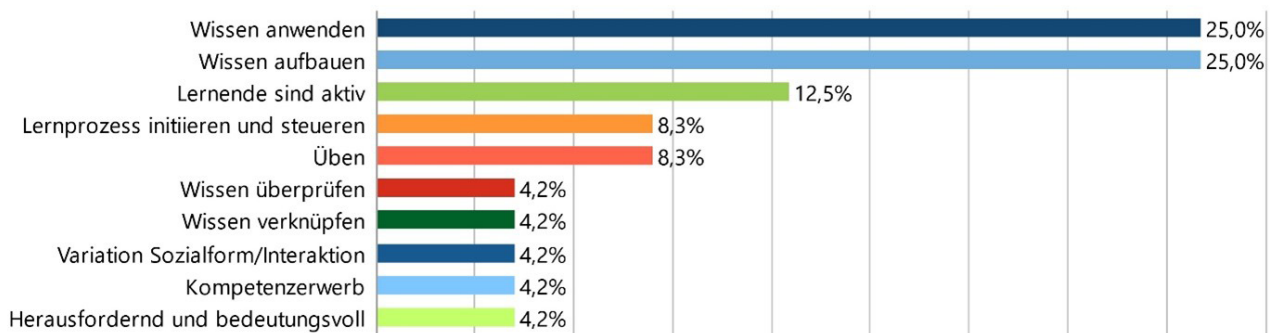


Abb. 2: Studentische Konzept zu *tasks* zum Prä-TASK-S-Zeitpunkt (n=16)

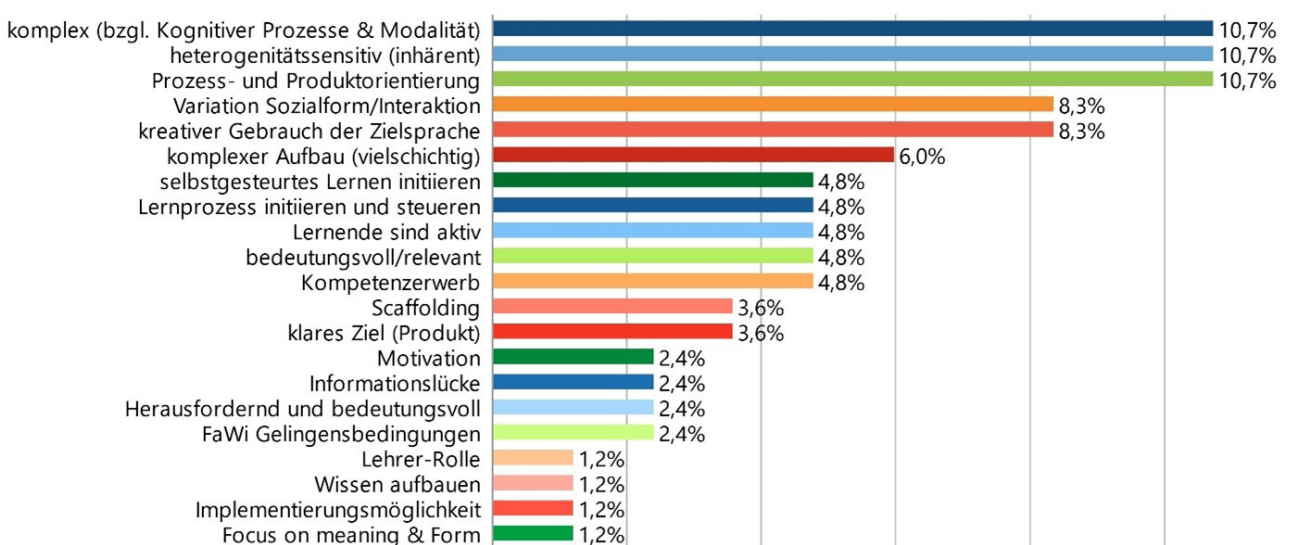


Abb. 3: Studentische Konzepte zu *tasks* zum Post-TASK-S-Zeitpunkt (n=16)

Lerngruppe vor dem Hintergrund der Ziele eines kompetenzorientierten fremdsprachlichen Lernens sowie unter Berücksichtigung der Signa ‚guten‘ Fremdsprachenunterrichts. D. h., domänenspezifisches Professionswissen (Abb.1), über das die Studierenden zum Prä- und Post-TASK-S-Zeitpunkt verfügten, sollte reflektierend auf die Vignette angewendet werden. Die Kategorie der „Prospektive[n] Reflexion“ (Abb. 1: Baumann 2023, S. 83) zielte außerdem auf die Antizipation möglicher Herausforderungen und/oder Potenziale, die sich durch die Aufgabe für unterschiedliche Lernende ergeben (können). Die prospektive Perspektivierung ist nach meinem Reflexionsverständnis das Moment, in dem Reflexion zum Medium praxisorientierter Entwicklungsprozesse wird³ und daher zentrales Element jedweder Reflexion – auch mit Blick auf eine Planungskompetenz (z. B. Zierer et al. 2015).

Im vorliegenden Fall war es also wünschenswert, dass Studierende auf einer möglichst ‚hohen‘ Stufe (Reflexionstiefe) und möglichst unter umfangreicher Einbettung professionsbezogenen Wissens (Reflexionsbreite) die Schulbuchaufgabe reflektierten. Um im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse diese Relationen von Reflexionstiefe und Reflexionsbreite herausstellen zu können, wurde

zweifach überschneidend codiert. Das analysierte Datenmaterial lässt sich wie folgt beschreiben (Tab. 1).

Abbildung 4 und 5 veranschaulichen auf unterschiedliche Weise den Vergleich der Überschneidungen der zweidimensionalen Reflexionskompetenzkategorien vor und nach dem TASK-S. Die vier Stufen der Reflexionstiefe werden in diesen Abbildungen wie folgt abgekürzt: Beschreibung=B; Deskriptive Reflexion=DeskR; Kritische Analyse=KrAn; Prospektive Reflexion=ProR. Die Kategorien der Reflexionsbreite werden ebenfalls abgekürzt: Fachwissen=FW; Fachdidaktikwissen=FDW; Pädagogisches Wissen=PW.

Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten lassen sich folgende Unterschiede erkennen.

Abbildung 4 veranschaulicht die relativen und absoluten Häufigkeiten der zweidimensionalen Überschneidungen der Reflexionskompetenzkategorien: Zum Post-TASK-S-Zeitpunkt zeigen sich in den studentischen Reflexionen mehr Professionswissenskategorien und die bloße Beschreibung, die noch keine ‚echte‘ Reflexion darstellt, unter Verwendung von Pädagogikwissen ist der vermehrt

Studentische Reflexionsperformanz	Prä-TASK-S	Post-TASK-S
Reflexionsprodukte (N)	16	16
Datenmaterial (Zeichen ohne Leerzeichen)	28 828	28 038
M (Zeichen/Dokument)	1 802,18	1 752,43
SD (Zeichen/Dokument)	593,82	633,22
M¹ (vergebene Codes/Dokument)	21,06	25,75
M² (Zeichen/Code)	87,18	68

Anmerkungen: ¹ Die Unterschiede deuten möglicherweise eine Verdichtung der schriftlichen Reflexionsperformanz hin; ² Die Unterschiede deuten möglicherweise auf eine Verdichtung der Kontexteinheiten der Reflexionskompetenzkategorien (Abb. 1) hin.

Tab. 1: Studentische Reflexionsprodukte, deskriptive Statistik

ten deskriptiven und prospektiven Reflexion sowie der kritischen Analyse von Pädagogikwissen gewichen. Post-TASK-S wurde zudem Fachdidaktikwissen vermehrt kritisch analysierend verwendet, und während Fachwissen Prä-TASK-S überhaupt nicht reflektierend verwendet wurde, zeigt sich dieses Post-TASK-S sowohl in der deskriptiven Reflexion als auch in der kritischen Analyse.

Post-TASK-S lassen sich mehr Verbindungslinien zwischen den einzelnen Kategorien identifizieren, das Netzwerk der Reflexions(kompetenz)performanz dieser Kohorte zeigt sich, verglichen mit dem Prä-TASK-S-Netzwerk, verdichtet.

5 Diskussion und Fazit

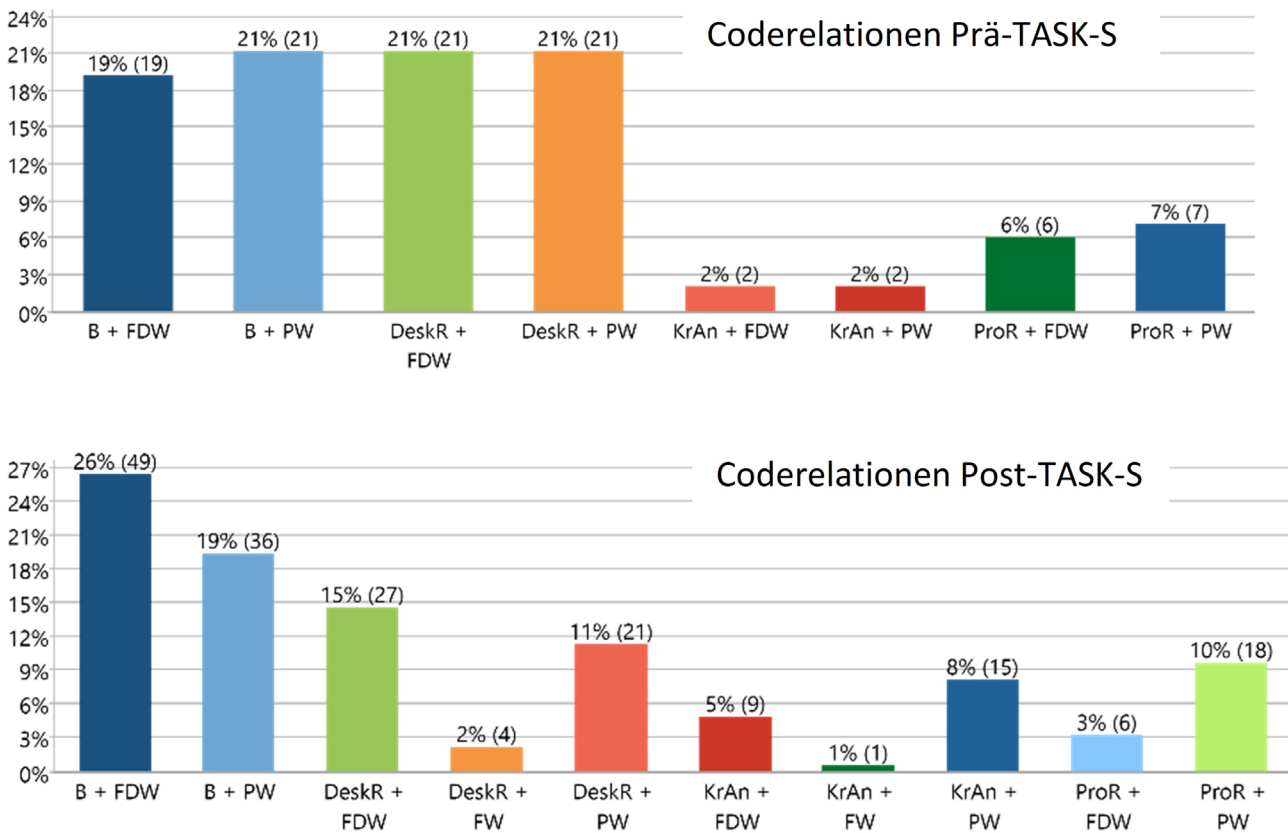


Abb. 4: Zweidimensionale Reflexionskompetenz, Prä-Post-TASK-S-Vergleich

Abbildung 5 zeigt die Codelandkarten, die die Verwobenheiten unter den einzelnen Reflexionskompetenzkategorien detaillierter veranschaulichen. Die Kreise der Kategorien verweisen auf die Frequenzen der für die jeweilige Kategorie zugeordneten Textsegmente. Die Abstände zwischen den Kategorien visualisieren die Nähe und Verwobenheit zwischen den Kategorien. Die Stärke der Verbindungslinien zwischen den Kategorien (sowie die Zahlen darauf) geben die Häufigkeit einer Coderelation an (Rädiker & Kuckartz 2019).

Die Ergebnisse lassen mit Blick auf die subjektiven Konzepte von tasks sowie hinsichtlich der zwei Reflexionskompetenzdimensionen sowie bzgl. deren Verwobenheit (Weiter)Entwicklungen vermuten: Die Reflexionsdaten weisen Post-TASK-S vermehrt Professionswissen(skategorien) auf und diese/s zudem auf einem höheren Perspektivierungsgrad. Die vermehrten Verbindungslinien der Codes Post-TASK-S (Abb. 5) verweisen auf eine stärkere Verwobenheit der Reflexionstiefe und -breite. Die größeren Abstände zwischen den Codes lassen eine bessere

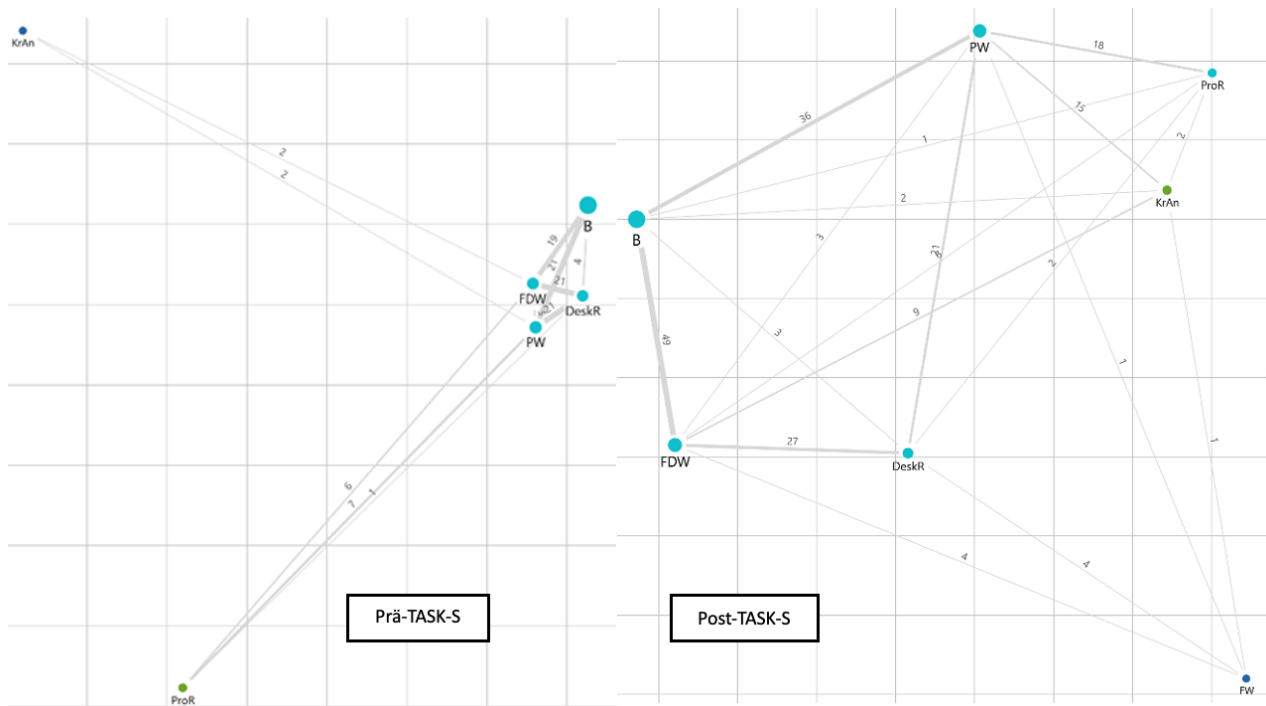


Abb. 5: Codelandkarten der zweidimensionalen Reflexivität, Prä-Post-TASK-S-Vergleich (jeweils n=16)

Trennschärfe der Codes vermuten (Rädiker & Kuckartz 2019, S. 267f.), was darauf zurückzuführen zu sein könnte, dass sich Post-TASK-S Reflexionsperformanz eindeutiger identifizieren ließ und eine Stufung (Entwicklung) angebahnt werden konnte. Ob die genannten Veränderungen studentischer Reflexionsperformanz tatsächlich auf das TASK-S zurückzuführen sind, lässt sich in dieser Studie nicht bestimmen. Die Ermittlung von Kausalität war an dieser Stelle (noch) nicht Ziel der Forschung, da der Fokus zunächst stark entwicklungsorientiert war. Tentativ lässt sich für diese Hochschulbildungsmaßnahme TASK-S festhalten, dass sich nach der Teilnahme die Reflexionskompetenz(performance) mehrperspektivischvergleichend verbessert hat und ein angemessenes Konzept von tasks bei allen Studierenden angebahnt werden konnte. Das TASK-S kann somit ein geeignetes Format sein kann, um die anvisierten, nicht trivialen, Ziele zu erreichen.

Zu reflektieren sind Limitationen der Studie, die sich durch die Doppelrolle von Forscherin und Dozentin sowie durch geringe Fallzahlen und Kontextsensitivität ergeben. Weiter wurden personenbezogene Differenzen der Studierenden, die ggf. in Zusammenhang mit Reflexion(skompetenz)

stehen, nicht berücksichtigt und das Forschungsdesign lässt keine (eindeutigen) Rückschlüsse auf Kausalität zwischen Bildungsmaßnahme und Outcome zu. Dennoch kann das TASK-S und die ersten empirischen Ergebnisse einen innovativen Beitrag für eine sich an der Logik des Faches ausrichtenden Hochschuldidaktik leisten und neue Perspektiven – sowohl für die Hochschullehre als auch für deren Evaluation – eröffnen: Nach Böttcher (2020, S. 142) ist die Wirkungsfrage von Lehrerbildung kaum beantwortbar, „da es nichts Einheitliches und präzise Bestimmtes gebe, dessen Wirkung man untersuchen könne.“ Reflexion(skompetenz) als transdisziplinäres Paradigma zur Qualitätssicherung zu nutzen, kann diesem Umstand potenziell entgegen treten und durch mehrperspektivische Operationalisierung einer auf formativen und summativen Evaluationen basierenden Qualitätsentwicklung Rechnung tragen.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremd-sprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28(1), S. 101–126.

Baumann, S. (2023). Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3–13. Quelle: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>. Letzter Zugriff: 05.11.2023.

Böttcher, W. (2020). Die akademische Ausbildung von Lehrkräften – Struktur, Probleme und Skizzen für realistische Bauarbeiten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), S. 138–151.

Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), S. 485–500. Quelle: <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>. Letzter Zugriff: 05.11.2023.

Carless, D. R. (2004). Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. *Tesol Quarterly*, 38(4), S. 639–662.

Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion: Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft* (Erweiterte Neuauflage). Wien: Passagen Verlag.

Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung* (1. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung*; Bd. 12. Wiesbaden: Springer.

Klempin, C. (2019). Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. J.B. Metzler Verlag.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz.

Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 240–270.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: SAGE.

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), S. 1–15.

Zierer, K., Werner, J. & Wernke, S. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107(4), S. 375–395.

Endnoten

¹In Deutschland ist das Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule modular aufgebaut. Studierende können nach erfolgreichem Abschluss des ersten Moduls die in den weiteren jeweiligen Modulen verankerte Seminare in unterschiedlicher Reihenfolge absolvieren. Dadurch ergeben sich heterogene Studienverläufe. Zu erwähnen ist auch, dass es in Deutschland – im Gegensatz zu Österreich – keine Anwesenheitspflicht für Seminare gibt, wodurch sich eine Veränderung der Teilnehmendenzahlen während eines Seminarverlaufs ergibt.

²Zu dem Kategoriensystem existiert eine detaillierte Beschreibung in Baumann (2023, Kap. 3, 9). Das Reflexionsmodell, auf dem dieses Kategoriensystem fußt, wurde aus zahlreichen Arbeiten deduziert sowie im Rahmen meiner Dissertation induktiv ergänzt (ebd.).

³Vgl. hierzu auch das Konzept der Proflexion (Fischer 2007).

Anna Novak, Eva Maria Burger

Evaluation des Schulentwicklungsprojekts „Gestaltungsformen begabungsfördernden Unterrichts an der Ganztagesvolksschule Dr. Bruno Kreisky“

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Themenfeld der Begabungs- und Begabtenförderung. Aktuelle wissenschaftliche Arbeiten waren Anlass, um an einer Wiener Ganztagschule die gängige Unterrichtspraxis in Richtung eines stärker schüler:innenzentrierten Unterrichts zu verändern. Dieser Schulentwicklungsprozess wurde im Rahmen einer Masterarbeit differenziert untersucht. Im vorliegenden Beitrag werden erste empirische Ergebnisse hinsichtlich Herausforderungen im Implementationsprozess sowie der Zufriedenheit und des erfahrbaren Nutzens seitens des Lehrpersonals nach der Umstellung auf schüler:innenzentrierten Unterricht vorgestellt.

1 Einleitung

Seit einigen Jahrzehnten befassen sich Expert:innen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit der Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung. Anfänglich wurde Begabung oft mit einem hohen IQ gleichgesetzt, doch aktuelle Forschung zeigt, dass Begabungen in verschiedenen Bereichen auftreten können und durch Umwelt- sowie Anlagefaktoren beeinflusst werden (Heller 2000, S. 24f.). Der Grundsatzterlass der Begabungs- und Begabtenförderung, veröffentlicht im Rundschreiben Nr. 25/2017, betont die Bedeutung dieses Themas im österreichischen Bildungssystem. Begabungsförderung zielt darauf ab, alle Schüler:innen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung und Entfaltung ihrer Potenziale zu unterstützen (BMBWF 2017, S. 1). Merkmale einer begabungsfreundlichen Unterrichtsgestaltung sind anregende sowie gut strukturierte Lernumgebungen, die von den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder ausgehen. Darüber hinaus bedarf es verlässlicher Strukturen bezogen auf Zeitabläufe und die Organisation der jeweiligen Lernsituationen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist das eigenständige und selbstregulierende Arbeiten der Kinder. Durch selbstorganisiertes Lernen können individuelle Begabungen und Stärken entfaltet werden. So kann vermieden werden, dass leistungsstarke Schüler:innen durch für alle geltende Vorgangsschritte gebremst werden. Darüber hinaus bringt es auch Vorteile für langsamer lernende/

arbeitende Schüler:innen, da diese von möglicherweise belastendem Zeit- und Vergleichsdruck befreit werden (Seitz et al. 2016, S. 121f.). Auch nach Müller-Opplinger (2014, S. 118) profitieren Schüler:innen von Differenzierung und Individualisierung, wenn sie sich selbstständig in Themen vertiefen können.

Angesichts dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse hat die Wiener Ganztagesvolksschule Dr. Bruno Kreisky im Rahmen ihres Schulentwicklungsprozesses die Schwerpunktsetzung auf schüler:innenzentrierten Unterricht als zentrales Anliegen gewählt. Ziel ist es, den bisher lehrer:innenzentrierten Unterricht verstärkt auf die Schüler:innen auszurichten und dabei auf kompetenzorientierte Arbeitsprogramme im Rahmen des selbstregulierten Lernens zu setzen. Die Vermittlung von neuen Lerninhalten erfolgt seit der Umstellung durch kurze Impulse und in einem nun geringen Maße im Plenum. In den Lern- und Arbeitsphasen beschäftigen sich die Schüler:innen weitgehend selbstständig und selbstorganisiert mit ihren individuellen Arbeitsplänen. Materialien und Ressourcen für selbstständigen Wissenserwerb durch die Schüler:innen werden von den Lehrer:innen zur Verfügung gestellt. Die Lehrperson nimmt zunehmend die Rolle einer Lernbegleiterin bzw. eines Lernbegleiters ein und unterstützt so die Kinder im jeweils individuellen Lernprozess. Da der überwiegende Teil der Schüler:innen selbstständig arbeitet, können so freigewordene Kapazitäten im Unterricht von den

Lehrer:innen genutzt werden, um Schüler:innen individuell oder in Kleingruppen zu fördern und auch zu fordern. Schüler:innen arbeiten im eigenen Leistungsbereich und Tempo, wodurch sich immer wieder die Möglichkeit ergibt, Inhalte entsprechend der eigenen Interessen zu wählen. In den Vordergrund rücken die Vermittlung und der Erwerb von Kompetenzen zuungunsten eines manchmal praktizierten peniblen Abarbeitens aller Seiten der Schulbücher. Daher ist es auch nicht notwendig, dass alle Schüler:innen das gesamte Material bearbeiten. Die Schüler:innen wissen, welche Ziele sie erreichen sollen. Sie haben auch die Möglichkeit, ihre Lernphasen mitzugestalten. Die differenzierten Arbeitspläne machen es möglich, dass die Kinder stets in ihrem Leistungsbereich gefordert/gefördert werden und so ihr Potential entfalten können.

2 Ziel der Untersuchung

Begleitet und erforscht wurde der Prozess der Implementierung des oben beschriebenen Schulentwicklungsprojekts, welches im Rahmen von QMS im Schuljahr 2021/22 startete. Ziel der qualitativen Untersuchung war sowohl förderliche als auch hemmende Faktoren für die Implementierung des Schulentwicklungsprojektes zu erheben. Im Zentrum standen dabei die lehrer:innenseitige Zufriedenheit und der sich ergebende Nutzen ob der Umstellungen auf der Ebene des Lehrer:innenhandelns und der Ebene des Unterrichts sowie die sich daraus ergebenden neuen Herausforderungen.

3 Methodische Ausrichtung/Datenerhebung

Methoden der Aktionsforschung bildeten die Basis der qualitativen Untersuchung. Mayring beschreibt Aktionsforschung als eine methodische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrer:innen selbst durchgeführt wird, mit dem Ziel, diese Gegebenheiten zu analysieren und in ihrer Qualität zu optimieren (Mayring 2015, S. 53).

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum Februar 2022 bis Juni 2022 durchgeführt und erfolgte im Rahmen von Fokusgruppendifkussionen und mit-

tels eines teilstandardisierten Fragebogens, welcher darauf abzielte, von den Lehrer:innen beschriebene wichtige Erfahrungen, Verbesserungsvorschläge und Stolpersteine im Schulentwicklungsprozess schriftlich festzuhalten.

Die drei Fokusgruppendifkussionen wurden differenziert nach Jahrgangsteams abgehalten. Die Stichprobe umfasste acht Klassenlehrer:innen, die zu diesem Zeitpunkt eine zweite, dritte oder vierte Klassenstufe führten und seit dem Schuljahr 2021/22 die Arbeitspläne einsetzen. Die Fokusgruppendifkussionen wurden mit den jeweiligen Jahrgangsteams geführt. Das qualitative Gruppeninterview erfolgte mittels Placemat-Methode. Laut Brüning und Saum (2020, S. 25) handelt es sich bei der ‚Placemat Activity‘ um eine Drei-Schritt-Methode. Im Zuge dieses Verfahrens sollen Schritte wie ‚Denken‘, ‚Austauschen‘ und ‚Vorstellen‘ von den Teilnehmer:innen umgesetzt werden. Dabei sollen Ergebnisse kooperativ zusammengetragen, verglichen und im Sinne einer deskriptiven Beschreibung erste lehrer:innenseitige Erfahrungen strukturiert dokumentiert werden.

4 Ergebnisse

Die Fokusgruppendifkussionen ergaben, dass die Lehrer:innen an der GTVS Dr. Bruno Kreisky im Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprojekt äußerst zufrieden sind. Diese Zufriedenheit resultiert aus zwei entscheidenden Faktoren: erstens dem erkennbaren Nutzen des Projekts auf der Ebene des Unterrichts und zweitens dem erkennbaren Nutzen auf der Ebene des Lehrer:innenhandelns im Unterricht. Konkret stand der Nutzen betreffend der Unterrichtsorganisation und der Lehrer:innenkooperation sowie der Nutzen der neuen Rolle bzw. des neuen Rollenverständnisses im Hinblick auf Fördern und Fordern im Vordergrund.

Ein bedeutender Aspekt für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen liegt darin, dass die Beteiligten einen klaren Nutzen und Sinn in diesen Prozessen sehen. Dies wurde durch die Fokusgruppendifkussionen und schriftlichen Befragungen bestätigt. Lehrer:innen heben die Möglichkeit

hervor, dass Schüler:innen eigenständig und in ihrem individuellen Tempo lernen können. Dieses selbstorganisierte Lernen wird durch differenzierte Arbeitspläne ermöglicht und erlaubt es leistungsstarken Schüler:innen, ihr Wissen eigenständig zu vertiefen und ihre Begabungen zu entfalten.

Weiters geht aus der Befragung hervor, dass im Zuge der Umstellung von einem lehrer:innenzentrierten auf einen schüler:innenzentrierten Unterricht die Kinder auf die Lehrpersonen motivierter wirken. Außerdem können die Lehrerinnen einzelne Schüler:innen gezielt fördern und fordern. In schüler:innenzentrierten Lernphasen sind die Lehrer:innen besser für individuelle Betreuung verfügbar.

Ein weiterer Faktor für die gesteigerte Zufriedenheit ist die verbesserte Kooperation, die durch den Schulentwicklungsprozess gefördert wurde. Diesbezüglich betont auch Rolff (2015, S. 12), dass erfolgreiche Unterrichtsentwicklung nur dann effektiv ist, wenn das gesamte Schulteam gemeinsam daran arbeitet.

Die Lehrer:innen waren aktiv in den Schulentwicklungsprozess eingebunden, was sich als entscheidend für den positiven Verlauf herausstellte. Dies schloss die gemeinsame Entwicklung schüler:innenzentrierter Arbeitspläne in den Jahrgangsteams ein. Die Lehrer:innen äußerten den Wunsch, im kommenden Jahr vermehrt kreative und projektorientierte Ansätze im Unterricht anzuwenden.

Allerdings wurde betont, dass offene Unterrichtsformen, in denen Schüler:innen frei und selbstständig arbeiten, eine hohe Selbstkompetenz seitens der Schüler:innen erfordern. In diesem Kontext wurden Ressourcenmangel, Schwierigkeiten beim Überblick über den Leistungsstand der Schüler:innen und zeitintensive Unterrichtsplanung als Herausforderungen genannt. Hier könnte schulinterne Fortbildung Abhilfe bieten, um den Lehrer:innen die nötige Expertise für schüler:innenzentrierten Unterricht zu vermitteln.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Schulentwicklungsprojekt positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Lehrer:innen hat, insbesondere durch den erkennbaren Nutzen im Unterricht und

die Förderung schüler:innenzentrierter Ansätze. Die aktive Beteiligung der Lehrer:innen am Prozess und die verbesserte Kooperation verstärken diesen Effekt. Dennoch existieren Herausforderungen wie Ressourcenmangel und der Bedarf an geeigneter Fortbildung, um die Qualität des schüler:innenzentrierten Unterrichts aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Brüning, L. & Saum, T. (2012). LehrerHandeln -kompetent, effizient, kongruent. In U. W. Kliebisch & M. Balliet (Hrsg.). Fördern durch Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler. S. 163–174.
- BMBWF (2017). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Grundsatzlerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schul-recht/rs/1997-2017/2017_25.html. Letzter Zugriff: 05.11.2023.
- Heller, K. A. (2000). Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (2., vollst. überarb. Aufl.). Huber.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Müller-Oppliger, V. (2014b). Selbstlernarchitekturen zu selbstgesteuerter Begabungsförderung. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger, G. Schmid, C. Maulbetsch, G. Schmidt & R. Wustinger (Hrsg.). Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016). Hochbegabung inklusive: 81 Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen: auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H.- G. Rolff (Hrsg.). Handbuch Unterrichtsentwicklung. Beltz. S. 12–32.

Rene Authried

Grenzgebiete der Literatur- und Religionsdidaktik

Ein interreligiöses, literarisches Beispiel für eine Verschränkung von Literatur- und Religionsdidaktik

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich näher mit den Grenzgebieten der Literatur- und Religionsdidaktik. Ausgangslage dazu ist das literarische Werk „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ von Friedhelm Kraft, in dem es um die drei monotheistischen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam geht. Anhand des interreligiösen Lernens soll deutlich gemacht werden, inwiefern sich das literaturdidaktische Modell von Kepser und Abraham (2016) mit dem religionsdidaktischen Modell von Woppowa verknüpfen lässt, um einen Gewinn für das Lernen im Deutsch- und Religionsunterricht zu erzielen.

1 Einleitung

„Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ heißt ein Buchtitel des Autors Friedhelm Kraft. Obwohl das Buch bereits 2018 im Calwer Verlag in Stuttgart erschien, beinhaltet es durch den Nahost-Konflikt mit dem Hamas-Terror ein relevantes Thema, das auch im Unterricht nicht totgeschwiegen werden sollte. Grenzgebiete versteht sich im folgenden Artikel aber nicht nur als der Titel dieses Buches mit interreligiöser Wissensvermittlung, sondern als Versuch einer „Bewanderung“ von Grenzgebieten einzelner Fachdidaktiken, in diesem konkreten Fall der Literatur- und Religionsdidaktik. Damit soll an Langenhorst (2011, S. 9) angeknüpft werden, der die Meinung vertritt, dass religiöse Kinder- und Jugendliteratur bisher nur wenig Anklang im Diskursfeld der Theologie und Literaturwissenschaft gefunden hat. Ziele des Artikels sind somit einerseits Gemeinsamkeiten hinsichtlich des interreligiösen Lernens in der Literatur- und Religionsdidaktik aufzuzeigen und andererseits, ein Grenzgebiet für die Begehung weiterer Diskurse hinsichtlich der Literatur- und Religionsdidaktik zu öffnen.

2 Inhalt des Buches

Mareike, die evangelische Christin ist, verliebt sich in Jossi, einem israelitischen Austauschstudent in Deutschland. Durch Jossi fängt sie an, sich näher

für die Kultur des Judentums sowie für Israel zu interessieren. Als angehende Volontärin des Berliner Missionswerks in der Stadt Talitha Kumi in Palästina stößt Mareike bei Jossi jedoch auf Unbehagen. Sie kann den Konflikt zwischen den Israeli und Palästinensern nicht wirklich nachvollziehen. Durch Jossi lernt Mareike eher die jüdische Sichtweise und damit nicht alle Dimensionen des Nahost-Konflikts kennen. In Palästina angekommen, lernt sie Farid, einen Moslem, kennen, der ihr seine Religion und Kultur zeigen möchte. Immer mehr bahnen sich bei ihm Gefühle für Mareike an und sie wird auch von seiner Familie eingeladen. Nachdem auch Jossi aus Deutschland zurückkehrt, zeigt er Mareike Jerusalem. Dabei werden sie Augenzeugen eines Attentats. Sie lernt Jossis Familie kennen und ist nun zwischen ihm und Farid hin- und hergerissen. Der plötzliche Tod der Großmutter beendet Mareikes Aufenthalt in Palästina. Obwohl sie weiß, dass sie zurückkehren wird, bleibt offen, für welchen jungen Mann sie sich entscheiden wird.

3 Alltägliches interreligiöses Lernen und Anknüpfung an die neuen Lehrpläne

Wie der Inhalt des Buches „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ deutlich macht, sollen neue Bildungsanlässe und -chancen durch religiöse Pluralität erreicht werden. Durch die Globalisierung ist nämlich nicht nur kulturelle, sondern



Abb. 1: Buchcover von „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“.

auch religiöse Vielfalt entstanden. Wir begegnen dem „Anderen“ alltäglich in unserer Lebensrealität (Gellner & Langenhorst 2013, S. 12). Um diesem „Anderen“ auch innerhalb der Religionspädagogik zu begegnen, braucht es den sogenannten Dialog mit seinem aufgeschlossenen und kommunikativen Prinzip sowie Dialogfähigkeit, um gegenwarts- und zukunfts-fähig zu sein (Langenhorst 2016, S. 37–44). Mit diesem dialogischen Prinzip gibt es in weiterer Folge auch eine Anknüpfung an den neuen Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts. Dort heißt es in der Bildungs- und Lehraufgabe, dass es zu einer „Begegnung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität“ (BMBWF 2023, S. 1) kommen soll. Dadurch werden „Begegnungsmöglichkeiten“ (ebd.) geschaffen, um die „Perspektive des je Anderen wahrzunehmen“ (ebd.). Daneben wird auch an den neuen Lehrplan des Deutschunterrichts angeknüpft. Dort gibt es den didaktischen Grundsatz der Inter- und Transkulturalität (ebd.). Durch das Lesen interreligiöser Literatur im Deutschunterricht werden die Schüler:innen zudem befähigt, sich „[...] Wissen nicht nur anzueignen, sondern auch zu hinterfragen, um sich kritisch in gesellschaftliche Diskurse einzubringen.“ (ebd.) Interreligiöse Literatur wie bspw. „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ bietet also Möglichkeiten, Literatur als Ort

der Begegnung mit dem „Anderen“, in diesem Fall mit „anderen Religionen“ zu sehen (Gellner & Langenhorst 2013, S. 17).

4 Anknüpfung an das Grundmodell der Literaturdidaktik nach Kepser und Abraham

Die Literaturdidaktik hat neben der Germanistik als Bezugswissenschaft und den empirischen Bildungswissenschaften weitere Nachbardisziplinen wie etwa Theater-, Buch- oder Filmwissenschaft. Daneben arbeitet sie auch fächerübergreifend mit anderen Fachdidaktiken zusammen, so auch mit der Religionsdidaktik (Kepser & Abraham 2016, S. 15–16). Grundidee des Modells von Kepser und Abraham (2016, S. 19) ist die individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit des Handlungsfelds „Literatur“. Das Handlungsfeld Literatur umfasst demnach drei wesentliche Bereiche, nämlich Individuation, Sozialisation und Enkulturation, die miteinander aber auch in Spannungsverhältnissen stehen. Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht dies:

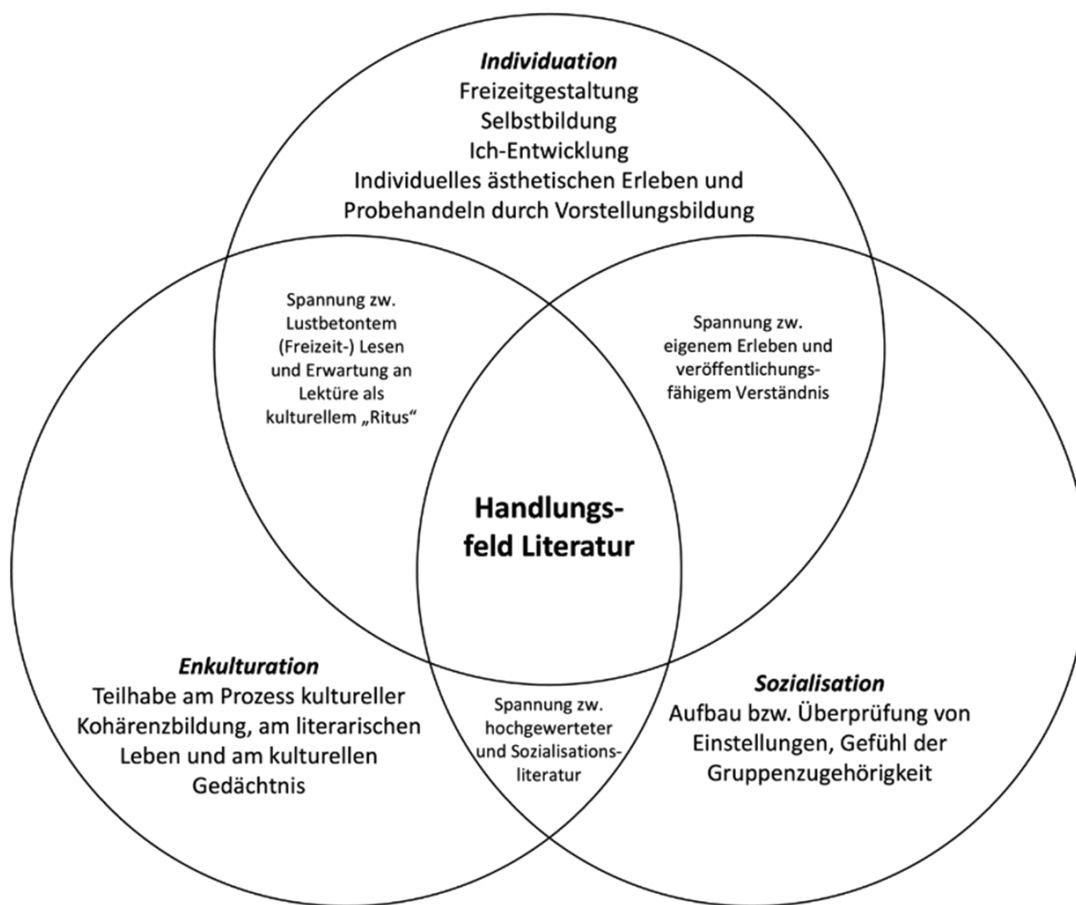


Abb. 2: Das Grundmodell der Literaturdidaktik, dargestellt nach Kepser und Abraham (2016, S. 27)

Wie aus dem Grundmodell hervorgeht, geht es in der Individuation um die Bildung sowie Entwicklung des Ichs in Bezug auf Literatur. Literarische Sozialisation, Lesemotivation und -motive, Identitätsbildung, Fremdverstehen, Faktenwissen sowie ästhetischer Genuss und Rezeptionsfähigkeit spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die *Sozialisation* baut Haltungen und Gruppenzugehörigkeit auf und möchte Einstellungen überprüfen. Auch hier spielt die literarische Sozialisation eine Schlüsselrolle, neben kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen, die sich in Anschluss-handlungen, Alltagskommunikation und Rezeptionssituationen zeigen. Die *Enkulturation* ermöglicht die Teilhabe am literarischen Leben und an der kulturellen (Alltags-)Praxis. Ästhetik spielt eine wesentliche Rolle, aber auch

Literaturkritik sowie Gemeinschaftszugehörigkeit (Kepser & Abraham 2016, S. 20–25).

5 Das religionsdidaktische Modell nach Woppowa (2018)

Für die Religionsdidaktik sei an dieser Stelle das Modell von Woppowa (2018, S. 32) näher herangezogen. Es gibt demnach drei Grundkomponenten religiösen Lernens, nämlich die *Erfahrung*, die *Tradition* und die eigene *Lebenspraxis*. Die folgende Abbildung 3 verdeutlicht dies näher:

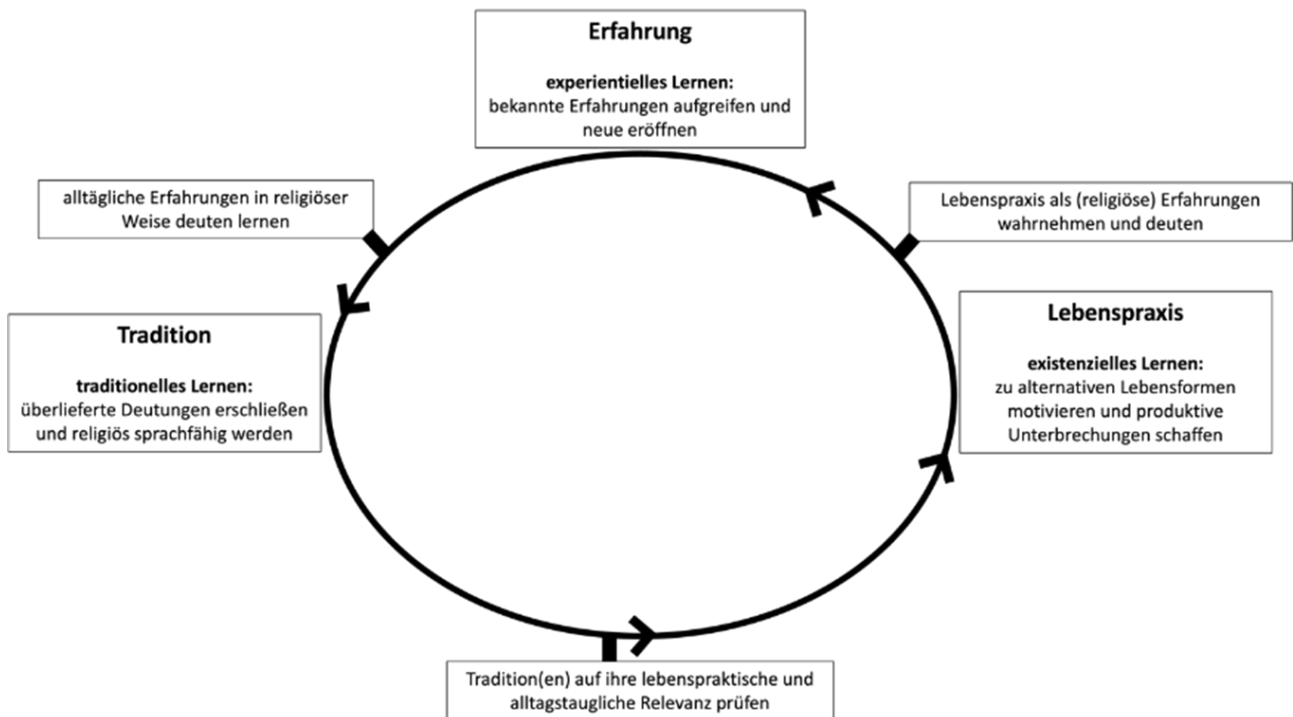


Abb. 3: Grundkomponenten eines religiösen Lernprozesses, dargestellt nach Woppowa (2018, S. 32))

Beruhend auf diesen drei Grundkomponenten eines religiösen Lernprozesses entwickelte Englert (2007, S. 281–284) vier ideale Grundtypen religiöser Lernprozesse, nämlich *Konversion*, *Inkulturation*, *Formation* und *Expedition*, die zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Religionsunterrichts dienen (Woppowa 2018, S. 33). Woppowa (2018, S. 35–38) legt diese Typen auf den schulischen Religionsunterricht um:

- *Konversion*: Religiöses Lernen findet in der Schule im Kontext öffentlicher Bildung statt, nicht als spirituelles Erlebnis oder religiöses Umkehrgeschehen. Daher sollte man fragen, inwiefern, bezugnehmend auf die Grundkomponente *Erfahrung*, religiöses Lernen eigentlich stattfinden kann. Aus *experienteller* Sichtweise lässt sich fragen: Bietet die Planung des Unterrichts Platz für das einzelne Individuum bzw. individuelle Lernerfahrungen? Gibt es Ausdrucksformen, etwa Übungen oder außerschulische Lernorte, die Religion und Spiritualität begünstigen? Haben unplanbare religiöse Lernerfahrungen in Bezug auf persönliche Haltungen und Einstellungen Platz?
- *Inkulturation*: Aufgrund des öffentlichen Bildungsauftrags sollen Schüler:innen reflektives

Lernen erleben und religiöse Kompetenz in Bezug auf Sprach-, Dialog- und Urteilsfähigkeit aufbauen. Lerndimensionen sowie die Grundkomponente Lebenspraxis werden dabei oft vernachlässigt, da inszenierte Lernarrangements rationale Grenzen setzen. Aus *existenzieller* Sicht lässt sich fragen: Werden alltagstaugliche Szenarien aufgezeigt? Kann Religion als weitergehende Perspektive bzw. Tiefe sowie als persönlicher Lebensstil erfahrbar gemacht werden?

- *Formation*: Ein konfessioneller Religionsunterricht wird aufgrund der steigenden Heterogenität und der Subjektorientierung der Religionsdidaktik immer schwerer möglich. Ein defensiver Umgang in Hinblick auf die verschiedenen Konfessionen ist daher zu vermeiden, weshalb aus *traditioneller* Sicht zu fragen ist: Wie können religiöse Bildung und traditionelle – christliche – Inhalte uneigennützig und produktiv vermittelt werden? Welche Rolle spielt ein noch konfessionell abgehaltener Religionsunterricht und die Rolle der Lehrperson?
- *Expedition*: Der Grundtyp *Expedition* findet weite Verbreitung im schulischen Religionsunterricht. Durch sein Angebot wird auf die Heterogenität der Lernenden und die individuelle Schwer-

punktsetzung reagiert. Dennoch sollte die Frage gestellt werden, inwiefern religiöses Lernen dadurch stattfindet. Aus *experienteller, existenzieller* und *traditioneller* Sicht muss daher gefragt werden: Wie soll Religionsunterricht sein, damit es zur Verschränkung von *Expedition* und *Konversion* kommt, damit er aber auch *Formation* und *Inkulturation* aufgreift? Um diese Frage beantworten zu können, braucht es wohl ein *learning in religion*, ein *learning about religion* sowie ein *learning from religion*, wie es die angelsächsische Religionspädagogik postuliert.

6 Vergleich der Modelle von Kepser und Abraham (2016) und Woppowa (2018) unter dem Gesichtspunkt interreligiösen Lernens

Vergleicht man das Grundmodell der Literaturdidaktik mit den vier Grundtypen religiöser Lernprozesse, so lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten herauskristallisieren, die für eine Verschränkung von Literatur- und Religionsdidaktik in Bezug auf interreligiöses Lernen sprechen:

1. Individuation spielt im Handlungsfeld Literatur eine zentrale Rolle, in der es um die Selbstbildung und Ich-Entwicklung geht. Alle drei Grundkomponenten eines religiösen Lernprozesses tragen per se durch Erfahrung, Tradition und Lebenspraxis zur Selbstbildung bzw. Ich-Entwicklung der Schüler:innen bei. Die Lernenden werden im Buch „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ mit Mareikes Ich-Entwicklung und ihrer zerrissenen Liebe zu Jossi und Farid konfrontiert. Dadurch entsteht einerseits eigene Identitätsbildung, andererseits Fremdverstehen.
2. Durch die Ausrichtung des Religionsunterrichts an der religiösen Vielfalt (siehe die Begriffe *Formation* und *Expedition*), wird an die Sozialisierungskomponente des Handlungsfelds Literatur angeknüpft. Die Lernenden begegnen der Vielfalt an Kulturen und Religionen im Alltag, sehen diese in ihrer Lebenspraxis. Durch interreligiöse Literatur wird diese auch thematisiert und es kann offen darüber gesprochen werden. Hinzu kommt, dass hier experientielles Lernen stattfindet, indem Erfahrungen aufgegriffen und neue eröffnet

werden. Die Schüler:innen lernen Grundzüge der jüdischen und muslimischen Kultur kennen. Zudem finden literarische Sozialisation und Anschlusshandlungen statt.

3. Durch die Konfrontation mit dem „Anderen“ findet reflexives Lernen statt und die Dialogfähigkeit der Schüler:innen wird gefördert und verbessert. Bereits zu Beginn des Artikel wurde näher aufgezeigt, dass auch die Religionsdidaktik Dialogfähigkeit braucht, um interreligiöse Lernprozesse zu schaffen. Daneben ist existenzielles Lernen wesentlicher Bestandteil, indem alltags-taugliche Szenarien aufgegriffen werden.
4. Das Buch bietet eine „Expedition“ nach Palästina. Heterogenität wird per se aufgegriffen und thematisiert. Durch den Einsatz des Buches findet, angelehnt an das Angelsächsische *learning in religion*, *learning about religion* sowie *learning from religion* statt. Vor allem die Szene, wo es zu einem Attentat kommt, macht dies sehr deutlich.
5. Bei jeder literarischen Handlung findet Enkulturation statt, so auch beim Lesen von „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“. Neben ästhetischem Lernen kommt es zur kulturellen Teilhabe.

7 Einsatzmöglichkeiten, Resümee und Ausblick

Wie die fünf oben angeführten Punkte deutlich zeigen, eignet sich das Buch „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ von Friedhelm Kraft einerseits für den Einsatz im (katholischen) Religionsunterricht, andererseits für den Einsatz im Deutschunterricht. Natürlich ist auch ein fächerübergreifender Unterricht eine gewinnbringende Möglichkeit, um den Zielen der neuen Lehrpläne des Deutsch- und Religionsunterrichts gerecht zu werden. Damit wurde auch das Ziel des Artikels erreicht, nämlich die Verschränkung der Literatur- und Religionsdidaktik und damit die Öffnung von Grenzgebieten in diesen beiden Fachdidaktiken durch die beiden oben beschriebenen Modelle. Fachdidaktiken sind keine abgekapselten Systeme, sondern brauchen Verschränkungen, vor allem dann, wenn es im schulischen Kontext um den fächerübergreifenden Unterricht geht. Natürlich eignen sich auch viele

weitere Themen, um dies deutlich zu machen. So etwa liefern Langenhorst und Langenhorst (2008) Beispiele, wie Bibel und Deutschunterricht miteinander vereinbar sind. Für den vorliegenden Artikel wurde bewusst ein interreligiöser Zugang gewählt, um an die gegenwärtigen Gegebenheiten aktuell anzuknüpfen. Das Buch von Kraft würde sich durch den aufgeworfenen Nahost-Konflikt in weiterer Folge auch für geschichtsdidaktische Zwecke eignen, sodass auch ein fächerübergreifender Unterricht zwischen Religion und Geschichte möglich ist.

Langenhorst, G. (2016). Trialogische Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Herder.

Woppowa, J. (2018). Religionsdidaktik. Ferdinand Schöningh.

Literaturverzeichnis

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an Mittelschulen und an der Unterstufe Allgemeinbildender höherer Schulen. Quelle: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>. Letzter Zugriff: 10.08.2023.

Englert, R. (2007). Religionspädagogische Grundfragen: Anstöße zur Urteilsbildung. Kohlhammer.

Gellner, C. & Langenhorst, G. (2013). Blickwinkel öffnen: Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten. Patmos.

Kepser, M. & Abraham, U. (2016). Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung (4. Aufl.). Erich Schmidt.

Kraft, F. (2018). Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land. Stuttgart: Calwer Verlag. Quelle: <https://www.calwer.com/grenzgebiete-liebe-in-einem-zerrissenen-land.427361.94.htm>. Letzter Zugriff: 10.09.2023.

Langenhorst, A. & Langenhorst, G. (2008). Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation. Zeitschrift für Religionspädagogik 7(1), S. 88–104.

Langenhorst, G. (2011). Hinführung. In G. Langenhorst (Hrsg.). Gestatten: Gott!. Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Sankt Michaelsbund, S. 7–24.

Sylvia Kompiller

Der Einsatz digitaler Medien in der Primarstufe und deren Wirkung auf die Motivation der Schüler:innen

Der Artikel befasst sich mit dem Einsatz digitaler und analoger Medien in der Primarstufe. Anhand der Datenanalyse einer Stichprobe in einer Volksschulklasse konnte dargelegt werden, dass ein gezielter Einsatz digitaler Medien im Unterricht eine motivierende Wirkung auf die Lernenden haben kann.

1 Einleitung

Durch den gesellschaftlichen Stellenwert digitaler Medien und fortschreitender Digitalisierung in nahezu allen Lebensbereichen ist es beinahe unvermeidbar, dass Kinder und Jugendliche mit digitalen Medien in Kontakt kommen. Sie gebrauchen digitale Medien zur Unterhaltung, um sich mit Gleichaltrigen auszutauschen oder sich zu informieren. Zweifellos ist die Bedeutung digitaler Medien in den letzten Jahrzehnten rasant gestiegen (Tulodziecki et al. 2021, S. 15). Böhme et al. (2020) sehen vor allem in digitalen Medien ausreichende Möglichkeiten und Chancen, das Lernen im schulischen Bereich auf vielfältige Weise im Unterricht zu unterstützen. Jedoch gibt es bislang nur wenige Studien bezüglich der Effektivität des Einsatzes digitaler Medien und deren Auswirkungen auf das fachliche Lernen und auf die Lernmotivation im Grundschulbereich (S. 2). Heusinger (2022, S. 15) fordert dennoch im Kontext Schule mehr Digitalisierung, sodass diese keine Parallelwelt zur Gesellschaft darstellt.

2 Ziel der Untersuchung

In der Stichprobe wurde der Zusammenhang zwischen Motivation und dem Einsatz analoger und digitaler Medien im Unterricht bei Schüler:innen in der Primarstufe untersucht. Es wurde untersucht, ob analoge oder digitale Lernumgebungen eine Auswirkung auf die Motivation der Lernenden haben.

3 Forschungsdesign

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich intrinsische und extrinsische Motivation u. a. auch in differenzierten Lernumgebungen beobachten lassen (Boer 2012, S. 70).

Die Wahl der Erhebungsmethode bei der Durchführung der Untersuchungen fiel auf die teilnehmende Beobachtung, die zur qualitativen Standardmethode in der Feldforschung zählt. Die:der Forscher:in begibt sich dabei in die natürliche Umgebung der zu beobachtenden Personen, um eine möglichst natürliche, den Beobachteten gewohnte bzw. vertraute Situation zu schaffen (Mayring 2010, S. 33). Hinsichtlich der zu beobachtenden Motivation kam die Wissenschaft bereits in den 1990er Jahren (Reeve & Nix 1997, S. 24) zu der Erkenntnis, dass sich Motivation nur schwer beobachten lässt. Aus direkt Erkennbarem kann man nur indirekt auf den internen Motivationszustand einer Person schließen (Katz et al. 2008, S. 110). Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde bei der aktuellen teilnehmenden Beobachtung, um mögliche Rückschlüsse auf die Motivation zu ziehen, so gut wie möglich faktisch Messbares wie Arbeitsdauer, Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Arbeitstempo genau beobachtet und dokumentiert. Des Weiteren wurden auch verbale Äußerungen der Schüler:innen der teilnehmenden Beobachtung hinzugefügt (Holz-Ebeling 2017, S. 265). Nach Abschluss der letzten Unterrichtssequenz füllten die Schüler:innen einen Feedback-Fragebogen aus, welcher einen Überblick des gesamten Beobachtungszeitraumes widerspiegeln sollte. Die Grundlage hierfür bildete der

IQES-Fragebogen So7 (IQES 2020). Der Fragebogen „Schüler:innen-Befragung zu Wirkungen des Unterrichts“ wurde entsprechend adaptiert. Bei der Frageformulierung stand die Verständlichkeit im Vordergrund und es wurden offene und geschlossene Fragen eingesetzt (Mayer 2012, S. 91).

Die Durchführung fand in einer 3. Klasse einer Volksschule mit 18 Kindern (10 Buben und 8 Mädchen) statt. Sowohl die Durchführung der Lernumgebungen als auch die teilnehmende Beobachtung übernahm die Klassenlehrerin. Beginnend mit einer analogen Lernumgebung, wurde eine digitale Lernumgebung am Folgetag angeboten. Der Vorgang analog/digital wiederholte sich ein weiteres Mal. Am fünften Tag durften die Schüler:innen frei wählen, welches Medium sie für das Lesen der Lektüre verwenden wollten. Sie hatten die Auswahlmöglichkeit zwischen dem gedruckten Buch und dem Ebook-Reader. Für die anschließende Lernzielkontrolle (LZK) standen das analoge Arbeitsblatt oder Tablet mit einer programmierten LZK auf der Plattform Skooly und LearningApps zur Verfügung.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in Hinblick auf ihre Relevanz bzgl. der Forschungsfragen lassen sich in fünf Hauptkategorien darstellen: In der Kategorie Arbeitsdauer wurden bei der analogen LZK durchschnittlich sechs bis neun Minuten und bei der digitalen LZK durchschnittlich drei bis fünf Minuten gemessen. Das Arbeitstempo war beim Lösen der digitalen Aufgaben bei allen Schüler:innen höher als beim Lösen der analogen Aufgaben. Erwähnenswert ist, dass leistungsschwächere Kinder beinahe ein ähnlich schnelles Arbeitstempo wie leistungsstarke Schüler:innen aufwiesen. Im Bereich der Aufmerksamkeit gab es unterschiedliche Beobachtungen. Beim Bearbeiten der analogen Arbeitsblätter waren die Lernenden konzentriert und arbeiteten leise. Bei den digitalen Arbeitsaufträgen war eine Unruhe und ein verbaler Austausch zwischen den Lernenden beobachtbar. In der Kategorie verbale Äußerungen gab es enorme Unterschiede. Während die Schüler:innen beim Erledigen der analogen Arbeitsaufträge nicht

sprachen und nur vereinzelt Verständnisfragen an die Lehrkraft stellten, war das Erledigen der digitalen Lernzielkontrollen gekennzeichnet durch kurze, starke Gefühlsausdrücke wie z. B. „Sooo cool!“, „Mega!“, „Wow!“, „Das ist sooo einfach!“, „Schau, wie super!“, „Ich mag immer mit dem Tablet Schule haben.“ und „Ich könnte den ganzen Tag mit dem Tablet lernen.“ Im Bereich der Mimik zeigten die Beobachtungen ähnliche Ergebnisse wie in der Kategorie verbale Äußerungen. Während der analogen Arbeiten waren die Kinder entspannt und konzentriert. Die Mimik wirkte neutral. Hingegen zeigten die Lernenden bei der digitalen Bearbeitung zusätzlich zur entspannten Mimik auch eine überwiegende Freude in Mimik und Gestik, welche gekennzeichnet war durch weit aufgerissene Augen, geöffnetem Mund, applaudierende Hände und einer Umarmung der Sitznachbarin oder des Sitznachbars bei erfolgreich gelösten Aufgaben. Die letzte Kategorie der teilnehmenden Beobachtung stellten die freiwilligen Zusatzarbeiten dar. Im gesamten Beobachtungszeitraum von fünf unterschiedlichen LZK wurden im analogen Bereich keine Zusatzarbeiten erledigt. Im Bereich der Digitalisierung wurden 32 Zusatzarbeiten bearbeitet.

Die Ergebnisse des Feedback-Fragebogens hinsichtlich der freien Auswahl und der Begründung der fünften Lernumgebung und LZK bestätigten die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und gehen mit Feststellungen von Heusinger (2022) da core:

Beim Lesen entschieden sich zwei Schüler:innen für das Taschenbuch und 16 Schüler:innen für das Lesen des Buches am Tablet. Die anschließende LZK bearbeiteten 18 Schüler:innen am Tablet und null Schüler:innen auf dem Arbeitsblatt. Die häufigste Begründung für die Verwendung des Tablet zum Lesen der Lektüre fiel unter die Kategorie: Freude. Neun Schüler:innen empfanden das Lesen als „cool“ und „es machte Spaß“. Vier Schüler:innen wählten das Tablet, da eine große Auswahl an Optionen in den Einstellungen vorgenommen werden konnte, z. B. „Vergrößerung der Schrift“. Drei Antworten fielen jeweils in eine eigene Kategorie. Ein Kind wählte das Tablet, weil es dieses bereits „zu Hause auch verwendete“, ein weiteres Kind, weil

es „nicht immer das Buch verwenden“ wollte und ein drittes Kind, weil es durch das Lesen am Tablet „ganz nah mit der Sitznachbarin sitzen“ konnte. Jene zwei Schüler:innen, welche das gedruckte Buch bevorzugten, gaben als Begründung an, dass „altmodisch cool ist“ und man „das Buch angreifen möchte“. Für die abschließende freie Auswahl der LZK des letzten Kapitels der Klassenlektüre wählten 18 Schüler:innen die digitale Variante und somit null Lernende die analoge Variante. Sieben Schüler:innen gaben an, dass das Arbeiten mit dem Tablet „einfacher“ und „nicht so anstrengend“ ist. Drei Schüler:innen fanden das Erledigen der digitalen Lernzielkontrollen „cool“ und „es machte Spaß“. Die restlichen acht Schüler:innen gaben unterschiedliche Begründungen an. Von der „Besonderheit“, das Tablet verwenden zu dürfen, über die vielfältigen Eigenschaften in den Einstellungen bis hin zur haptischen Erfahrung, dass es sich „warm“ anfühlte und der Tatsache, dass es elektrisch sei.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse aus der Stichprobe verdeutlichen, dass sich der Einsatz digitaler Medien auf die Motivation der Schüler:innen in der Primarstufe auswirkt. An jenen Tagen, an denen die digitale Lernumgebung angeboten wurde, wurde von mehr als neun der 18 Schüler:innen eine weitere digitale LZK gewünscht. Schaumburg (2018) spricht dann von einem lernförderlichen Einsatz digitaler Medien, wenn auf das fachliche Vorwissen, die Leistungsstärke und auf die Lernmotivation der Lernenden Rücksicht genommen wird (Schaumburg 2018, S. 28–29). Daraus lässt sich folgern, dass auch ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Stichprobe und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S. 229) besteht. Entscheidend für das Zustandekommen des Empfindens von Motivation sind im Besonderen die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Im konkreten Fall bedeutete dies, dass digitale Lernumgebung diese Befriedigung der drei genannten Bedürfnisse ermöglicht und so die Wahrscheinlichkeit gegeben war, dass intrinsische bzw. extrinsische Motivation auftreten konnte, welche wiederum die Basis selbstbestimmten Handelns bilden.

Kritisch betrachtet werden muss allerdings der Neuheitseffekt (Weidenmann 2002, S. 134; Schaumburg & Prasse 2018, S. 23). Die vorübergehend erhöhte Motivation hing möglicherweise damit zusammen, dass der Einsatz der Tablets für die beobachteten Schüler:innen neu war. Um hier sicherzustellen, ob es sich bei den beobachteten Effekte um Neuheitseffekte oder tatsächlich intrinsisch motiviertes Verhalten handelt, wäre eine Längsschnittstudie notwendig, welche aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden konnte. Da es sich bei der untersuchten Klasse um eine kleine Stichprobe handelte, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden und gelten demnach nur für die untersuchte Stichprobe (Rost et al. 2018, S. 107).

Basierend auf den theoretischen Grundlagen und der dargelegten Forschungsergebnisse aus der Stichprobe, lassen sich folgende Implikationen für die schulische Praxis ableiten.

Der entscheidende Faktor für das Zustandekommen einer zeitgerechten und ansprechenden Lernumgebung ist neben der Methodenvielfalt auch der integrative Einsatz der digitalen Medien. Die Literatur spricht nicht von einer Wegrationalisierung der Lehrkraft, sondern von einer Implementierung des Mediums. Die Meinungen der Expert:innen, hinsichtlich Verbesserung der Lernergebnisse und Lernprozesse durch den Einsatz digitaler Medien fällt sehr unterschiedlich aus. So sprechen sich Tulodziecki und Graf (2013, S. 11–14) und Herzig und Martin (2018, S. 94) für eine Verbesserung der Lernergebnisse beim Einsatz digitaler Medien aus. Schaumburg (2018, S. 27) hält dem entgegen und schreibt dem Einsatz digitaler Medien keine bedeutsamen Effekte zu. Auch Böhme et al. (2020, S. 2) schreiben konventionellen Unterrichtsmethoden ähnliche Lernerfolge zu. Jedoch sind sich alle genannten Autoren darüber einig, dass der Einsatz digitaler Medien keine negative Wirkung auf die Lernenden hat. Heusinger (2022, S. 11) fordert aufgrund der rasant fortschreitenden Digitalisierung im privaten und beruflichen Bereich mehr Digitalisierung im Bildungsbereich. Es bedarf allerdings einer genauen Prüfung und einer kritischen Betrachtung des großen und vielseitigen Angebots an digitalen Lehrmitteln. Weiters benötigt der Einsatz digitaler

Medien eine sorgfältige Planung, wann und in welcher Form er implementiert werden kann. Die bei der Stichprobe verwendeten Tablets erwiesen sich als praktisch und boten zahlreiche Einsatzmöglichkeiten. Im Hinblick auf einen methodenreichen und zeitgemäßen Unterricht empfiehlt sich ein regelmäßiger Einsatz.

Literaturverzeichnis

Boer, H. de. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.). (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhme, R., Munser-Kiefer, M. & Prestridge, S. (2020). Lernunterstützung mit digitalen Medien in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13(1), S. 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00066-3>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 223–238.

Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.). Digitalisierung und Bildung (S. 89–113). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6

Heusinger, M. (2022). Lernprozesse digital unterstützen: Ein Methodenbuch für den Unterricht (2., korrigierte Edition). Beltz.

Holz-Ebeling, F. (2017). Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen: Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg (1. Auflage). Waxmann.

IQES (2020). Bildung digital – IQES. <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/>

Katz, I., Assor, A. & Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. Motivation and Emotion, 32(2), S. 109–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9086-0>

Mayer, H. O. (2012). Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung (6., überarb. Auflage). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz.

Reeve, J. & Nix, G. (1997). Expressing intrinsic motivation through acts of exploration and facial displays of interest. Motivation and Emotion, 21(3), S. 237–250. <https://doi.org/10.1023/A:1024470213500>.

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2018). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5. Auflage). Beltz.

Schaumburg, H. (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.). Waxmann Verlag.

Schaumburg, H. & Prasse, D. (2018). Medien und Schule: Theorie - Forschung - Praxis (1. Auflage). UTB.

Tulodziecki, G. & Graf, S. (2013). Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht-Konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.). Digitale Medien und Schule: Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Verlag Barbara Budrich.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele (3., durchges. u. aktual. Auflage). UTB.

Weidenmann, B. (2002). Multicodierung und Mulimodalität im Lernprozess. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.). Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis (3. Auflage). Beltz.

Prof. MMag. DDr. Martin Krenn, M.A. LL.M

Archivar und Historiker, arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland.

martin.krenn@ph-burgenland.at

FI MMag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD

ist Prof. an der PPH Burgenland und Fachinspektor (Schulamt der Diözese Eisenstadt).

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Prof. Mag. Dr. Martin A. Hainz

ist Leiter der Stabstelle Forschung und Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PPH Burgenland. Er ist ferner u. a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Viktoria Berzsényi-Schweitzer

Leiterin der Stabstelle Forschung und arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien der PPH Burgenland. Die Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Bewegung und Sport.

viktoria.berzsényi@ph-burgenland.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd

Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Eichstätt/Ingolstadt (Schulpädagogik), Herausgeber der pädagogischen Zeitschrift 'Erziehung und Unterricht', Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaften an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

rudolf.beer@kphvie.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isabella Benischek, BEd MA

Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen. Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Herausgeberin der pädagogischen Zeitschrift 'Erziehung und Unterricht', Hochschulprofessorin für Allgemeine Didaktik sowie Leiterin des Instituts Ausbildung in Krems an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

isabella.benischek@kphvie.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, BEd

Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Professionalisierung im Lehrberuf an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

gabriele.beer@kphvie.ac.at

Mag. Dr. Jörg Spenger, BEd

Lehramt für Hauptschulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

joerg.spenger@ph-noe.ac.at

Dr.ⁱⁿ Nicola Sommer, MSc

Ausgebildete Lehrkraft für Mathematik und Bewegung und Sport im Sekundarbereich, Pädagogin und Psychologin. Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Lehre und Forschung in den Bereichen Krankheit und Schule, Krisenintervention, Gewalt- und Missbrauchsprävention bzw. Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen.

nicola.sommer@phsalzburg.at

Dr.ⁱⁿ Julia Klug, Dipl. Psych.

Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig mit Schwerpunkten in Lehre und Forschung in den Bereichen Kompetenzen von Lehrpersonen, Motivation bzw. Selbstreguliertes Lernen und Begabung.

julia.klug@phsalzburg.at

Dr. Erwin Ditsios, MEd

Ausgebildete Lehrkraft für Englisch und Bewegung und Sport im Sekundarbereich, Beratungslehrer, Pädagoge, Pflegewissenschaftler, Lehrer in der Auszeitklasse der MS Körner Kapfenberg. Schwerpunkt: Unterricht für erkrankte Kinder und Jugendliche.

erwin_dit@hotmail.com

Dr.ⁱⁿ Simone Baumann

ist am Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung der PH Tirol in der empirischen Bildungsforschung sowie in der Lehre tätig. Forschungsschwerpunkte liegen in Fremdsprachendidaktik und in hochschuldidaktischer Entwicklungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenitätssensitivität und Reflexion(skompetenz).

simone.baumann@ph-tirol.ac.at

Anna Novak, MEd BEd

Lehrerin in der Ganztagsvolksschule Dr. Bruno Kreisky.

novak_anna@gmx.at

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

Institut für Ausbildung und Praktische Studien und Zentrum für Inklusion und Mehrsprachigkeit der PPH Burgenland.

eva.burger@ph-burgenland.at

Rene Authried, BEd MEd MA

Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung für Deutsch und Geschichte, Lehrer an der MS und ZWF Marianum Steinberg, MA "Educational Leadership" an der Universität für Weiterbildung Krems; Mentoren-Ausbildung und SEB.

rene.authried@gmail.com

Sylvia Kompiller, BEd MEd

Seit 2003 Lehrerin an der VS Oberwaltersdorf, seit 2017 Lehrbeauftragte an der PPH Burgenland, Institut für Ausbildung und Praktische Studien, seit 2021 im Hochschullehrgang mit Masterabschluss "Schulmanagement: Professionell führen - nachhaltig entwickeln".

sylvia.kompiller@ph-burgenland.at

1

phpublico

Heft 12 | Dezember 2023

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

ISBN: 978-3-85253-805-1

2

