



Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich, Jonas Kolb (Hg.)

Grenzgänge und Grenzziehungen

Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung

innsbruck university press

EDITED VOLUME SERIES

Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich, Jonas Kolb (Hg.)

Grenzgänge und Grenzziehungen

**Transdisziplinäre Ansätze in der
Lehrer*innenbildung**

Nicola Brocca

Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck

Ann-Kathrin Dittrich

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck

Jonas Kolb

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Forschungsschwerpunkts
'Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte' und des Vizerektorats für Forschung der
Universität Innsbruck sowie des Landes Tirol gedruckt.



© *innsbruck university press*, 2022

Universität Innsbruck

1. Auflage

Satz: Jonas Kolb

Alle Rechte vorbehalten.

www.uibk.ac.at/iup

ISBN 978-3-99106-071-0

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|--------|
| <i>Wolfgang Stadler, Suzanne Kapelari</i> Vorwort | S. 7 |
| <i>Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich, Jonas Kolb</i> Einleitung. Grenzziehungen und Grenzgänge in der Lehrer*innenbildung: Einführende Vorüberlegungen | S. 9 |
| Teil I – Allgemeine Diskurse und Ansätze in der Lehrer*innenbildung | |
| <i>Christian Kraller, Sabrina Bacher, Claudia Schreiner</i> Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus | S. 19 |
| <i>Jonas Kolb, Gudrun Quenzel</i> Forschung in der Lehrer*innenbildung. Potenziale und Grenzen von forschungsgeleiteter Lehre und forschendem Lernen mit Studierenden und Schüler*innen | S. 51 |
| <i>Martina Kraml, Zekirija Sejdini</i> Kontingenzsensibilität als Grenzgang interreligiösen Lernens Chancen und Herausforderungen | S. 85 |
| Teil II – Lehrer*innenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft | |
| <i>Barbara Hinger</i> Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog*innenbildung: Grenzen und Möglichkeiten | S. 103 |
| <i>Abdullah Takim</i> Die Grenzen von Gesundheit, Krankheit und Normalität im Kontext der inklusiven Lehrer*innenbildung. Eine islamische Perspektive | S. 129 |

Teil III – Grenzen schulischer und außerschulischer Bildung

Andrea Brait, Claus Oberhauser, Anna Oberrauch

Politische Bildung über örtliche und fachliche Grenzen hinweg S. 153

Vera Brandner, Jonas Kolb, Aykut Gelengec

Transdisziplinäre Grenzarbeit zwischen hochschulgebundener, schulischer und außerschulischer Bildung. Ein konzeptioneller Beitrag am Fallbeispiel der islamischen Bildung in Österreich S. 173

Teil IV – Multidisziplinäre Perspektiven in der Fachdidaktik

Nicola Brocca, Heike Krösche

Digitale Grenzgänge? Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht S. 203

Johannes Odendahl

Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘ S. 231

Teil V – Entgrenzte Bildung – ein Ausblick

Michael Schratz

Bildende Erfahrungen – Entgrenzende Bildung
Lehren und Lernen in (Un-)Möglichkeitsräumen S. 251

Autor*innenverzeichnis S. 283

Vorwort

Die Fakultät für LehrerInnenbildung wurde 2012 als School of Education gegründet und ist die jüngste Fakultät an der Universität Innsbruck. Sie besteht aus drei Instituten, dem Institut für Fachdidaktik, dem Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie dem Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung. Aus diesen drei Instituten stammen auch die Organisator*innen der Ringvorlesung ‚Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der LehrerInnenbildung‘, die im Sommersemester 2021 abgehalten wurde und deren Ergebnisse nun in diesem Sammelband vorliegen.

Nicola Brocca, Jonas Kolb und Ann-Kathrin Dittrich, drei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen im Postdoc-Stadium, sind dem Wunsch des Altdekans Wolfgang Stadler nachgekommen, die Forschungsfelder der einzelnen Institute transdisziplinär einer breiteren Öffentlichkeit im Rahmen einer Ringvorlesung vorzustellen. Wissenschaftler*innen der drei Institute berichten allein, diskutieren zu zweit oder zu dritt grenzüberschreitend aktuelle Themen der Pädagog*innenbildung, gehen dabei an die Grenze ihres eigenen Fachs, legen neue Grenzen fest und überschreiten diese. Dazu war es notwendig, sich mit den eigenen Forschungsbereichen und jenen der anderen Institute auseinanderzusetzen, sich klarzumachen, wo die eigenen Grenzen sind, wie man gemeinsam neue Grenzen ziehen und diese auch wieder aufheben kann.

Wie die Fakultätsévaluation im Jahr 2019 haben auch die bereits zweimal – im Dezember 2019 und im März 2022 – veranstalteten Forschungsklausuren sowie diverse Tagungen dazu beigetragen, die Fakultät gemeinsam an das regional verankerte und international orientierte Mission Statement der Universität sowie an die im neuen Entwicklungsplan (2022-2027) festgehaltenen Ziele – Digitalisierung, Diversität, Internationalisierung und Nachhaltigkeit – heranzuführen.

Der Austausch und die Diskussionen über Grenzen von Instituten und Forschungsparadigmen hinweg, die beide nicht zuletzt durch diese Ringvorlesung angestoßen wurden, werden die Fakultät in den nächsten Jahren begleiten. Eine interdisziplinäre Ringvorlesung und das gemeinsame Arbeiten an zentralen Forschungsfragen zur ‚Formalen Bildung in einer pluralen Gesellschaft‘ sind geplant, das Zentrum für Interreligiöse Studien wird Möglichkeiten zu interreligiöser und transdisziplinärer Begegnung weiter ausbauen, in den Innovationslaboren des INNALP Education Hub wird über Fächergrenzen hinweg zu innovativen, inklusiven und nachhaltigen Lehr- und Lernmaterialien geforscht. Denn auch hier gilt, was der ehemalige deutsche Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner Ansprache auf dem 21. Deutschen Evangelischen Kirchentag (1985) in Bezug auf Grenzen sagte: „Es geht nicht darum, Grenzen zu verschieben, sondern Grenzen den trennenden Charakter für die Menschen zu nehmen.“

Den Organisator*innen Ann-Kathrin Dittrich, Nicola Brocca und Jonas Kolb ist es gelungen, die Fakultät zu mobilisieren, die Teilnehmer*innen an der Ringvorlesung haben es geschafft, Grenzen ihren trennenden Charakter zu nehmen, neue Brücken zu bauen und gleichzeitig innovative (Möglichkeits-)Räume zu schaffen – sei es im generellen Bemühen um Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, sei es in interreligiösen oder digitalen Grenzgängen, im Kontext inklusiver oder außerschulischer Bildung, sei es in der Sprach- und Literaturdidaktik oder im Bereich der Mehrsprachigkeit. Herzlichen Dank dafür!

Wolfgang Stadler (Dekan 2017-2021)

Suzanne Kapelari (Dekanin seit 2021)

Einleitung

Grenzziehungen und Grenzgänge in der Lehrer*innenbildung: Einführende Vorüberlegungen

Nicola Brocca, Ann-Kathrin Dittrich, Jonas Kolb

Einführung und Relevanz

In ihrem Arbeitsalltag haben Lehrer*innen zahlreiche Aufgaben zu bewältigen, die von der didaktischen Aufbereitung des vorgesehenen Lernstoffs über das fach- und sachgerechte Unterrichten mitunter sehr großer Klassen, die Beilegung von Konflikten unter Schüler*innen bis hin zur Aneignung und Anwendung von pädagogischem Wissen und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien reichen; dazu kommen Herausforderungen neuerer Art wie der Einsatz von digitalen Medien oder der Umgang mit Mehrsprachigkeit, Diversität und der sozialen, religiösen und kulturellen Heterogenität von Schulklassen. Dies gilt nicht nur für einzelne Fächer oder Schultypen, vielmehr konstituiert ein solch vielfältiges Aufgabenspektrum den Normalzustand eines Lehrer*innendaseins (Porsch 2019, 227). Der wiederum ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Auftrag an das schulische Bildungssystem, Schüler*innen zu mündigen, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Menschen heranzubilden (Müller-Using 2018, 63).

Maßgeblich für die Mitgestaltung der Bildungslandschaft von morgen verantwortlich, kommt der akademischen Lehrer*innenbildung also eine gesellschaftlich besonders bedeutsame Rolle zu (Cochran-Smith/Villegas 2015). Sie hat dafür zu sorgen, dass angehende Lehrer*innen die fachliche *und* pädagogische Ausbildung erhalten, die sie für die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in den zentralen Tätigkeitsbereichen – die Schule ist nun einmal ein Spiegel der Gesellschaft – wappnet. Es ist an ihr, das gesamte Spektrum dieser Anforderungen zu antizipieren und die angehenden Lehrer*innen adäquat darauf vorzubereiten, damit diese in der Lage sind, den an sie gestellten Auftrag wahrzunehmen und ihm bestmöglich zu entsprechen. Demnach ist die Lehrer*innenbildung angehalten, neben ihren wissenschaftlichen Grundlagen auch gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen zu reflektieren und ebenso die Kompetenzorientierung des Lernens und Lehrens. Die schiere Bandbreite des zu bewäl-

tigenden Aufgabenspektrums macht die Lehrer*innenbildung insgesamt zu einer komplexen und vielschichtigen Angelegenheit, die immer wieder auf Grenzen und Hindernisse stößt und mehrperspektivische Annäherungen erfordert. Damit erweist sich die Lehrer*innenbildung als ein Auftrag, dem sich nur unter Einbezug von vielfältigen Sichtweisen und unterschiedlichen Disziplinen gerecht werden lässt (Cramer et al. 2019).

Im universitären Gefüge hat die Lehrer*innenbildung traditionell – aufgrund der historisch bedingten Abgrenzung zwischen Wissenschaftsdisziplinen – ihre wissenschaftlichen Grundlagen in verschiedenen Bezugsdisziplinen, beispielsweise der Bildungswissenschaft, der Psychologie und den einzelnen Fachdidaktiken, und ist dementsprechend auf unterschiedliche praxisorientierte Institutionen und Forschungseinrichtungen aufgesplittert. Eine enge interdisziplinäre Kooperation zwischen verschiedenen Fachdidaktiken findet denn zumeist punktuell und im Rahmen von zeitlich limitierten Projekten statt (Klomfaß/Kesler/Stier 2020).

Vor diesem Hintergrund wurden im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Dekaden Reformbemühungen eingeleitet – darunter beispielsweise die PädagogInnenbildung NEU in Österreich (BMUKK/BMWF 2020) –, die auf die Weiterentwicklung der akademischen Ausbildung von Lehrer*innen abzielen und die in universitären Kontexten auch Impulse für institutionelle Adaptionen gesetzt haben, so etwa wurden für die Ausbildung von Lehrpersonen zuständige Bereiche zu eigenen Organisationseinheiten zusammengefasst. An der Universität Innsbruck wurde im Jahr 2012 – zunächst unter der Bezeichnung School of Education – die Fakultät für LehrerInnenbildung begründet, die das Institut für Fachdidaktik, das Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik und das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung vereint. Der dem zugrunde liegende Leitgedanke war, dass die in die Lehrer*innenbildung involvierten Wissenschaftsdisziplinen nicht isoliert voneinander agieren, sondern gemeinsame Schnittmengen und Synergien transdisziplinär – also losgelöst von einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen – nutzen sollten. Schließlich, so die Überlegung, unterscheiden sich die Aufgabengebiete, die Lehrer*innen über die verschiedenen Unterrichtsfächer und Schultypen hinweg zu meistern haben, nur geringfügig voneinander und weisen viele Ähnlichkeiten auf.

Von der der Lehrer*innenbildung beigemessenen Bedeutung zeugt auch der wissenschaftliche Diskurs: Für den deutschsprachigen Raum liegt eine Fülle an einschlägiger Literatur vor, die die generellen Herausforderungen des Lehrer*innenberufs oder grundsätzliche Aufgaben ebenso thematisiert wie Detailfragen der Lehrer*innenbildung (Blömeke et al. 2004; Terhart/Bennewitz/Rothland 2014; Cramer et al. 2020). An den bestehenden Forschungsstand knüpft der vorliegende Sammelband an, legt den Schwerpunkt aber auf Aspekte der Lehrer*innentätigkeit und Lehrer*innenbildung, die eben eine mehrperspektivische oder transdisziplinäre Behandlung erfordern. Eine besondere Berücksichtigung erfahren dabei fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und islamisch-theologische bzw. religionspädagogische Annäherungen. So gewinnt diese Bei-

tragssammlung ihre Relevanz dadurch, dass sie den Bereich der Lehrer*innenbildung von einer transdisziplinären Warte aus diskutiert und damit einen mehrperspektivischen Blick auf innovative Ansätze in verschiedenen Bereichen der Bildungslandschaft wirft. Die daraus resultierenden Erkenntnisse tragen in Summe dazu bei, dass die Komplexität der Lehrer*innenbildung besser erfasst und Letztere als eigenständiges wissenschaftliches Feld weiterentwickelt werden kann.

Grenzziehungen und Grenzgänge

Im Mittelpunkt des vorliegenden Sammelbands steht das Motiv der Grenze in der Lehrer*innenbildung, wobei Grenze keineswegs allein im räumlichen Sinn gefasst wird. Vielmehr soll es auch um jene Art von Grenzen gehen, die in Bezug auf inhaltliche oder didaktische Fragen oder generell auf die Herausforderungen, mit denen Lehrer*innen in ihrem Arbeitsalltag und damit auch die Lehrer*innenbildung konfrontiert sind, bestehen.

Weiters werden Grenzen hier in einem dynamischen Sinn verstanden: Als Resultate von Entscheidungen sind sie nicht ein für alle Mal fixiert, sondern können durchaus in Bewegung geraten und im Zuge von Grenzgängen oder Grenzüberschreitungen verhandelt und möglicherweise gar aufgehoben werden.

Vorfindliche Grenzen und Abgrenzungen können sich historischen Entwicklungen verdanken – etwa der Ausdifferenzierung von wissenschaftlichen Disziplinen, Schultypen, Lernorten oder Unterrichtsfächern. Solche Demarkationslinien, wie sie beispielsweise hinsichtlich eines konfessionellen Religionsunterrichts, der im deutschsprachigen Raum von den und für die jeweiligen Bekenntnisgemeinschaften angeboten wird, etabliert sind, werden durch interreligiöse oder kooperative Ansätze auf den Prüfstand gestellt, wie sich in einem der in diesem Sammelband unternommenen Grenzgängen zeigen wird.

Grenzen können auch in Bezug auf didaktische Fragen, die sich in der Lehrer*innenbildung stellen, zum Vorschein treten. Dass beispielsweise digitale Lernformate oder Social Media Bestandteil von Lehr- und Lernsettings bilden, ist bis dato noch (zu) selten der Fall. Die hier auszumachende Grenze tut sich also in didaktischer Hinsicht, zwischen analogen und digitalen Zugängen, auf, was die Reflexion der Potenziale, Chancen, aber auch Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Formate unerlässlich macht. Auch ein solcher Grenzgang wird im Rahmen des vorliegenden Bands in den Blick genommen.

Neben der Fokussierung auf das Motiv der Grenze in der Lehrer*innenbildung besteht eine weitere Besonderheit des vorliegenden Sammelbands also darin, dass damit verbundene Grenzziehungen, Grenzgänge und Grenzüberschreitungen aus einer mehrperspektivischen, transdisziplinären Sicht diskutiert werden, was die traditionelle Begrenzung auf nur eine Bezugsdisziplin – beispielsweise eine spezifische Fachdidaktik – aufhebt. Alle in diesem Band versammelten Beiträge rücken Themen und Fragestel-

lungen ins Zentrum, die über ein Fach hinausgehen und leisten damit, ein jeder auf seine Weise, einen grenzüberschreitenden Brückenschlag zwischen Disziplinen.

Genese

Der Sammelband ‚Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung‘ ist aus der gleichnamigen Ringvorlesung hervorgegangen, die im Sommersemester 2021 an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck stattgefunden hat. Mit dem Ziel, die interdisziplinäre Kooperation zwischen den Instituten zu stärken, fachspezifische Diskurse zusammenzubringen sowie diese den Studierenden im Rahmen der Lehre zugänglich zu machen und einen öffentlichen wissenschaftlichen Diskurs zu eröffnen, spannte die Ringvorlesung einen entsprechend weiten thematischen Bogen: Die behandelten Themen reichten von der grundsätzlichen bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Grenzen der Lehrer*innenbildung in der Schulpraxis bis hin zu den Ansprüchen an die Didaktik, denen diese aufgrund rapider gesellschaftlicher Veränderungen genügen muss.

Darüber hinaus hat sich die Veranstaltung mit dem Bildungs- und Forschungsauftrag der Fakultät auseinandergesetzt und reflektiert, inwiefern etablierte Praktiken (etwa die Kompetenzorientierung und disziplinierte Fachvermittlung) sowie die Forschungsmethodologie in der Professionalisierung von Lehrkräften die Herausforderungen einer differenzsensiblen Lehrer*innenbildung zu meistern imstande sind. So führte die Ringvorlesung zu einer fachlichen sowie personellen Verschränkung zwischen Disziplinen und Forschungsrichtungen. Dazu trug auch die Konstellation der Vortragenden bei: Die angestrebte Interdisziplinarität spiegelte sich nicht nur in der Gesamtschau der Referate, sondern auch in jedem einzelnen Vortrag. Jeder Vortrag – auch dies eine Besonderheit der Ringvorlesung – wurde von mindestens zwei Lehrenden aus zwei unterschiedlichen Fachrichtungen bzw. Instituten gehalten. An diese Diskursarchitektur war die Erwartung geknüpft, dass sie ein multidisziplinäres Verständnis von Lehrer*innenbildung hervorbringt, auf dessen Grundlage die Mission der Fakultät in Forschung und Lehre kohärent und gebündelt nach außen getragen werden kann. Um die dabei gewonnenen Ergebnisse langfristig zu sichern, ist dieser Sammelband entstanden, der einen Großteil der im Rahmen der Ringvorlesung nach den Prinzipien der Interdisziplinarität und Kohäsion präsentierten Beiträge in schriftlicher Form festhält.

Gliederung

Der Sammelband ‚Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung‘ enthält weitreichende aktuelle sowie mehrperspektivische Fragenkomplexe zur Lehrer*innenbildung und nimmt dabei durchgängig auf gegenwärtige und

zukünftige Entwicklungen, deren Herausforderungen und Chancen Bezug. Ob über einen empirischen, einen hermeneutischen oder einen praktischen Zugang – die Beiträge decken das Grundlagenwissen zu aktuellen wissenschaftlichen Paradigmen wie Inklusion, Diversität, Interreligiosität, Multi- und Transkulturalität oder Mehrsprachigkeit ab und verdeutlichen dabei die Potenziale der Transdisziplinarität hinsichtlich Fachdidaktik, der Islamischen Religionspädagogik sowie der Lehrer*innenbildung und Schulforschung. Außer auf wissenschaftliche Fundierung sind die Beiträge auch auf die Darstellung von Implikationen für die Lehrer*innenbildung in jeder Bezugsdisziplin bedacht; darüber hinaus gewähren Praxisbeispiele zum aktuellen Forschungsstand Einblicke in unterschiedliche Bereiche.

Was seinen Aufbau betrifft, so gliedert sich der Sammelband in fünf Abschnitte. Eröffnet wird er mit drei Beiträgen, die **Allgemeine Diskurse und Ansätze in der Lehrer*innenbildung (Teil I)** aufgreifen. So setzen sich Christian Kraler, Sabrina Bacher und Claudia Schreiner in ihren ‚Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus‘ allgemein mit dem Professionalisierungsdiskurs in der Lehrer*innenbildung auseinander. Zentrale Begriffe wie Bildung, formale Bildung, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung und Profession werden integrierend diskutiert und anhand zweier konkreter Beispiele zum Professionalisierungsprozess, eines zur Berufsgruppe der Lehrerbildner*innen und eines zur Schulentwicklung als Feld der fortlaufenden Professionalisierung, eingehend veranschaulicht.

Jonas Kolb und Gudrun Quenzel stellen in ihrem Beitrag mit dem Titel ‚Forschung in der Lehrer*innenbildung. Potenziale und Grenzen von forschungsgeleiteter Lehre und forschendem Lernen mit Studierenden und Schüler*innen‘ drei Bereiche – die forschungsgeleitete Lehre in der universitären Ausbildung, das forschende Lernen mit Studierenden und das forschende Lernen mit Schüler*innen – vor und zeigen anhand von Fallbeispielen zu muslimischer Diversität und zu Bildungsungleichheiten sowohl die der Integration von Forschung in die Lehrer*innenbildung innewohnenden Möglichkeiten als auch deren Grenzen auf.

Martina Kraml und Zekirija Sejdini widmen sich im Beitrag ‚Kontingenzsensibilität als Grenzgang interreligiösen Lernens: Chancen und Herausforderungen‘ einem grundlegenden Prinzip des Innsbrucker Modells der Lehrer*innenbildung. Die Autor*innen berichten über ihre aktuellen Erfahrungen mit interreligiösem Lehren und Lernen im Hochschulkontext und präsentieren empiriebasierte Erkenntnisse zu einer kontingenzsensiblen Didaktik in der Lehrer*innenbildung.

Der nächste Abschnitt **Lehrer*innenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft (Teil II)** nähert sich dem Thema aus zwei unterschiedlichen Perspektiven. Im Beitrag ‚Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog*innenbildung: Grenzen und Möglichkeiten‘ geht Barbara Hinger der Frage der familiär bedingten Begrenzung des Zugangs zum Bildungssystem nach. Die Autorin konstatiert eine Kluft zwischen

gesetzlichen Rahmenbedingungen und Bildungsgerechtigkeit, die nur durch eine (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit fördernde Ausbildung von Lehrkräften geschlossen werden könne; dazu stellt sie die Resultate einer Interviewstudie von Lehramtsstudierenden an der Universität Innsbruck vor.

Unter dem Titel ‚Die Grenzen von Gesundheit, Krankheit und Normalität im Kontext der inklusiven Lehrer*innenbildung: Eine islamische Perspektive‘ beschäftigt sich Abdullah Takim mit den Grenzen zwischen Gesundheit, Krankheit und Behinderung aus der Perspektive der islamischen Theologie. Dabei gelingt es ihm, bis dato vernachlässigte Perspektiven auf die Inklusionsdebatte sowie auf inklusive Bildung aufzuzeigen, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von zukünftigen muslimischen Lehrer*innen in der pluralistischen Gegenwartsgesellschaft Berücksichtigung finden sollten.

Das Thema **Grenzen schulischer und außerschulischer Bildung (Teil III)** wird im vorliegenden Sammelband anhand zweier unterschiedlicher Zugänge diskutiert. Andrea Brait, Claus Oberhauser und Anna Oberrauch stellen in ‚Politische Bildung über örtliche und fachliche Grenzen hinweg‘ innovative Lehrsettings vor, die über die räumlichen Grenzen der Schule hinausgehen. Das Lernen an außerschulischen Lernorten für das Fach Politische Bildung involviert eine erkenntnisträchtige Grenzüberschreitung zwischen den zwei Disziplinen Geschichts- und Geografiedidaktik. Der Beitrag präsentiert konkrete Schulaktivitäten an außerschulischen Lernorten, wie die Auseinandersetzung mit Straßennamen und Graffiti, die dazu angetan sind, Urteilsbildung, Handlungskompetenz und proaktive Teilhabe zu stärken.

Eine weitere Perspektive liefern Vera Brandner, Jonas Kolb und Aykut Gelencec, indem sie zeigen, wie bildungsrelevante Entscheidungen auch außerhalb des Lernorts Schule getroffen werden können. In ihrem Beitrag ‚Transdisziplinäre Grenzarbeit zwischen hochschulgebundener, schulischer und außerschulischer Bildung. Ein konzeptioneller Beitrag am Fallbeispiel der islamischen Bildung in Österreich‘ stellen sie Überlegungen zur transdisziplinären Grenzarbeit in der islamischen Bildung an und entwickeln ein Modell des kooperativen Gesprächs, das sich an Paulo Freires pädagogischer Praxis orientiert, als eine Möglichkeit, Akteur*innen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (islamische Religionslehrer*innen, Eltern, Imame, Wissenschaftler*innen), die gleichermaßen, aber auf unterschiedliche Weise zur Entwicklung der islamischen Bildung im schulischen Kontext beitragen, zusammenzubringen.

Multidisziplinäre Perspektiven in der Fachdidaktik (Teil IV) werden im vorliegenden Band anhand aktueller, zentraler Diskurse präsentiert. Nicola Brocca und Heike Krösche erörtern in ‚Digitale Grenzgänge? Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht‘ die Anwendung von Online-Videos mit didaktischem Bezug im Schulkontext mit besonderem Augenmerk auf Politische Bildung und Fremdsprachendidaktik. Die Ausführungen stützen sich auf eine empirische Datenerhebung und deren qualitative Analyse, die die

Autor*innen im Anschluss an die Erstellung und Erprobung von didaktischen Videos im Schulkontext durch Lehramtsstudierende einer Fremdsprache durchgeführt hatten. Über den Umgang mit dieser Erfahrung kommen beteiligte Lehrkräfte und Studierende selbst zu Wort.

Die Reflexionen, die Johannes Odendahl in ‚Literaturdidaktik der Resonanz. Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ‚Soziologie der Weltbeziehung‘ zu dem von dem Soziologen Hartmut Rosa vorgelegten Konzept der Resonanz anstellt, münden in ein Plädoyer für die verstärkte Berücksichtigung eben jenes Konzepts in einem allzu oft allein auf Leistungssteigerung angelegten Schulbetrieb. Einen wesentlichen Beitrag dazu, so der Autor, könnten Literatur und Literaturunterricht leisten, weswegen es gelte, das der Literaturdidaktik innewohnende Potenzial der Resonanz zur Entfaltung zu bringen.

Der Sammelband wird mit dem Thema **Entgrenzte Bildung – ein Ausblick (Teil V)** abgerundet. Michael Schratz wagt in seinem Beitrag ‚Bildende Erfahrungen – Entgrenzende Bildung. Lehren und Lernen in (Un-)Möglichkeitsräumen‘ einen Ausblick, in dem er den Bildungsauftrag von Schule im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft beleuchtet und zum Ergebnis gelangt, dass das ‚Gesamtkunstwerk‘ Schule letztlich nur unter entsprechender Berücksichtigung einer lernseitigen Perspektive gelingen kann.

Adressat*innen

In erster Linie für Studierende gedacht, wendet sich der Sammelband darüber hinaus zum einen an Lehrpersonen, die ihre Kenntnisse vertiefen und ihre Lehrkompetenzen in jeweiligen Bereich erweitern und reflektiert anwenden möchten, und zum anderen an interessierte Wissenschaftler*innen, die im Bereich der Lehrer*innenbildung tätig sind. Die vorliegende Sammlung kann als ein erster Schritt hin zu einer langfristigen Vernetzung unterschiedlicher Disziplinen in der Lehrer*innenbildung gelten, der einen Diskurs über weiterführende Zusammenarbeit und Kooperationen eröffnet.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt den Autor*innen und Vortragenden von der Fakultät für LehrerInnenbildung, ohne deren Engagement die Durchführung der Ringvorlesung und damit das Zustandekommen dieses Sammelbands nicht möglich gewesen wäre. Bedanken möchten wir uns zudem bei Johanna Schwarz für die eingebrachten Ideen und Impulse, bei Wolfgang Stadler, der unser Vorhaben mit Rat und Tat unterstützt hat, sowie insbesondere bei Roswitha Fraller für das sorgfältige Lektorat. Ebenso danken wir all jenen, die das Projekt finanziell unterstützt haben – zu nennen sind hier das Land Tirol, der Forschungsschwerpunkt Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte der

Universität Innsbruck, das Vizerektorat für Forschung der Universität Innsbruck sowie das Dekanat der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck.

Literatur

- Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes (Hg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur / BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht* (2. Auflage). Wien: BMUKK/BMWF.
- Cochran-Smith, Marilyn / Villegas, Ana Maria (2015): "Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1". In: *Journal of Teacher Education* 66 (1), 7-20. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487114549072>.
- Cramer, Colin / Harant, Martin / Merk, Samuel / Drahmann, Martin / Emmerich, Marcus (2019): „Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3), 401-423. DOI: <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>.
- Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klomfaß, Sabine / Kesler, Waldemar / Stier, Johannes (2020): „Praxisansprüche. Theorie-Praxis-Reflexionen abgeordneter Lehrer_innen im Hochschuldienst“. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung* 3 (2), 151-163. DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2495>.
- Müller-Using, Susanne (2018). Ethos und Empathie. Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica. Göttingen: V&R unipress.
- Porsch, Raphaela (2019): „Alte und neue Herausforderungen an den Lehrerberuf: Konsequenzen für die Lehrerbildung“. In: *Wirtschaftspolitische Blätter* 66 (2), 227-236.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann.

Teil I

Allgemeine Diskurse und Ansätze in der Lehrer*innenbildung

Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung

Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus

Christian Kraler, Sabrina Bacher, Claudia Schreiner

The importance of the role of the teacher as an agent of change, promoting understanding and tolerance, has never been more obvious than today. It is likely to become even more critical in the twenty-first century. The need for change [...] places enormous responsibilities on teachers [...]. Improving the quality of education depends on first improving the recruitment, training, social status and conditions of work of teachers; they need the appropriate knowledge and skills, personal characteristics, professional prospects and motivation if they are to meet the expectations placed upon them. (Delors 1998, 141f.)

1. Einleitung

Im Schuljahr 1923/24 gab es in Österreich 35.121 Lehrpersonen bei einer Gesamtbevölkerung von 6.562.000 Personen (Stand 1924), im Schuljahr 2019/20 waren es 94.156 bei 8.917.000 Einwohner*innen (Stand 2020, Werte Statistik Austria). In Prozent hat damit die Zahl der Personen im Lehrer*innenberuf in Österreich in den letzten knapp hundert Jahren bei einem Gesamtbevölkerungswachstum von 35,9 Prozent um 168 Prozent zugenommen (die Idee für diesen Vergleich stammt aus Syring/Weiß 2019, 9). Natürlich gibt es hierfür differenzierte Gründe, die von einer Reduktion der Klassenschüler*innenhöchstzahl bis zum grundsätzlichen Wandel der Unterrichtskultur insbesondere seit den 1980er Jahren reichen. Die überproportionale Zunahme an Lehrpersonen im staatlichen Bildungssystem in Relation zur Steigerung der Gesamtbevölkerung kann jedenfalls als quantitativer Ausdruck der gestiegenen Bedeutung dieses Berufsstandes in der Gesellschaft interpretiert werden. Dies zeigt sich auch an der letzten Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich mit der Bologna-struktu-

rierten PädagogInnenbildung Neu 2013/14 (Braunsteiner/Spiel 2019). Damit fand – nach der Allgemeinen Schulordnung 1774 und dem Reichsvolksschulgesetz 1869 im Pflichtschulbereich (Seel 2010, 180) sowie der Einführung der staatlichen Lehrbefähigungsprüfung 1856 und der Etablierung als Diplomstudium 1971 im höheren Schulwesen (Seel 2010, 194) – die substanziiell wohl umfassendste strukturelle Neugestaltung der Lehrer*innenbildung in Österreich statt.

Mit der grundlegenden Reform 2013/14 wurde ein Transformationsprozess der Lehrer*innenbildung eingeleitet, in dem historisch gewachsene Grenzen in mehrfacher Hinsicht überschritten wurden. Im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu haben sich die Ausbildungs- bzw. Studienzeiten erheblich verlängert (um 1/3 für die Sekundarstufe, um 40 Prozent für die Primarstufe), die Curricula entsprechend erweitert, und zumindest für die Sekundarstufe wurde die traditionelle institutionelle Trennung der Ausbildungsdurchführung und Verantwortung (Pflichtschulbereich – Pädagogische Hochschulen, Höhere Schulen – Universitäten) egalisiert. Der Gesetzgeber verpflichtete damit die beiden historisch gewachsenen, getrennt und mit unterschiedlichen Philosophien agierenden Ausbildungsinstitutionstypen zur Zusammenarbeit. Strukturell hatte das zur Folge, dass die Akteure bei der gemeinsamen Konzeption der Curricula die Grenzen ihrer jeweiligen institutionellen Kulturen überschreiten mussten. Dieser Prozess beförderte eine echte inhaltliche Neukonzeption, da die im eigenen institutionellen Rahmen etablierten Überlegungen, Traditionen und Adaptionmechanismen einer internen Weiterentwicklung von Lehrplänen interinstitutionell zur Diskussion standen. Damit stieg zum einen die Chance, grundlegend innovative Elemente in die Lehrer*innenbildung mit aufzunehmen, zum anderen hat die inhaltliche wie strukturelle Transformation zur Folge, dass mit der darauf aufbauenden Fort- und Weiterbildung der Professionalisierungsprozess insgesamt und damit auch die Profession einem grundlegenden Weiterentwicklungsdruck unterliegen. Kurz, die Profession wird ebenfalls und zwangsläufig mehrfach hinsichtlich ihrer inhaltlichen und strukturellen Grenzen hinterfragt.

Der Grundgedanke des vorliegenden Beitrags ist daher, Profession und Professionalisierung im Sinn einer laufenden Professionswerdung des Berufsstandes zu charakterisieren und diese als eine entwicklungsorientierte und nachhaltige Antwort auf die Herausforderungen an die Gruppe der Lehrenden im formalen Bildungssystem zu interpretieren. Die Begriffe Profession und Professionalisierung finden im Kontext der Lehrer*innenbildung breite Anwendung – im Handbuch Schule von 2009 etwa trägt der Abschnitt zu Lehrkräften die Überschrift ‚Professionalisierung und Profession‘ (Blömeke et al. 2009, 9). Das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis nutzt diese Termini – unabhängig von ihrer konkreten Spezifizierung und theoretischen Fundierung – als entwicklungsförderliche Referenzbegriffe für die Lehrer*innenbildung.

In den Abschnitten des Beitrags wird im Abschnitt 2 zuerst der aktuelle Stand zum Professionalisierungsdiskurs in der Lehrer*innenbildung zusammenfassend diskutiert. Ausgehend davon werden in Abschnitt 3 die zentralen Begriffe dieses Professionali-

sierungsdiskurses – Bildung, formale Bildung, Lehrer*innenbildung, Professionalisierung und Profession – sukzessive integrierend diskutiert. Auf ein Zwischenresümee in Abschnitt 4 folgen in Abschnitt 5 zwei konkrete Beispiele zum Professionalisierungsprozess, eines zur Berufsgruppe der Lehrerbildner*innen, ein zweites bezogen auf Schulentwicklung als Feld der fortlaufenden Professionalisierung. Im letzten Abschnitt 6 werden die Überlegungen mit einem zusammenfassend-ausblickenden Fazit und möglichen Entwicklungsschritten abgeschlossen.

2. Der Professionsdiskurs in der Lehrer*innenbildung

Auf die Lehrer*innenbildung und den Berufsstand der Lehrpersonen bezogen haben sich die Konzepte der Professionalität, Profession und Professionalisierung etabliert (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009). Dem Berufsstand wird heute der Status einer Profession zugesprochen, mit Professionalisierung beschreibt man die (Weiter-)Entwicklung desselben (Syring/Weiß 2019). Begründet wird dies mit der dem Beruf eigenen Strukturlogik, die (in der Praxis) weder durch den Markt noch die Bürokratie regelbar sei (Oevermann 2002; Helsper 2011, 149ff.; Helsper 2020), bzw. mit wissenspsychologischen Perspektiven, die Professionalität als spezifische Expertise von Personen interpretieren (Reinisch 2009, 37ff.). Zugleich ergibt die Durchsicht einschlägiger Handbücher (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009; Terhart/Bennewitz/Rothland 2011; Cramer et al. 2020), dass die Verwendung der Termini Profession und Professionalisierung im Kontext des Lehrer*innenberufs bzw. der Lehrer*innenbildung bezogen auf Inhalt und Umfang heterogen ist, auf unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Überlegungen basiert (Kahlert 2019).

Parallel zu und unabhängig von dieser professions- und berufsstandskonzeptionsbezogenen Debatte zeigt sich die Bedeutung von Lehrpersonen im formalen Bildungsbereich aufgrund der Globalisierung (Loomis/Rodriguez/Tillman 2008; Osterhammel/Petersson 2019) über die nationalen Grenzen hinaus weltweit. Die ‚Sustainable Development Goals‘ (SDGs) der Vereinten Nationen widmen im SDG 4 (‚Quality Education‘) einen der 17 Bereiche der Bildung und gehen in einem Unterziel (4c) explizit auf die Lehrer*innenbildung ein (UN 2015). Der dem SDG 4 zugrundeliegenden Hypothese zufolge stellt qualitativ hochwertige schulische, also formale Bildung eine grundsätzliche Voraussetzung dafür dar, komplexen globalen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können. Lehrpersonen wird hierbei als bildenden Wissensvermittler*innen eine zentrale Rolle zugesprochen.

Das formale Bildungssystem ist wie gesellschaftliche Systeme selbstähnlich (Abbott 2001; Kraler 2012), das heißt, dass sich in bestimmten Subsystemen die Grundstruktur des Gesamtsystems widerspiegelt. Selbstähnlichkeit wird über Dichotomien generiert (Abbott 2001, xi). Im formalen Bildungssystem beziehen sich zwei zentrale Dichotomien auf Wissen, woraus sich die Konstellation Lernende – Lehrende ableitet, sowie die

Weisungsbefugnis bzw. verwaltungstechnische Organisation, worauf sich die hierarchische Strukturierung des Systems bezieht. Beide dichotomisierenden Generatoren, Wissen wie hierarchisierende Weisungsbefugnis, wirken auch im Subsystem der Lehrer*innenbildung strukturierend und beeinflussen den Professionalisierungsprozess grundlegend. In der Literatur zur Professionalisierung der Lehrer*innenbildung wird die historisch etablierte staatliche Abhängigkeit des Berufsstandes als Besonderheit dieser Profession diskutiert und damit auch bis in die 2000er Jahre hinein die Frage gestellt, ob es sich um diese Einschränkungen um eine Profession im klassischen (soziologisch charakterisierten) Sinn handelt (Schwänke 1988; Kurtz 2009; Terhart 2013, 66). Dieser Diskurs ist inzwischen in der Praxis zugunsten der Verwendung des Professionsbegriffs entschieden, wie etwa auch nahezu die gesamte im vorliegenden Beitrag zitierte jüngere Literatur zeigt.

Formale Bildung und damit auch die Lehrer*innenbildung entwickelt sich in und mit der Gesellschaft. Klassisch stand dafür das Bild von der ‚Schule als Spiegel der Gesellschaft‘ (Dewey 1900, 20ff. hat den Gedanken elaboriert; auch Pérez-Ibáñez 2018). Hartmut Rosa hat diese funktional unidirektionale Metapher (von der Gesellschaft in die Schule/Bildung) zu einem dynamischen Konzept entwickelt, in dem formale Bildung und Schule mit der Gesellschaft als Teil derselben in einer resonanzartigen Wechselbeziehung stehen (Rosa 2016; Rosa/Endres 2016; Rosa 2019). Selbiges gilt für strukturelle Subsysteme des formalen Bildungssystems, insbesondere auch die Lehrer*innenbildung. Mit der Internationalisierung und Globalisierung der Gesellschaft auf ökonomischer, sozialer und technischer Ebene bilden sich entsprechende Prozesse auch auf Ebene der formalen Bildung ab. Die seit dem Ende der 1990er Jahre zyklisch wiederholten und erweiterten großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PIRLS und insbesondere PISA sind sichtbare Zeichen dieser Entwicklung.

Für die Lehrer*innenbildung als Subsystem zeigt sich eine selbstähnliche, vergleichbare dynamische Entwicklung ‚vom Nationalen ins Internationale‘. Wiewohl aus funktionaler Sicht die Steuerung der Lehrer*innenbildung aufgrund der bildungspolitischen Dynamiken und der Funktion der Bildung (Stabilisierung, Tradierung) derzeit weltweit auf nationalstaatlicher Ebene liegt, ist der inhaltliche Diskurs über die Internationalisierung von Bildungsfragen, internationale Forschungsgesellschaften (z.B. European Association for Research on Learning and Instruction – EARLI, International Congress for School Effectiveness and Improvement – ICSEI, World Education Research Association – WERA), Initiativen und Programme der Europäischen Union (z.B. https://ec.europa.eu/education/policies/school/teaching-professions_en) sowie der OECD spätestens seit Mitte der 2000er Jahre ebenfalls internationalisiert. Zentrale Dokumente hierzu zeigen zudem, dass im Zusammenhang mit dem Berufsstand von Lehrpersonen nahezu durchgängig mit dem Professionsbegriff operiert wird (OECD 2016, wo ab S. 25 ‚Teacher Professionalism‘ konzeptualisiert und operationalisiert wird). Interessant ist hierbei das Aufeinandertreffen von nationalstaatlichen, historisch gewach-

senen, auch standesvertretungsbasierten bzw. gewerkschaftlichen Überlegungen des Berufsstandes, die viel mit Absicherung und Abgrenzung zu tun haben, und internationalen, grundständigen, inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen, die häufig grundsätzlichen Reformbedarf ansprechen und naheliegenderweise über unmittelbare regional-nationale Interessen hinausgehen.

Beide Positionen, die nationalstaatliche wie die internationale, stellen keinen Gegensatz dar. Sie bilden vielmehr ergänzende Perspektiven, die für eine insgesamt nachhaltige Entwicklung der Bildung wie der Lehrer*innenbildung notwendig sind. Konzeptionell zeigt sich das darin, dass das Modell der *Glocalisierung* (Roudometof 2016), der wechselseitigen Beziehung und Interaktion globaler und lokaler Prozesse, in der Lehrer*innenbildung zunehmend rezipiert wird (Trippstad 2015). Ein in diesem Kontext interpretierter Professionalisierungsbegriff greift resonatorisch gesellschaftlich-globale Herausforderungen wie lokale Notwendigkeiten und Umsetzungskontexte auf, um Bildung global und lokal zu denken und *glocal* weiterzuentwickeln. Professionalisierung kann dergestalt als möglicher Referenzrahmen konzipiert werden, damit Lehrer*innenbildung ebenso wie der Berufsstand adäquat auf die Herausforderungen reagieren können.

Der internationale Diskurs zum Professionsbegriff und zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung (Dodillet/Lundin/Krüger 2019; de Boer/Fahrenwald/Spies 2018; Gates Foundation 2014; Alfaro/Quezada 2012) entwickelt sich im Kontext gesellschaftlicher An- und Herausforderungen insbesondere seit den 2010er Jahren (Wang et al. 2011; Sieber/Mantel 2012; Leutwyler 2013) unter Berücksichtigung neuerer Zugänge in der Professionsforschung (Brante 2011; Werler 2015) stetig weiter. Kernidee des vorliegenden Beitrags ist in diesem Zusammenhang, die Begriffe Profession und Professionalisierung hinsichtlich der Lehrer*innenbildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf den begriffstheoretischen Rahmen (Inhalt, Umfang) sowie praktische Notwendigkeiten weiterzudenken.

Die Durchsicht bestehender (internationaler) Literatur zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung ergibt ein heterogenes Bild. Die Argumente reichen von handlungsorientierten Zugängen (etwa Helsper 2020) über pädagogische Konzeptualisierungen (Dodillet/Lundin/Krüger 2019), berufspraktische Überlegungen (Reintjes et al. 2021) und Rekonstruktionen (Beck 2009) bis hin zu primär wissenschaftsorientierten Ansätzen (Brante 2011). Diese Heterogenität kann angesichts der dynamischen Entwicklungen und steigenden Komplexität im Bildungsbereich sowie der insgesamt relativ jungen Genese des facheinschlägigen Diskurses als Stärke gelesen werden. Die Heterogenität der Ansätze versucht aktuell, der Vielfalt von Aspekten mit noch unterschiedlichen Perspektiven gerecht zu werden, schließlich könnte sich eine zu frühe und starre definitorische Engführung für den Prozess und die Beteiligten als eher hinderlich erweisen. Die terminologische Präzisierung der Begriffe aus dem Kontext

braucht Zeit, den vor allem auch internationalen Diskurs der Scientific Community sowie die Auseinandersetzung mit und die Verfeinerung und Bewährung in der Praxis.

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Begriffe, die Profession und Professionalisierung der Lehrer*innenbildung strukturell wie inhaltlich bestimmen, diskutiert (Abbildung 1).

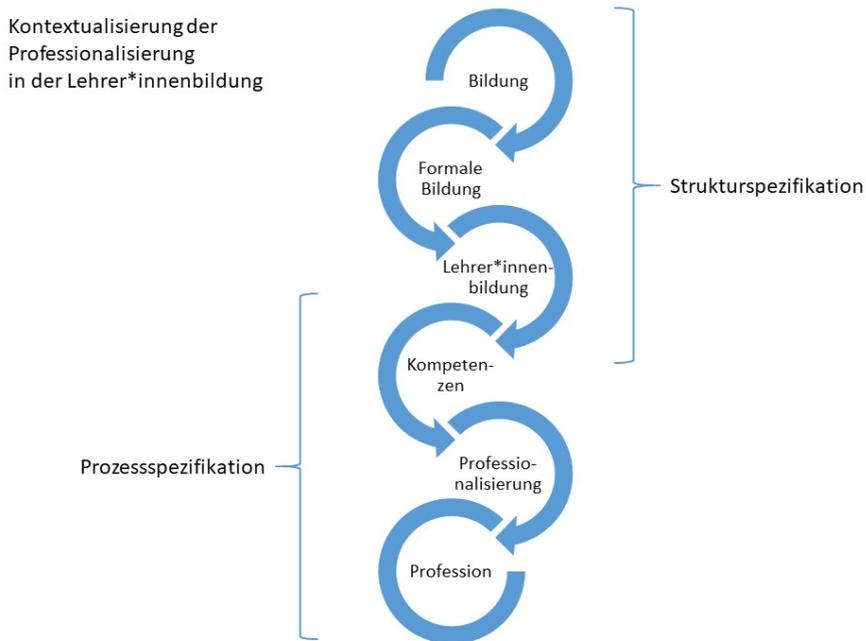


Abb. 1: Konzeptuell-terminologischer Weg zur Profession der Lehrer*innenbildung

Strukturell ist Lehrer*innenbildung Teil der architektonisch und inhaltlich speziell gestalteten formalen Bildung (Gruschka 2002), die wiederum eine spezifische Art der Bildung repräsentiert. Seit der Jahrtausendwende wird formale Bildung zunehmend outcome-orientiert über Kompetenzen spezifiziert (Weinert 2001a). Letztere spielen als konkrete Operationalisierungen von spezifischen Lernzielen seit der zweiten empirischen Wende eine zentrale Rolle, von Kindergartenbildungsplänen bis zu universitären Fachcurricula, insbesondere in der Lehrer*innenbildung. Auch wenn die Formulierung von Lernzielen über Kompetenzen wissenschaftstheoretisch wie bildungswissenschaftlich kritisch zu hinterfragen ist (Gelhard 2011), liefert sie gerade für die heterogen-

interdisziplinäre und interinstitutionelle Lehrer*innenausbildung den beteiligten Fächern und Institutionen erstmals ein gemeinsames curriculares Referenzwerkzeug zur Verständigung über Inhalte, deren Umfang und sinnvolle Positionierung im Ausbildungsgang. Damit ist der initiale Schritt in Richtung lebenslange Professionalisierung von Lehrpersonen gesetzt (Nicholls 2000), die am Prozess Teilnehmenden werden dann in einer Profession zusammengefasst. In Abbildung 1 ist dieser Weg über die Stationen Bildung – formale Bildung – Lehrer*innenbildung – Kompetenzen – Professionalisierung – Profession dargestellt.

Bildung, formale Bildung und Lehrer*innenbildung zeigen die zunehmend auf die Zielgruppe fokussierende Substrukturierung auf. Daher wird im folgenden Abschnitt in den ersten drei Unterabschnitten ausgehend von Bildung hin zur Lehrer*innenbildung argumentiert. Die darauffolgenden drei Abschnitte betonen den prozessualen Charakter auf dem Weg zur Profession über die gegenwärtige Operationalisierung von Professionalisierungsschritten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung mithilfe von Kompetenzen (Curricula).

3. Begriffscharakterisierungen: von der Bildung zur Profession

Um ein besonderes Augenmerk auf die terminologische und semantische Komplexität der Ausdrücke und Begriffe, die im themenrelevanten Diskurs relevant sind, zu richten, werden in diesem Abschnitt Ausdrücke in einfache und Begriffe in doppelte Anführungszeichen gesetzt. Zudem werden fremdsprachige Termini, Lehnwörter und Etyma kursiv geschrieben. Auf den ersten Blick erscheinen die Begriffe, die mit den Termini ‚Bildung‘, ‚formale Bildung‘, ‚Lehrer*innenbildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Profession‘ und ‚Professionalisierung‘ bezeichnet werden, leicht fassbar, bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch deren Ambiguität – so liegen ihren mannigfachen Interpretationen zum Teil ein höchst unterschiedlicher Begriffsinhalt und Begriffsumfang zugrunde. Im Rahmen der Begriffscharakterisierung ist es freilich nicht Ziel, genaue stipulative Definitionen zu entwickeln, vielmehr sollen die semantischen Grenzen der einzelnen Begriffe bewusst gemacht und damit klarere Grenzgänge zu praktischen Beispielen ermöglicht werden.

3.1. Bildung

Nicht alle Sprachen kennen ein äquivalentes Konzept für den Begriff ‚Bildung‘, folglich kann auch der Ausdruck ‚Bildung‘ nicht immer adäquat übersetzt werden. Dieses Problem ergibt sich etwa für das Englische und die romanischen Sprachen (Hörner 2010, 11f.). Ungeachtet dessen wird ‚Bildung‘ häufig unpräzise – gemäß dem englischen *education* bzw. bedeutungsgleichen Konzepten aus anderen Sprachen, die auf das Lateinische *educatio* zurückgehen – als Überbegriff für die Begriffstriade ‚Erziehung‘ – ‚Ausbildung‘ –

‚Bildung‘ verwendet. Am Bildungsbegriff werden intersprachliche Grenzen sichtbar, die den internationalen Diskurs erschweren und zu begrifflicher Unklarheit und Missverständnissen in der themenrelevanten Diskussion führen können. Etymologisch reicht ‚Bildung‘ auf das althochdeutsche Wort *bildunga* zurück, was so viel bedeutet wie „Widerschein“ und „Abbild“ (Pfeifer et al. 1993a). Im Zuge eines historischen Bedeutungswandels entwickelte sich der Begriff ‚Bildung‘ von einem ursprünglich theologischen hin zu einem weltlichen Konzept. Der moderne Bildungsbegriff entstand im Rahmen der neuhumanistischen Bildungsdiskussion im ausgehenden 18. Jahrhundert (Hastedt 2012). Federführend entwickelte Wilhelm von Humboldt eine Theorie der Bildung, die sich in ihren wesentlichen Grundzügen durchgesetzt hat. Auf dieser Basis konnte sich der Begriff in unterschiedliche Richtungen weiterentwickeln. Als Quintessenz der humboldtschen Bildungstheorie kann die ganzheitliche Entfaltung des Individuums in der Welt gelten (Humboldt 1986, 36). Laut Humboldt liegt der Drang zur Selbstverwirklichung in der menschlichen Natur (Humboldt 1869, 40) und der „wahre Zweck des Menschen“ in der „höchste[n] und proportionierlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1851, 9).

Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung und Individualismus sind die Ziele des humboldtschen Bildungsgedankens. Bildung ist jedoch nicht auf die Befriedigung bloßen Eigeninteresses gerichtet, sondern Humboldt zufolge auch auf die Gesellschaft. Dies liege in der Natur des Menschen, der „an sich mehr zu wohlthätigen, als eigennütigen Handlungen geneigt [ist]“ (ebd., 98). Nach dem Motto „bilde dich selbst, und [...] wirke auf andere durch das, was du bist“ (Humboldt 1829, 821) soll Bildung zu einem besseren Zusammenleben der Menschen führen. In dem Maße, in dem Individuen sich im Sinne des Weltbürgertums in ihrer Diversität ergänzen, stellen sich politische und soziale Harmonie und Fortschritt ein (Humboldt 1851, 10f.). Es ist also an gebildeten Menschen, die Konstellation unserer Welt zu beeinflussen und zu verändern. Je gebildeter der einzelne Mensch, desto gebildeter die gesamte Menschheit – was etwa den Gedanken der zitierten SDGs und insbesondere die Argumentation in SDG 4 vorwegnimmt. In diesem Sinne plädiert Humboldt auch für eine möglichst breite Allgemeinbildung an Schulen, damit junge Menschen die Möglichkeit haben, sich anhand einer Vielfalt von Inhalten zu bilden (Humboldt 2017, 134).

Im Rahmen der Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung ist die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff konstitutiv. Während Erziehung und Ausbildung primär auf die Eingliederung junger Menschen in eine Gesellschaft abzielen, steht bei der humboldtschen Bildungsidee die auf die individuelle Sinnfrage zurückgehende Entfaltung des eigenen Selbst im Mittelpunkt. Humboldt zufolge kann Bildung von außen nur angeregt werden, entwickeln muss sie sich aus dem Inneren heraus (Humboldt 1879, 40). Allerdings sind Lehrpersonen oft diejenigen, die Grenzgänge zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation schaffen, indem sie junge Menschen dabei unterstützen, ihr Potenzial zu erkennen und zu entwickeln – darin liegt die zentrale

Bedeutung des Lehrberufs. Trotz spezifischer organisatorischer und inhaltlicher Grenzen, Vorgaben und Regulierungen haben Lehrpersonen in zentralen Bereichen, etwa bei der Umsetzung ihres Unterrichts und im Umgang mit Schüler*innen, ein hohes Maß an verantwortungsvoller Autonomie. Sie sind nicht nur Wissensvermittler*innen, sondern können junge Menschen und deren Leben und Lebensweg maßgeblich beeinflussen, wie sich auch empirisch zeigt (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, 13). Um Lernende in der Schule dabei unterstützen zu können, sich durch Aufgaben in der Welt zu verwirklichen, müssen Lehrende diesen Prozess zunächst selbst durchlaufen. Die Lehrer*innenbildung soll den Rahmen schaffen, in dem sich Studierende sukzessive professionsspezifisch entwickeln und entfalten und damit ihrerseits als Modell wirken können (Girmes 2004). Sie haben ein didaktisches Muster selbst erfahren (Combe/Gebhard 2007, 7), um dann in ihrer Rolle als Lehrperson sinnstiftend und nachhaltig ebenfalls Aufgaben zur Entfaltung in der Welt stellen zu können.

3.2. Formale Bildung

Um allen Menschen einer Gesellschaft Bildung zu ermöglichen, bedarf es eines Systems, das diese institutionell formalisiert und reguliert. Unter formaler Bildung versteht man die Bildung, Erziehung und Ausbildung, die durch ein Schul- bzw. Bildungssystem organisiert ist. Sie ist von der non-formalen und informellen Bildung zu unterscheiden (Rohlf's 2011). Alle drei ergänzen sich gegenseitig und beinhalten Elemente des lebenslangen Lernens. Während non-formale Bildung Resultat der freiwilligen außerschulischen und außeruniversitären Bildung von Individuen ist, die geplant und strukturiert stattfindet (in Jugendorganisationen, Theatergruppen, Sportvereinen etc.) und auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen abzielt, wird die informelle Bildung im Zuge ungeplanter Lernprozesse, die aus Erfahrungen in der Alltagswelt, beispielsweise im Familienleben, in der Freizeit oder über Massenmedien entstehen, aber auch im schulischen bzw. formalen Kontext laufend stattfinden, erworben. Die formale Bildung schließlich ist institutionell gebunden, ihre Konfiguration bestimmt das staatliche Bildungssystem. Sie reicht von der Grundschule (in manchen Ländern wird auch der Kindergarten einbezogen) bis zur universitären Ausbildung. Auch Berufsausbildungsprogramme zählen dazu (Council of Europe 2021). In der formalen Bildung gibt es einen bestimmten Ort, an dem der Unterricht während einer klar definierten Zeitspanne stattfindet. Dort bearbeiten Lehrende in spezifischen Rollen mit einer Gruppe von Lernenden einen Inhalt, der curricular verankert ist.

Die formale Bildung wird klassisch in drei Stufen unterteilt: primäre, sekundäre und tertiäre Bildung. Zur globalen Klassifikation erstellte die UNESCO die ‚International Standard Classification of Education‘ (ISCED), die Schultypen und Schulsysteme klassifiziert und dabei über unterschiedliche Bildungsabschlüsse erreichte Bildungsniveaus spezifiziert, um den internationalen Vergleich zu vereinfachen. In der aktuellen

Fassung (2011) werden zwei Vorstufen, *Early childhood educational development* und *Pre-primary education*, sowie acht Stufen der formalen Bildung unterschieden, nämlich (1) *Primary education*, (2) *Lower secondary education*, (3) *Upper secondary education*, (4) *Post-secondary non-tertiary education*, (5) *Short-cycle tertiary education*, (6) *Bachelor or equivalent*, (7) *Master or equivalent*, (8) *Doctoral or equivalent* (UNESCO 2011).

Im Rahmen der formalen Bildung ergibt sich eine Reihe von Wechselbeziehungen und Spannungsfeldern. Zum einen besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Inhalt – dieses kann man sich in Form des didaktischen Dreiecks vorstellen (Gruschka 2002, 99f.), bei dem bereits in seiner ursprünglichen, auf Johann Friedrich Herbart (1776-1841) zurückgehenden Version die Selbsttätigkeit der Lernenden im Vordergrund stand (Benner 1997, 49). Zudem steht die formale Bildung in stetiger Resonanz mit der Gesellschaft, da die gesamte Bevölkerung eines spezifischen Alterssegments gesetzlich zur Teilnahme an formalen Bildungsangeboten verpflichtet ist, welche je nach Land entweder vorwiegend oder ausschließlich an Schulen vorliegen. Dergestalt Teil der Gesellschaft, steht formale Bildung im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Innovation. Die Tradierungsfunktion der formalen Bildung besteht darin, Kultur weiterzugeben und Stabilität zu schaffen (Kraller 2012). Theodor Adorno argumentierte, dass formale Bildung nichts anderes sei als Kultur, denn was als Kultur betrachtet wird, sei automatisch Gegenstand der formalen Bildung (Adorno 1959, 97). Demnach werden sowohl Gesellschaft als auch Bildungsinhalte von der Kultur geprägt, und gleichzeitig legen sie fest, was Kultur ist. Ein weiteres Spannungsfeld tut sich zwischen formaler Bildung und Wirtschaft auf – dies infolge des Vorwurfs, dass formale Bildung heute primär zweckgerichtet sei und dazu diene, Menschen für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft brauchbar zu machen, während Bildung im humboldtschen Sinne zu kurz komme (Gruber 2009, 75ff.).

Lehrpersonen befinden sich in Ausübung ihrer Tätigkeit in einem ständigen Spannungsfeld zwischen organisatorischem Zwang und individueller Freiheit. Sie sind sowohl „Funktionäre der Schuladministration“ (Holzkamp 1992, 3) – und somit in ihren Handlungsmöglichkeiten begrenzt – als auch autonome Entscheidungsträger*innen. Dies überträgt sich auf ihre Verantwortung. Einerseits tragen Lehrer*innen persönliche Verantwortung innerhalb des Systems, in dem sie selbstständige Entscheidungen treffen müssen, andererseits obliegt ihnen eine Verantwortung gegenüber dem von außen strukturierten System, das sie aufrechterhalten sollen. Es ist wesentlich, dass Lehrpersonen sich mit diesem Spannungsfeld auseinandersetzen und ihre Verantwortung im und am System verstehen.

Für die weitere Professionalisierung der Lehrer*innenbildung ist es von zentraler Bedeutung, dass sich Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Ausbildungsprogramms und bereits im Beruf stehende Lehrpersonen sowohl mit nationalen als auch internationalen formalen Bildungssystemen auseinandersetzen. Durch Überschreitung der traditionellen Grenzen des eigenen nationalen Schulsystems kann den mit einer zuneh-

mend multikulturellen Gesellschaft einhergehenden *glocalen* Herausforderungen im formalen Bildungswesen entsprechend begegnet werden. Denn abgesehen davon, dass der internationale Blick es ermöglicht, das eigene System nicht nur aus der Innenperspektive heraus zu verstehen und zu bewerten, erlaubt er angehenden und im Beruf stehenden Lehrpersonen, von anderen Schulsystemen zu lernen. An dieser Stelle kann ein Grenzübergang zwischen formaler Bildung und Bildung im humboldtschen Sinne geschaffen werden, wird doch deutlich, dass Humboldts Gedanke, dass die Welt – und somit nicht nur der eigene Nationalstaat – Gegenstand der Bildung sein sollte, hochaktuell ist.

3.3. Lehrer*innenbildung

Lehrer*innenbildung erfolgt im Rahmen der formalen Bildung. Sie zielt auf die Ausbildung angehender Lehrer*innen sowie die Fort- und Weiterbildung bereits (grundständig) ausgebildeter Lehrkräfte. Den Lehrberuf gab es bereits bei den antiken Griechen und Römern, auch wenn er nicht auf einer regulierten Ausbildung beruhte. Mit dem Übergang zum Mittelalter sollte er in dieser Form verschwinden (Terhart 2004, 549f.), denn im Mittelalter waren Lehrpersonen – zumindest in der westlichen Welt – vorwiegend Geistliche. Als Brotberuf von Menschen, die gezwungen waren, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, galt Lehren in der Regel nicht als ein von jeglichem materiellen Interesse freier Lebensauftrag bzw. als Berufung. Erst in der Neuzeit erhöhte sich das Prestige der Lehrtätigkeit und erlangte einen mittleren sozialen Status (Kintzinger 2011, 15). Im 18. und 19. Jahrhundert wurde der Lehrberuf mit der Entwicklung des modernen Schulsystems als eigenständiger Beruf im heutigen Sinn konstituiert. In diesem Zusammenhang wurden auch die Berufsberechtigung und die Lehrer*innenbildung staatlich reguliert. Mit der Schaffung des modernen Schulwesens kam es zur Differenzierung zwischen Primar- und Sekundarstufe einschließlich der Festlegung von je eigenen Ausbildungsbestimmungen für die beiden Stufen (Kemnitz 2011, 35). Es war dies die Zeit, in der Schulpädagogik und Didaktik entstanden und berufsspezifisches Wissen ausgearbeitet, kodifiziert und in die Lehrer*innenausbildung integriert wurde. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten – mit gewissen Einschränkungen – auch Frauen im Schulbereich arbeiten. Am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert waren die Systemfindungsprozesse weitgehend abgeschlossen. Der Lehrer*innenberuf war bereits Teil des Beamtenapparats, die staatliche Ausbildung reguliert. Im 20. Jahrhundert wurde die Ausbildung von Lehrpersonen weiter ausdifferenziert, mit der Folge, dass die Anforderungen in der Ausbildung für alle Lehrer*innengruppen stiegen. Somit wurde die Lehramtsausbildung sowohl pädagogisiert als auch verwissenschaftlicht (Terhart 2004, 556-558).

Terhart lädt hinsichtlich möglicher künftiger Entwicklungen zur Lehrer*innenbildung zu einem Gedankenexperiment mit zwei bewusst überspitzt dargestellten Szenarien ein. Im ersten erläutert er, wie sich die Lehrer*innenbildung weiterentwickeln könnte, wenn sich das bisherige Entwicklungsmuster, das sich durch einen Wachstums- und

Spezialisierungstrend auszeichnet, weiterhin durchsetzt. Er spricht dabei von einer zehnjährigen Lehramtsausbildung, in der sich zukünftige Lehrpersonen nur noch auf ein Teilfach oder eine Teilfunktion des Unterrichts in einzelnen Jahrgängen spezialisieren und regelmäßig staatlich daraufhin geprüft werden, ob sich ihre Kompetenzen weiterentwickelt haben. Im zweiten Szenario stellt er dar, wie sich eine gegensätzliche Entwicklung auf die Lehrer*innenbildung auswirken könnte: Er beschreibt eine Verkürzung und Niveausenkung in der Ausbildung, eine Entspezialisierung des Fächer- und Aufgabenspektrums und einen Fokus in Richtung Erziehen statt Unterrichten. Folgen davon wären auch Gehalts- und Stauseinbußen (Terhart 2004, 563).

Zwischen solchen Extrem-Szenarien wird der Ausblick frei auf einen Lehrertypus, der [...] stärker als bisher in die Verantwortung für die Effekte seines beruflichen Tuns genommen wird. In einer Schule, die in balancierter Weise Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich zu sein hat, müssen die Lehrerberufe ihr bisheriges Selbstverständnis zusätzlich öffnen für die Rolle des Lernanregers und Lernbegleiters. Dies bedeutet für den allergrößten Teil der Lehrerschaft eine Relativierung des traditionellen (Selbst-)Bildes vom Lehrer, der alle belehrt und dann prüft, ob und wie weit alle es gelernt haben. Es bedeutet auch die Überwindung der Angst vor einem vermeintlichen Verlust der Kontrolle über das Geschehen im Klassenzimmer und es bedeutet schließlich auch eine Übertragung eines Teils der Verantwortung für das Lernen auf die Schüler. (Ebd., 563f.)

Um eine derartige Entwicklung zu fördern und somit traditionelle Grenzen zu überbrücken, wurde, wie im ersten Abschnitt dargelegt, in der Lehrer*innenbildung der Weg der Professionalisierung über Kompetenzen eingeschlagen.

3.4. Kompetenzen

„Kompetenz“ geht auf das lateinische *competentia* zurück und bedeutete ursprünglich „Zusammentreffen“, „Symmetrie“ und „Analogie“ bzw. im Mittellateinischen auch „Zugehörigkeit“ und „Zuständigkeit“. Nach einer Bedeutungsentwicklung (Pfeifer et al. 1993b) wird der Terminus heute in verschiedenen Fachrichtungen unterschiedlich verwendet. In der Linguistik werden damit – entsprechend Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell – universale, angeborene sprachliche Fähigkeiten bezeichnet, die zum Erwerb der Muttersprache notwendig sind. In der Pädagogik begann der Ausdruck bereits in den späten 1950er Jahren über die Psychologie Fuß zu fassen. White bezeichnete mit „Kompetenzen“ die von Individuen erlernten, nicht durch Instinkte oder Triebe motivierten Fertigkeiten zur wirkungsvollen Interaktion mit der Umwelt (White 1959, 297). In der pädagogischen Theorie und Praxis verbreitete sich der Ausdruck in den 1960er Jahren in den USA durch die Entwicklung der *competency-based education* (CBE), die sich aus *outcomes-based learning* und *mastery-based learning* entwickelte (Nodine 2016, 5). Im Rahmen eines Pilotprogramms zur Reformierung der Lehrer*innenbildung wurde *competency* damals erstmals in Zusammenhang mit Lehren und Lernen propagiert (Ford 2014, 1). In der deutschsprachigen pädago-

gogischen Diskussion löste der Kompetenzbegriff ab den 1970er Jahren das Konzept der Schlüsselqualifikationen ab (Schmidt 2005, 167).

Auch innerhalb der Bildungswissenschaften wird der Terminus ‚Kompetenz‘ heute unterschiedlich verwendet. Kompetenzen können generell betrachtet als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, meinen aber auch deren gelungene Anwendung (Frey/Jung 2011, 541). In psychometrischen Intelligenzmodellen wird Kompetenz als ein System von kontextfreien kognitiven Fertigkeiten und Begabungen verstanden, welche die Voraussetzung für zielstrebige Handlungen, logisches Denken, erfolgreiches Lernen und wirksame Kommunikation bilden. Spezialisierte kognitive Kompetenzen wiederum bezeichnen die kognitiven Voraussetzungen, die das Individuum benötigt, um in bestimmten Bereichen (z.B. im Schach) erfolgreich handeln zu können (Weinert 2001a, 46f.). Erpenbeck versteht unter Kompetenzen die Selbstorganisationsleistungen von Individuen. Um geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen sowie Handlungsgesamtheiten, deren Ablauf nicht völlig vorhersehbar ist, selbst organisieren zu können, bedarf es bestimmter Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten. Dazu zählen Fach-, Methoden-, Sozial-, Individual- und Handlungskompetenzen (Erpenbeck/Heyse 1999, 157). Damit kollektives Agieren möglich wird, müssen jeglicher Kompetenz Werte zugrunde liegen, die das menschliche Handeln leiten. Ein gängiges Kompetenzkonzept, das sich auch im Bildungswesen etabliert hat, geht auf Weinert zurück. Er interpretiert Kompetenzen als kognitive

Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001b, 27).

Wildfeuer fügt diesem Konzept einen weiteren Baustein hinzu, den der Haltung. Diese ergänze das Wissen, Können und Wollen und gewährleiste professionelle Handlungskompetenz (Wildfeuer 2011).

In der pädagogischen Praxis werden Kompetenzen vor allem in Form von Kompetenzkatalogen in Curricula in Betracht gezogen. Während eine Lehrplanfokussierung input-orientiert auf die Bewältigung von Unterrichtsstoff abzielt, richtet sich eine Kompetenzfokussierung outcome-orientiert darauf, dass Schüler*innen etwas wissen, können und im Idealfall auch wollen. Als Ziel von Unterricht dienen Kompetenzen somit als Vehikel für Grenzgänge zwischen theoretischem Wissen und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen. Kompetenzkataloge leiten sich wiederum von Kompetenzmodellen ab, die zunächst den Gegenstand strukturieren, dann Erwartungen auf verschiedenen Ebenen als Stufenmodell festlegen und schließlich den Weg zur Erlangung der Kompetenzen in einem Entwicklungsmodell beschreiben (Fleischer et al. 2013).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Kompetenzen es im Rahmen der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung zu erwerben gilt. Einen kleinen Einblick

in Versuche, diese Frage zu beantworten, gibt folgende exemplarische Kurzdarstellung der Kompetenzbereiche von fünf ausgewählten Modellen (Frey/Jung 2011).

(1) Das von Gonzáles und Wagenaar initiierte und von der Europäischen Union geförderte Projekt ‚Tuning Educational Structures in Europe‘ befasst sich mit überfachlichen Kompetenzen. Dabei werden Instrumentelle, Interpersonelle und Systemische Kompetenzen unterschieden (Gonzáles/Wagenaar 2003). (2) Sternberg und Horvath entwickelten ein kognitionspsychologisch geprägtes Modell, in dem sie einen Prototyp des *expert teacher* erstellen. Dieser zeichnet sich durch Fach- und pädagogisches Wissen, Effizienz in seiner Arbeit und Qualität seiner Erkenntnisse aus (Sternberg/Horvath 1995). (3) Bromme sieht Lehrer*innen als kompetente Erzeuger*innen von Lerngelegenheiten. Dafür benötigten sie vier Grundkompetenzen: professionelles Wissen, Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln, diagnostische Kompetenz und das Erzeugen von Lerngelegenheiten (Bromme 1997). (4) Im hierarchischen Handlungskompetenzmodell nach Frey wird zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden, die zusammen die Handlungskompetenz bilden (Frey 2008). (5) Terhart spricht sich dafür aus, dass gewisse Kompetenzstufen im Rahmen der Lehrer*innenbildung erreicht werden: Während der Ausbildungsphase müsse der Fokus auf einer soliden Wissensbasis, auf Reflexionsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit liegen, im Zuge des Unterrichts seien dann vor allem Urteilsfähigkeit und Expertentum zu entwickeln (Terhart 2002). Letzten Endes sollen diese Modelle mit unterschiedlichen inhaltlich-strukturellen Gewichtungen einen Beitrag zur Entwicklung der Professionalisierung des Lehramts leisten.

3.5. Professionalisierung

Damit ein Beruf zur Profession werden kann bzw. sich Berufsnoviz*innen zu Professionellen entwickeln, bedarf es der Professionalisierung. Traditionell meint ‚Professionalisierung‘ den Prozess des Aufstiegs eines Berufs zu einer Profession, wobei die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession nach wie vor umstritten ist (vgl. Einleitung). Individuell betrachtet bedeutet ‚Professionalisierung‘ das Hineinwachsen von Berufsnoviz*innen in die Rolle von Professionellen (Terhart 2013, 64).

Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen können zwei Zugänge unterschieden werden: die wissenschaftsbasierte und die pädagogische Professionalisierung. Erstere entwickelt Theorien und leitet daraus Richtlinien für deren erfolgreiche Umsetzung in der Lehrtätigkeit ab. Die pädagogische Professionalisierung wiederum beschäftigt sich mit den der Lehrtätigkeit innewohnenden Widersprüchen und Antinomien (Dodillet/Lundin/Krüger 2019). Um den Lehrberuf im professionellen Sinne zu charakterisieren, wird nach Professionalitätsbestimmungsansätzen gesucht. Im deutschen Sprachraum werden dabei drei solcher Ansätze unterschieden: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Bestimmungsansatz.

Dem strukturtheoretischen Ansatz zufolge beinhalten die beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen ein in sich widersprüchliches, komplexes Bündel von Aufgaben (z.B. Nähe versus Distanz zu den Lernenden, formale Gleichbehandlung versus individuelle Berücksichtigung, persönliche Besonderheiten versus curriculare Ansprüche etc.). Professionalität besteht demnach in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handzuhaben. Als Motor professioneller Entwicklung gelten Reflexion und Analyse des eigenen Handelns (Terhart 2013, 67f.). Das professionelle Handeln von Lehrpersonen richtet sich diesem Ansatz zufolge auf die

Eröffnung von Bildungsprozessen und lebenspraktischer Autonomie, die erforderlich ist, um sich mit den Anforderungen ausdifferenzierter moderner Gesellschaften auseinanderzusetzen zu können (Helsper 2020, 179).

Der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz geht von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrberuf aus. Dabei werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung der Aufgaben konstitutiv sind. Die Festlegung erfolgt analytisch wie empirisch. Als Referenzpunkte gelten nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge. Eine Lehrperson gilt als professionell, wenn sie über möglichst hohe Kompetenz in ihren Anforderungsbereichen (z.B. Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren etc.) verfügt und dabei gleichzeitig situative Unsicherheiten anerkennt. Im Mittelpunkt stehen die empirische Erforschbarkeit des komplexen Unterrichtsgeschehens, die Erlernbarkeit des Unterrichtens und die Entwicklungsfähigkeit des Lern-Lehr-Prozesses über Handlungen.

Der berufsbiografische Bestimmungsansatz betrachtet Professionalität von der beruflichen Entwicklung ausgehend und bringt damit eine stärker individualisierte und dynamischere Perspektive in die Lehrer*innenprofessionalität ein. Im Mittelpunkt steht bei diesem Ansatz der kontinuierliche Entwicklungsprozess von Berufsbiografien. Außerdem wird nach den intrinsischen und extrinsischen Auslösern für Entwicklungen gesucht, und es wird begründet zwischen gelingenden und misslingenden Biografien unterschieden (Terhart 2013, 67ff.).

Gibt es schon im deutschen Sprachraum verschiedene Blickwinkel, gestaltet sich die Lage, was die begriffliche Bestimmung des Terminus ‚Professionalisierung‘ betrifft, mit Blick auf internationale Veröffentlichungen noch heterogener. Was der Großteil der gegenwärtigen Zugänge jedoch gemeinsam hat, ist eine Referenzierung wissenschaftlicher Aspekte sowie handlungsautonomer, häufig antinomischer Situationen und Settings in der beruflichen Praxis.

3.6. Profession

Versteht man unter Professionalisierung die Weiterentwicklung eines Berufs in Richtung einer Profession, muss auch geklärt werden, was mit ‚Profession‘ gemeint ist, andernfalls bleibt die Richtung der Professionalisierung ungewiss. Was auf den ersten Blick recht einfach erscheint, erweist sich trotz der vielfachen Verwendung des Ausdrucks ‚Profession‘ ähnlich wie bei den zuvor charakterisierten Begriffen als schwierig. Auch ‚Profession‘ wird mehrdeutig interpretiert und die Frage, ob der Lehrberuf zu den Professionen zählt, unterschiedlich beantwortet (s. oben). Schon die Zuordnung der klassischen Professionen bleibt umstritten. So wird an manchen Stellen von vier klassischen Professionen gesprochen, zu denen neben Ärzt*innen, Anwalt*innen und kirchlichen Seelsorger*innen auch Lehrer*innen zählen (Kurtz 2009, 45). Andere Quellen zählen zu den klassischen Professionen hingegen jene akademischen Berufe, auf die die Fakultäten der mittelalterlichen Universität (Medizin, Theologie, Jurisprudenz) vorbereiteten. Dem Lehrberuf käme dieser Einteilung zufolge eher der Status einer Semi-Profession zu. Dieses Professionsverständnis gilt jedoch in Anbetracht der bestehenden Entwicklungen als veraltet. Demnach ist eine Grenzziehung zwischen Profession und Beruf bedeutungslos geworden (Terhart 2013, 64-66).

Häufig werden Professionen von Berufen aus praktischen Gründen abgegrenzt. In der Berufssoziologie gelten Professionen als Berufe,

die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und riskanten technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen (ebd., 65).

Einer ähnlichen Beschreibung zufolge werden unter Professionen akademisch hochqualifizierte Berufe verstanden, die sich mit Problemen von Individuen in Interaktionssituationen auseinandersetzen, mit dem Ziel, gemeinsam Lösungswege zu finden. Diese Berufe genießen eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung, tragen allerdings auch ein hohes Maß an Verantwortung und sind somit dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt (Kurtz 2009, 45ff.). Andere Darstellungen wiederum nennen als zentrale Abgrenzungskriterien von Professionen Profitstreben und Gemeinwohl (Terhart 2013, 65).

Für pädagogische Berufe eignen sich solche Professionskonzepte laut Terhart nicht. Ein Grund dafür ist die hierarchische Einbettung von Lehrkräften in eine staatlich geregelte Struktur, die ihre Handlungsfreiheit stark limitiert, während Professionelle in der Regel vorwiegend frei agieren können. Zudem wird häufig die spezifische Wissensbasis, die als weiteres Kriterium für Professionen angeführt wird, besonders von Lehrpersonen in der Primarstufe, infrage gestellt. Die pädagogischen Kompetenzen, die für den Elementarunterricht notwendig sind, gelten dabei als zu weitläufig und unspezifisch (wohingegen Sekundarstufenlehrenden aufgrund ihres Wissens oft sehr wohl ein gewisser Respekt entgegengebracht wird). Die ‚Klient*innen‘ von Lehrpersonen, also Schüler*innen, sind vorwiegend Minderjährige und haben einen niedrigeren

Status als jene von Professionellen, bei denen es sich meist um Erwachsene mit existenziellen Problemen handelt. Hinzu kommt, dass die Klientel von Lehrer*innen, zumindest im Pflichtschulbereich, zwangsweise am Unterricht teilnimmt, während Professionelle üblicherweise freiwillig aufgesucht werden. Weiters findet Unterricht nicht individuell, sondern in Gruppen statt, im Gegensatz dazu beschäftigen Professionelle sich mit den Problemen von Individuen. Letztlich ist auch nicht klar, welcher Art die Probleme, die Lehrer*innen bearbeiten, überhaupt sind –

kulturelle und/oder wirtschaftliche Verluste der Gesellschaft ohne Schule und Unterricht oder eher fehlende Bildung und drohende Dummheit der Einzelnen – oder alles zugleich? (ebd., 66f.).

Anstatt pädagogische Berufe in klassische Professionskonzepte einzugliedern, macht es mehr Sinn, deren Vertreter*innen von innen heraus zu beschreiben, indem man sie in Hinblick auf ihre Professionalität bzw. ihr professionelles Handeln charakterisiert (ebd., 65). Ähnlich argumentieren Brante (2011) und Dodillet et al. (2019). Ersterer kommt mit seiner breit rezipierten Rekonzeptionierung des Professionsbegriffs dem gegenwärtigen Verständnis in der Lehrer*innenbildung wohl sehr nahe. Er charakterisiert Professionen jenseits traditioneller, induktiv gewonnener Eigenschaftslisten deduktiv, über deren wissenschaftsbasierte Beschäftigung/Tätigkeit (*science-based occupation*), zusammenfassend als „occupations conducting interventions derived from scientific knowledge of mechanisms, structures, and contexts“ (Brante 2011, 17). Dodillet et al. denken diesen Ansatz hinsichtlich der Lehrer*innenbildung weiter, indem sie von „professionellen Praktikern“ sprechen, die sowohl mit aktuellsten wissenschaftlichen Theorien und Befunden vertraut seien als auch – zur weiteren Professionalisierung im Sinn einer Qualitätsentwicklung und Verbesserung – in stetigem Austausch mit der Wissenschaft stünden (Dodillet/Lundin/Krüger 2019, 215).

In Abbildung 2 ist Abschnitt 2 analytisch zusammengefasst. Bildung und Profession stellen eine konzeptuell wie inhaltlich gleichwertige, äußere Ebene für die Detailprozesse dar. Die zweite, speziellere und institutionalisierte Schicht bilden formale Bildung als spezifisch konfigurierte und orchestrierte Form der Bildung sowie Lehrer*innenbildung als spezifische Profession gesehen. Die innerste Schicht bezieht sich auf die Prozesse und deren konzeptuelle Operationalisierung, das heißt die unter anderem über Kompetenzen in (Fortbildungs-)Curricula beschriebene berufslebenslange individuelle sowie die Profession insgesamt betreffende Professionalisierung.

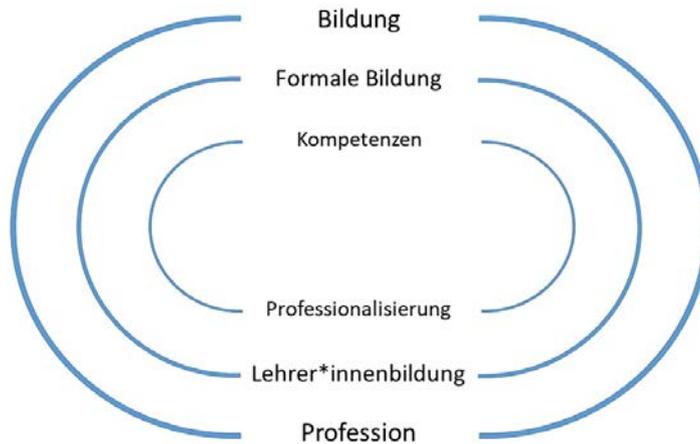


Abb. 2: Schichtdarstellung Bildung und Profession im Kontext

Zwischen dem im Neuhumanismus formulierten Bildungsansatz der individuellen Entwicklung und Entfaltung in der Gesellschaft im Sinn eines Weltbürgertums und der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung und ihrer globalen Funktion im Rahmen der SDGs lässt sich ein direkter Grenzgang erkennen. Und dies spricht für eine nachhaltige Entwicklung der Profession der Lehrer*innenbildung mit inhaltlichen Möglichkeiten für (weiter-)professionalisierende Prozesse und Aktivitäten für Lehrkräfte, im Bildungsbereich arbeitende Forschende wie andere unmittelbar mit dem Unterricht beschäftigte Personengruppen.

4. Zwischenresümee

Auf den ersten Blick erscheint es schwierig, die im Beitrag diskutierten Aspekte zufriedenstellend auf einen Punkt zu bringen. Allerdings ist unter Berücksichtigung der aktuell laufenden hochdynamischen Debatte um die Profession der Lehrer*innenbildung eine abschließende Festschreibung aufgrund der Heterogenität der Zugänge ohnehin wenig zielführend. Fruchtbare Weiterentwicklungen würden damit eher behindert. In Abbildung 3 ist diese Dynamik, die durchgängig mit dem Überschreiten traditionell etablierter inhaltlicher und struktureller Grenzen (insbesondere Verständnis, Inhalte, Personenkreis, Institutionen) verbunden ist, zusammenfassend dargestellt.

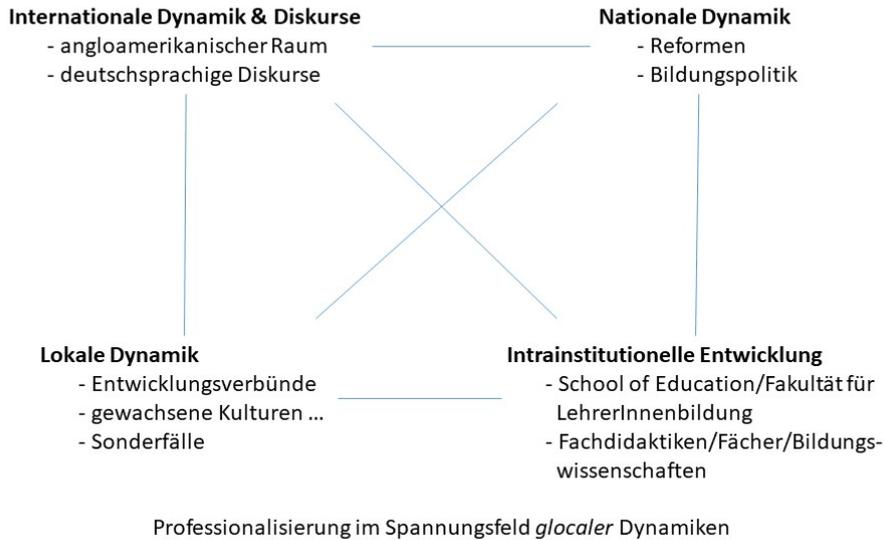


Abb. 3: Professionalisierung der Lehrer*innenbildung im (inter-)nationalen Kontext

Sie verdeutlicht die in Abschnitt 1 erwähnte selbstähnliche Strukturierung formaler Bildung bzw. ihrer Subsysteme. Im vorliegenden Fall definiert die Raumdimension (international/global, über den Staat, die Region bis in die konkrete Institution) die Zusammenhänge. Dichotomisierende Merkmale sind unabhängig vom konkreten Inhalt die Unterschiede, verschiedenen Sichtweisen bzw. Zugänge (angloamerikanische/deutschsprachige Tradition, nationale Vorgaben versus regionale Praktiken und Interessen, Interessen verschiedener lokaler Institutionen, intrainstitutionelle fachspezifische Sichtweisen). Bei allen Unterschieden, die sich in der anhaltenden Dynamik des Diskurses zeigen, lassen sich gleichzeitig auch zunehmend Konvergenzpunkte jenseits traditioneller Abgrenzungen identifizieren:

- Im Kontext der Lehrer*innenbildung haben sich national, im deutschen Sprachraum und international spätestens seit den 2010er Jahren die Bezeichnungen Professionalisierung und Profession etabliert. Es stellt sich nicht mehr die Frage, ob man im Zusammenhang mit der Lehrer*innenbildung von einer Profession spricht. Vielmehr hat sich das traditionelle Professionsverständnis gewandelt.
- Ausgehend vom Professionalisierungsbegriff, mit dem unter anderem Aus-, Fort- und Weiterbildung über Kompetenzen spezifiziert werden, entwickeln

sich der Berufsstand der Lehrpersonen sowie eine noch schwer exakt zu definierende Gruppe unmittelbar bzw. mittelbar mit schulischem Unterricht Beschäftigter zur Profession der Lehrer*innenbildung.

- Die Professionalisierung betrifft sowohl das konkrete Individuum als auch die noch im Entstehen befindliche Profession als Ganzes. Daher ist die Professionalisierung der Profession weniger ein zu erreichender Zustand als vielmehr selbst ein stetiger Prozess der sukzessiven, wissenschafts- und berufspraxisbasierten Qualitätssicherung und Entwicklung.
- Lehrer*innenbildung ist konstitutiv ein interdisziplinäres Feld und gemeinsames Unterfangen verschiedener Fachrichtungen, Akteure und Institutionen. Dies gilt sowohl aufgrund der Strukturierung des Berufsfeldes in Unterrichtsfächer und Schularten als auch wegen der komplexen Anforderungen im Arbeitsalltag. Zudem folgt sie entsprechend der Selbstähnlichkeit als Substruktur der Entwicklungslogik formaler Bildung insgesamt.
- An der Professionalisierung der Lehrer*innenbildung sind daher sowohl Akteure und Institutionen/Organisationen aus der Profession wie jenseits derselben tätig. Die Zugehörigkeit zur Profession wird aktuell über die Ausbildung, das Arbeitsfeld bzw. den Wirkungsbereich der Mitarbeit (hinsichtlich der Unterrichtsnähe) diskutiert.

Die Dynamik der Praxis verhindert aktuell eine theoretisch eindeutige Spezifizierung der Profession. Die damit einhergehende Entwicklungsoffenheit kann positiv interpretiert werden, da sie es der entstehenden Profession ermöglicht, auf Entwicklungs-, Wandlungs- und Transformationsprozesse zu reagieren. Im folgenden Abschnitt werden zwei konkrete Beispiele für Schritte in Richtung prozessualer Konvergenz hinsichtlich einer praktischen Charakterisierung der Profession der Lehrer*innenbildung vorgestellt.

5. Beispiele für Entwicklungen der Profession

Zur Entwicklung der Profession der Lehrer*innenbildung braucht es konkrete Räume. Es stellt sich die Frage, wo diese sich für die Profession des Lehrberufs eröffnen: Räume, um über Qualität, über Werte und Normen professionellen Handelns zu diskutieren, Kriterien zu finden, auf die Probe und wieder zur Diskussion zu stellen; Räume, um über sich wandelnde Bedingungen zu reflektieren und neue Herausforderungen zu antizipieren; solche, in denen Visionen entstehen. Diese Räume für Entwicklung müssen von Individuen realisiert werden. Wie es ohne individuelles Lernen keine lernende Organisation gibt (Senge 1990), braucht die Entwicklung der Profession Menschen, die sich – und die Profession – professionalisieren. Unter Berücksichtigung der Überlegungen dazu, welche Personengruppen zur Profession des Lehrberufs zu zählen sind, wo die Grenzen der Profession zu verorten sind und wo Grenzgänge fruchtbar erscheinen, ergibt sich die

Notwendigkeit verschiedener und verschiedenartiger Räume für die Entwicklung der Profession.

Im Folgenden werden zwei Beispiele für Ansätze zur Entwicklung der Profession dargestellt: (1) das Ergebnis eines umfangreichen Diskussionsprozesses darüber, was die Profession der Lehrerbildner*innen ausmacht, sowie (2) die einzelne Schule als Ort der professionellen Entwicklung. Beide können als Räume der Professionsentwicklung verstanden werden. Sie sind jeweils Beispiel für die Auseinandersetzung mit Qualität im Kontext spezifischer Teilbereiche der Profession.

5.1. Kollaborative Schritte im Professionalisierungsprozess von Lehrer*innenbildner*innen

Das erste Beispiel für einen Beitrag zur Entwicklung der Profession ist der an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck entwickelte Kompetenzwürfel für den Berufsstand der Lehrer*innenbildner*innen (vgl. Abbildung 4).



Abb. 4: Sechs Dimensionen von Profession bei Lehrer*innenbildner*innen

Dieser entstand im Kontext der Gründung einer eigenen Fakultät für LehrerInnenbildung, was auf die Anerkennung der Lehrer*innenbildung als spezifisches Berufsfeld in der universitären Struktur hinweist. Der Würfel stellt damit einen interdisziplinären Schritt von Fachdidaktiker*innen verschiedener Unterrichtsfächer, Bildungswissenschaftler*innen und Fachvertreter*innen – alle Lehrende und Forschende in der Lehrer*innenbildung – dar, wesentliche Dimensionen professionellen Handelns im Kontext der Lehrer*innenbildung interdisziplinär zu umreißen und damit die Diskussion

um Qualität und Qualitätsentwicklung anzuregen – innerhalb des Felds der Lehrer*innenbildung, jedoch grenzüberschreitend über die Disziplinen hinweg. Die Seiten des Würfels repräsentieren interdisziplinär sowie theoriebasiert identifizierte Dimensionen der Profession und ihrer Professionalisierung.

Im Bereich Qualifizierung im Berufsfeld der Lehrer*innenbildung wird darauf verwiesen, dass es insbesondere für die Stärkung des Professionsbewusstseins für Studierende relevant ist, mit verschiedenen Expert*innen im Studium in Berührung zu kommen: mit Lehrenden mit abgeschlossenem Lehramtsstudium und solchen mit facheinschlägigen Ausbildungen und mit Personen mit unterschiedlichen Praxiserfahrungen im Berufsfeld Schule, die insgesamt möglichst differenzierte Kenntnisse zum Bildungs- und Schulsystem vermitteln sollen.

Als Kompetenzen für das Berufsfeld der Lehrer*innenbildung werden Expertise in der Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen (z.B. fachliches, fachdidaktisches, bildungswissenschaftlich-didaktisches Wissen), unterrichtsrelevante transversale Kompetenzen (wie Team- oder Kritikfähigkeit) sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit genannt.

Der Bereich Pädagogische und fachdidaktische Expertise bezieht sich auf die Bedeutung von Professionsbewusstsein im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses als Teil einer internationalen Profession, einen pädagogischen und fachdidaktischen Habitus sowie persönliche Kennerchaft und Ethik.

Unter den Schlagworten Wissenschaft – Praxis wird auf eine wissenschaftstheoretische Positionierung rekurriert, die eine Orientierung an theoretischen Grundlagen bei kritischer Auseinandersetzung mit Fachliteratur und deren Umsetzung im Schulalltag umfasst. In der Zusammenarbeit mit Systempartner*innen für Forschung und Bildung wird die erforderliche Sensibilität im Umgang mit verschiedenen Akteurskonstellationen betont.

Der Bereich Forschung und Entwicklung umfasst eine forschungsgeleitete und evidenzbasierte Lehre kombiniert mit der Bereitschaft, Inhalte der Lehrer*innenbildung kontinuierlich an neueste wissenschaftliche Erkenntnisse anzupassen, Kompetenzen im Bereich von Forschungsmethoden und -zugängen sowie einen forschenden Habitus, die Orientierung der Forschung auf den Fortschritt und die Entwicklung der Profession oder des schulischen Berufsfelds und nicht zuletzt die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Kompetenzen in der formalen, non-formalen sowie informellen Bildung.

Fachlicher Austausch und Kooperation zielen auf die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen, sowie zur kollegialen Zusammenarbeit mit (Aus-)Bildungseinrichtungen sowie Vertreter*innen der Lehrer*innenbildung und anderer Hochschulen im In- und Ausland. Unter dem Titel ‚Inter- und Transdisziplinarität‘ sind der Wille zu Kooperation und Austausch über das eigene Fachgebiet

hinaus und die Offenheit, über die Grenzen der eigenen Disziplin hinweg zu kooperieren, angesprochen.

Die Arbeit am Würfel beinhaltet sowohl eine grenzziehende Dimension – in ihrer identitätsstiftenden Wirkung für die Profession der Lehrer*innenbildung – als auch eine grenzüberschreitende Dimension – in Form der Grenzgänge zwischen den Disziplinen sowie zwischen Wissenschaft und Praxis. Die physische Realisierung der Dimensionen als Würfel befördert den Diskurs zwischen den beteiligten Disziplinen sowie darüber hinaus in die Praxis. Die abstrakten Zusammenhänge werden damit im wahrsten Sinn greifbarer, wie insbesondere auch Veranstaltungen mit Lehrpersonen zeigen.

5.2. Professionalisierung durch Qualitätsentwicklung am Schulstandort

Lehrpersonen als Professionelle zeichnen sich durch eine stetige Entwicklungs- und Lernbereitschaft aus (Rahm 2003). Damit werden sie zu lernenden Lehrpersonen. Wenn sich an Schulen das Lernen der Einzelnen in der gemeinsamen Weiterentwicklung der Schule bündelt, spannt sich der Bogen zur lernenden Schule und zur Schulentwicklung. Dieser Gedanke umfasst zwei Ebenen der Professionalisierung – die kontinuierliche professionelle Entwicklung der Lehrpersonen sowie die Qualitätsentwicklung auf der organisationalen Ebene der Einzelschulen.

Die Idee der Schulentwicklung am Standort geht auf Fend (z.B. 1986) zurück, der konzeptionell die Einzelschule als Handlungseinheit begründete. Dieser Ansatz entspricht dem klassischen Organisationsentwicklungszugang für Schulen, den Rolff (2010) in der Trias Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – Unterrichtsentwicklung ausgearbeitet hat, bei dem es um die Gestaltung der Arbeit vor Ort, das Nutzen der Innovationskraft jeder einzelnen Schule geht. Die Ziele von Schulentwicklung am Standort können die Mitgestaltung der Bedingungen der eigenen Arbeit fokussieren (im Hinblick auf die Erfüllung der beruflichen Aufgaben, auf persönliche Entwicklung und die eigene Gesundheit – z.B. Berkemeyer 2020 – oder die Verbesserung und Entwicklung der Bedingungen für das Lernen der Schüler*innen – z.B. Schreiner 2020). Im Kontext der formalen Bildung sind diese beiden Zielperspektiven miteinander verwoben – die Facetten des Lehrens der Lehrperson und des Lernens der Schüler*innen stehen in enger Wechselwirkung und können im Kontext der Qualitätsentwicklung als zwei Seiten einer Medaille angesehen werden. Standortbezogene Qualitätsentwicklung versteht sich in diesem Sinn vor allem als Raum dafür, mit spezifischen Bedingungen und Anforderungen der jeweiligen Schule professionell und flexibel umzugehen. Damit wird die Profession vor Ort realisiert. Während die Konzentration der Qualitätsentwicklung auf den Schulstandort grenzziehend wirkt, bedarf es gleichzeitig der Verortung im Gesamtsystem, der Verbindung zu anderen Einheiten und Ebenen im Bildungssystem. Wo nun aber Räume für die Entwicklung der Profession in einem gesamtsystemischen Zusammenhang sein können, bleibt noch zu bestimmen.

Für die Perspektive der Gesamtsystementwicklung wird oft auf Modelle der neuen Steuerung zurückgegriffen (z.B. Berkemeyer 2020). So wird zwar der Bezug zum Gesamtsystem hergestellt, die Grundanlage der neuen Steuerung, wie sie im deutschsprachigen Raum im Kontext der Schulen diskutiert wurde, baut jedoch auf einer starken Rechenschaftsorientierung auf, einer „objective responsibility“ (Kernaghan 1978, 398) oder „answerability“ (Gregory 2012, 683). Das führt dazu, dass Akteure am Schulstandort „zur Rechenschaft gezogen werden, sie müssen sich jedoch nicht zwangsläufig verantwortlich fühlen“ (Rupp 2018, 39). Professionelle Entwicklung lebt aber vom Verantwortungsgefühl der handelnden Personen – im Sinne einer „subjective responsibility“ (Kernaghan 1978, 398) oder „personal liability“ (Gregory 2012, 683). Das Modell der neuen Steuerung erweist sich daher für die Systematisierung der professionellen Entwicklung als ungeeignet.

Ein Modell, das die Elemente der Entwicklungsorientierung am Standort und der Übernahme persönlicher Verantwortung mit einem Bezug zur Entwicklung des Gesamtsystems Schule verbindet, ist die evidenzorientierte Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule, wie sie in Deutschland im Kontext der Lernstandserhebungen (Helmke 2004) und in Österreich im Kontext der Überprüfung der Bildungsstandards (in der Form implementiert von 2012 bis 2019; Wiesner/Schreiner/Breit 2020) konzeptionell gefasst wurde. Der Bezug zum Gesamtsystem und zu dessen Entwicklung wird durch den Bezug auf systemweit verbindlich festgelegte Standards (als anzustrebende Kompetenzen von Schüler*innen beschrieben) hergestellt. Die Bildungsstandards werden so zum gemeinsamen Bezugspunkt, der die Grenzen zwischen den zentral entwickelten Assessments als Grundlage für die Rückmeldung zu Schülerkompetenzen der verschiedenen Ebenen (Klasse, Schule, Region, System) und zwischen den Entwicklungsperspektiven der verschiedenen Ebenen überwindet.

Kritischer Punkt dabei sind die Festlegungen über anzustrebende Kompetenzen auf Systemebene, die normative Setzungen darstellen und die Ziele verbindlich festlegen. Sie brauchen zur Legitimation einen breiten gesellschaftlichen Diskurs, der über die Profession selbst hinausgehen muss; gleichzeitig braucht die Profession selbst eine relevante Stimme in diesem Diskurs. Eine dergestalt breite Auseinandersetzung mit den erwünschten Zielen des Schulsystems kann einen Beitrag zur Entwicklung der Profession des Lehrberufs leisten. Welche Möglichkeiten bieten sich, um die enge Perspektive der einzelnen Schulen im Kontext der Professionsentwicklung zu erweitern? Professionelle Netzwerke – als überschulische Zusammenschlüsse von Lehrpersonen zur Bearbeitung verschiedenster Themen im Kontext von Unterrichtsentwicklung, in Form des überregionalen Netzwerks von Führungspersonen im Bildungssystem (Leadership Academy – LEA; Schratz/Schley 2014) bzw. wissenschaftliche Vereinigungen (etwa die Sektion Lehrer*innenbildung der ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungssystem; oder der EARLI – European Association for Research on

Learning and Instruction – mit Teaching and Teacher Education) – könnten sich als grenzüberschreitende Räume für die Entwicklung der Profession erweisen.

Zwischen dem Gesamtsystem und den einzelnen Schulen als Orten der Professionalisierung ist die Region angesiedelt. Regionale Perspektiven in der Qualitätsentwicklung haben das Potenzial, im vergleichsweise gut überschaubaren Raum den Blick über die einzelne Schule hinaus zu öffnen (Kraler/Rößler 2016). Diese Perspektivenerweiterung betrifft nicht nur andere Schulen des gleichen Schultyps, sondern in der Regel Schulen verschiedener Bildungsstufen und Ausrichtungen (also etwa Grund- und Mittelschulen, aber auch allgemeinbildende höhere Schulen und/oder berufsbildende Schulen) sowie potenziell auch andere Akteure in der Region, etwa Betriebe als Ausbildungsstätten in der dualen Ausbildung oder Abnehmer von Absolvent*innen, Gemeinden, in der Region angesiedelte Vereine etc. Das Überschreiten der Grenze der traditionellen Schulentwicklung vom Fokus der Einzelschule hin in das regionale Netzwerk eröffnet, wie in Abschnitt 5 diskutiert, neue Räume der Professionalisierung. Lehrer*innen arbeiten über den Standort, die Schulform sowie Strukturgrenzen hinaus mit einem auf eine neue, emergent entstehende regionale Perspektive hin zusammen. Damit einhergehende Herausforderungen (Schulübergang, Region, Bildungsgänge etc.) befruchten die Professionsentwicklung in einer eigenen Weise.

6. Ein Fazit

Der im Titel des vorliegenden Beitrags verwendete Terminus Prolegomena ist programmatisch zu verstehen (προλεγόμενον – prolegómenon bzw. Plural προλεγόμενα – prolegómena bedeutet wörtlich „vorher Gesagtes“ und bezieht sich in der Philosophie bzw. in wissenschaftlichen Darstellungen auf die grundlegende Darlegung und Diskussion verwendeter Termini und Begriffe). Schließlich ist das Ziel des Beitrags insbesondere auch, mit der Diskussion der Begriffe und Darstellung der Beispiele einen Diskursraum und begrifflichen Referenzpunkt interdisziplinär zu öffnen, ohne zu sehr auf Eigenlogiken, Traditionen und Terminologien einzelner zentraler Bereiche Bezug zu nehmen. Die Profession der Lehrer*innenbildung befindet sich wohl zwanzig Jahre nach der zweiten empirischen Wende in einem Konsolidierungsprozess. Derartige Phasen gehen stets mit identitätsstiftenden Abgrenzungs- und, was keinen Widerspruch darstellt, grenzüberschreitenden Erweiterungsprozessen auf struktureller wie inhaltlicher Ebene einher.

In Abbildung 5 sind zentrale Zusammenhänge nochmals dargestellt. Lehrer*innenbildung findet statt und entwickelt sich als selbstähnliches Subsystem der formalen Bildung. Letztere steht als Teilsystem der Bildung in stetiger Resonanz mit zentralen gesellschaftlichen Prozessen, insbesondere mit den rapiden und dynamischen Entwicklungen in sozialen, wirtschaftlichen und technischen Bereichen. Die Akteure und Felder in der Lehrer*innenbildung sind abgesehen vom Berufsstand der Lehrpersonen interdisziplinär-heterogen. Wie sich daraus über den Berufsstand hinaus aus den Beteilig-

ten die Profession der Lehrer*innenbildung weiter entwickeln wird, ist offen. Mit Blick auf internationale Prozesse scheint klar, dass die Profession eine umfangreichere Personengruppe umfasst als an Schulen tätige Lehrpersonen, sich vielmehr auch auf mit Lehrer*innenbildung Befassende bezieht.

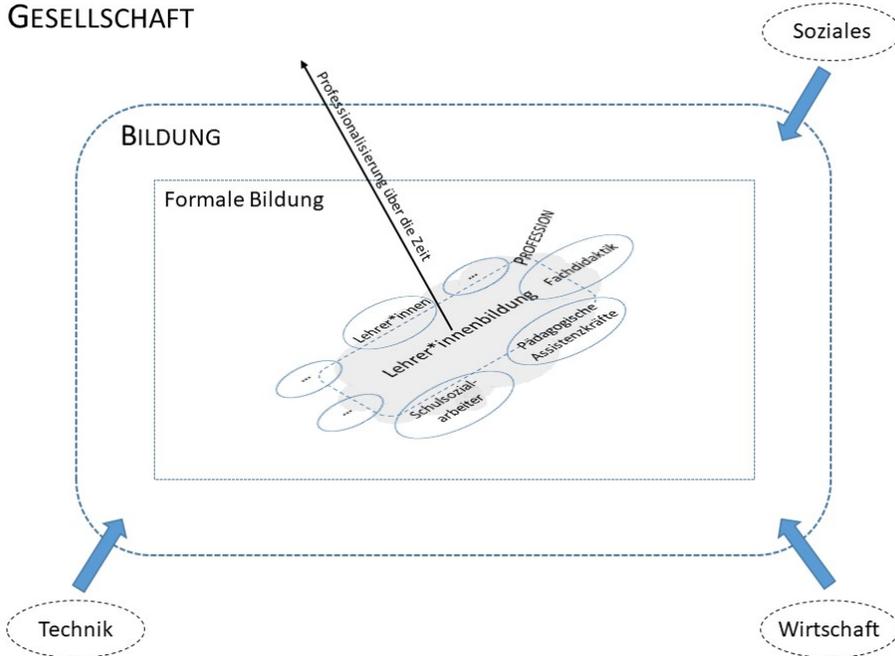


Abb. 5: Die Profession der Lehrer*innenbildung in ihrer Professionalisierung über die Zeit

Wohin diese Entwicklungen zur Profession führen, lässt sich sachlogisch-inhaltlich nicht bestimmen, ist vielmehr auch eine Frage des diskursiven Festlegens. Durch das ‚soll‘ kommt hierbei eine normative Komponente ins Spiel. Letztendlich ist die Richtung der Entwicklung der Profession und des Lehrberufs eine Entscheidungsfrage. Interessant ist sowohl, wer solche Entscheidungen trifft und nach welchen Kriterien sie getroffen werden, als auch, wie diese begründet werden. Die Begründungen geben Aufschluss über die dahinterliegenden, grundlegenden Werte. Diese werden in die Lehrer*innenbildung übernommen und Lehrpersonen entweder direkt oder indirekt vermittelt, um dann an Schüler*innen, und damit an die nächste Generation und die Gesellschaft weitergegeben zu werden. Lehrer*innen, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, weitere in der

Lehrer*innenbildung Tätige sowie Stakeholder stehen diesbezüglich laufend vor der Herausforderung, an den eigenen fachlich-inhaltlichen wie konzeptionellen Grenzen in einem gemeinsamen Prozess das Feld der Profession und seine Professionalisierung zu entwickeln.

Literatur

- Abbott, Andrew (2001): *Chaos of Disciplines*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Adorno, Theodor W. (1959): „Theorie der Halbbildung“. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): *Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alfaro, Cristina / Quezada, Reyes L. (2012): „International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences“. In: Quezada, Reyes L. (Hg.): *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. London: Routledge, 47-60.
- Beck, John (2009): „Appropriating professionalism: Restructuring the official knowledge base of England’s ‘modernised’ teaching profession“. In: *British Journal of Sociology of Education* 30 (1), 3-14.
- Benner, Dietrich (1997): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Blömeke, Sigrid / Bohl, Thorsten / Haag, Ludwig / Lang-Wojtasik, Gregor / Sacher, Werner (Hg.). (2009): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boer, Heike de / Fahrenwald, Claudia / Spies, Anke (2018): „Professionalization in Teacher Education as an Interorganizational Learning Challenge“. In: *Front. Educ.* 3 (4). DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00004>.
- Brante, Thomas (2011): „Professions as Science-Based Occupations“. In: *Professions and Professionalism* 1 (1), 4-20. <http://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/147>.
- Braunsteiner, Maria-Luise / Spiel, Christiane (Hg.) (2019): *PädagogInnenbildung*. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Bromme, Rainer (1997): „Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers“. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 177-212.
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2007): *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Council of Europe (2021): *Definitions*. <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>.
- Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Delors, Jacques (1998): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.
- Dewey, John (1900): *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Dodillet, Susanne/Lundin, Sverker / Krüger, Jens Oliver (2019): „Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study“. *Education Inquiry* 10 (3), 208-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenz-entwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und Multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“. In: *Die Deutsche Schule* 87 (3), 275-293.
- Fleischer, Jens / Koepfen, Karoline / Kenk, Martina / Klieme, Eckhart / Leutner, Detlev (2013): „Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG Schwerpunktprogramms“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16 (1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0379-z>.
- Ford, Kate (2014): *Competency-based education: History, opportunities, and challenges*. Center for Innovation in Learning and Student Success. University of Maryland University College, MD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf>.
- Frey, Andreas (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: VEP.
- Frey, Andreas / Jung, Claudia (2011): „Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Beruf“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 540-572.
- Gates Foundation (2014): *Teachers Know Best. Teachers' Views on Professional Development*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Gelhard, Andreas (2011): *Kritik der Kompetenz*. Zürich: diaphanes.
- Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen: Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Hannover: Kallmeyer.
- González, Julia / Wagenaar, Robert (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna Prozess. Eine Einführung*. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/GERMAN_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.
- Gregory, Robert (2012): „Accountability in Modern Government“. In: Peters, B. Guy / Pierre, Jon (Hg.): *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Auflage), 681-697. London: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>.
- Gruber, Elke (2009): „Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein) Bildung. Erwachsenenbildung“. In: *Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis* 55 (2), 75-79.
- Gruschka, A. (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hastedt, Heiner (Hg.) (2012): *Was ist Bildung. Eine Textantologie*. Stuttgart: Reclam.
- Helmke, Andreas (2004): „Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule“. In: *Seminar* 2 (10), 90-112.
- Helsper, Werner (2011): „Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149-170.
- Helsper, Werner (2020): „Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-187.
- Holzkamp, Klaus (1992): „Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse“. In: Braun, Karl-Heinz / Wetzlar, Konstanze (Red.): *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*.

- Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien.* Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft, 91-113.
- Humboldt, Wilhelm von (1829). „Brief an Forster: 16. August 1792“. In: Huber, Therese (Hg.): *Johann Georg Forster's Briefwechsel. Zweiter Theil. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben.* Leipzig: Brockhaus.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Trewendt.
- Humboldt, Wilhelm von (1869): *Abhandlung über Geschichte und Politik.* Berlin: L. Heimann.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): „Über das Studium des Altertums und des Griechischen insbesondere“. In: Humboldt, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften: Werke 1785–1795.* Hg. von Albert Leitzmann. Berlin: Behr.
- Humboldt, Wilhelm von (1986): „Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen“. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft.* Weinheim: Juventa.
- Humboldt, Wilhelm von (2017): „Der Königsberger und Litauische Schulplan“. In: Lauer, Gerhard (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung.* Stuttgart: Reclam.
- Kahlert, Joachim (2019): „Machiavellis Erbe – Zum Missverhältnis zwischen Professionalitätsansprüchen an Lehrkräfte und fehlenden Freiräumen für die Professionalisierung“. In: Syring, Marcus / Weiß, Sabine (Hg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-64.
- Kemnitz, Heidemarie (2011): „Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf.* Münster: Waxmann, 34-51.
- Kernaghan, Kenneth (1978): „Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service“. In: *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique* 21 (3), 389-406.
- Kintzinger, Martin (2011): „Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs vom Mittelalter bis zum Ende des 17. Jahrhunderts“. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf.* Münster: Waxmann, 15-33.
- Kraler, Christian (2012): „Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung“. In: Kraler, Christian / Schnabel-Schüle, Helga / Schratz, Michael / Weyand, Birgit (Hg.): *Kulturen der Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, 41-72.
- Kraler, Christian / Rößler, Livia (2016): „Modellregion Bildung Zillertal. Bildungsregionen als Prototypen zur weiträumigen Implementierung von Innovationen und Reformen“. In: *Erziehung und Unterricht* 166 (1-2), 68-78.
- Kurtz, Thomas (2009): „Professionalität aus soziologischer Perspektive“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.* Weinheim: Beltz, 45-54.
- Leutwyler, Bruno (2013): „Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen“. In: *Journal für Lehrerbildung* 26, 7-15.
- Loomis, Steven / Rodriguez, Jacob / Tillman, Rachel (2008) „Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century“. In: *European Journal of Teacher Education* 31 (3), 233-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619760802208288>.

- Max, Pascal (1996): *Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des 20. Jahrhunderts*. Hanau: Haag und Herchen.
- Nicholls, Gill (2000): Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education* 19 (4), 370-377. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370050110419>.
- Nodine, Thad R. (2016): „How did we get there? A brief history of competency-based higher education in the United States“. In: *Journal of Competency-Based Education* 1 (1), 5-11.
- OECD (2016): *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- Oevermann, Ulrich (2002): „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-64.
- Osterhammel, Jürgen / Petersson, Niels P. (2019): *Geschichte der Globalisierung: Dimensionen, Prozesse, Epochen*. München: C. H. Beck.
- Pérez-Ibáñez, Ignacio (2018): „Dewey’s Thought on Education and Social Change“. In: *Journal of Thought* 52 (3-4), 19-31.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993a): „Bildung“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Bildung>.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993b): „Kompetenz“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Kompetenz>.
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrprofessionalität‘ als theoretischer Term“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 33-43.
- Reintjes, Christian / Idel, Till-Sebastian / Bellenberg, Gabriele / Thönes, Kathi V. (Hg.) (2021): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, Hans-Günter (2010): „Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. In: Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-36.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Roudometof, Victor (2016): *Glocalization: A Critical Introduction*. New York, NY: Routledge.
- Rupp, Claudia (2018): „Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich“. In: *Journal of Contemporary Educational Studies – Sodobna Pedagogika* 65/131 (4), 12-29.
- Schratz, Michael / Schley, Wilfried (2014): „Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy“. In: George, Ann Cathrice / Schreiner, Claudia / Wiesner, Christian / Pointinger, Martin / Pacher, Katrin (Hg.): *Fünf Jahre*

- flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016.* Münster: Waxmann, 13-54.
- Schwänke, Ulf (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess.* Weinheim: Juventa.
- Sieber, Priska / Mantel, Carola (2012): „The internationalization of teacher education: An introduction“. In: *Prospects* 42, 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9218-x>.
- Sternberg, Robert J. / Horvath, Joseph A. (1995): „A prototype view of expert teaching“. In: *American Educational Research Association* 24 (6), 9-17.
- Syring, Marcus / Weiß, Sabine (Hg.) (2019): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster: Universität Münster.
- Terhart, Ewald (2004): „Lehrer“. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe.* Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung.* Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann.
- Trippstad, Tom Are (2015): „The Glocal Teacher: The paradox agency of teaching in a globalised world“. In: *Policy Futures in Education* 14 (1), 9-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210315612643>.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- UNESCO (2011): *International Standard Classification of Education. ISCED 2011.* <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Wang, Jian / Lin, Emily / Spalding, Elizabeth / Odell, Sandra J. / Klecka, Cari L. (2011): „Understanding Teacher Education in an Era of Globalization“. In: *Journal of Teacher Education* 62 (2), 115-120.
- Weinert, Franz Emanuel (2001a): „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“. In: Rychen, Dominique Simone / Hersh Salganik, Laura (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies.* Bern: Hogrefe & Huber, 45-66.
- Weinert, Franz Emanuel (2001b): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz, 17-31.
- Werler, Tobias (2015): „Commodification of teacher professionalism“. In: *Policy Futures in Education* 14 (1), 60-76. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210315612646>.
- Wiesner, Christian / Schreiner, Claudia / Breit, Simone (2020): „Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen“. In: Greiner, Ulrike / Hofmann, Franz / Schreiner, Claudia / Wiesner, Christian (Hg.): *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem.* Münster: Waxmann, 124-143.
- Wildfeuer, Armin G. (2011): „Praxis“. In: Kolmer, Petra / Wildfeuer, Armin G. (Hg.): *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 2.* München: Karl Alber, 1774-1804.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga / Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (2009): „Perspektiven auf Lehrprofessionalität“. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga /

Beck, Klaus / Sembill, Detlef / Nickolaus, Reinhold / Mulder, Regina (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 13-16.

Forschung in der Lehrer*innenbildung

Potenziale und Grenzen von forschungsgeleiteter Lehre und forschendem Lernen mit Studierenden und Schüler*innen

Jonas Kolb, Gudrun Quenzel

1. Einleitung

Wie mit Forschung in der Lehrer*innenbildung umgegangen werden soll, welcher Stellenwert forschungsgeleiteter Lehre sowie der methodischen Ausbildung in den verschiedenen Fachdisziplinen gebührt und inwieweit es sinnvoll ist, Studierende aktiv in Forschungsprojekte einzubinden, wird seit mehreren Jahrzehnten kontrovers diskutiert (Trempp 2020; Groß Ophoff/Pant 2020). Aus unserer Sicht ist Forschung ein essenzieller Bestandteil der Lehrer*innenbildung, für den im Studium mehr Zeit zur Verfügung stehen sollte. Im vorliegenden Beitrag greifen wir drei Bereiche auf, in denen unserer Meinung nach die Forschung in der Lehrer*innenbildung von besonderer Relevanz ist.

Der erste Bereich, dem wir uns zuwenden, ist die forschungsgeleitete universitäre Lehre. Als zweiten Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung von Relevanz ist, verhandeln wir im Anschluss daran das eigenständige Forschen durch Studierende im Sinne des forschenden Lernens. Nähere Befassung verdient schließlich ein dritter Bereich, der in der Lehrer*innenbildung oftmals einen blinden Fleck darstellt, nämlich das forschende Lernen mit Schüler*innen. Die ersten beiden Bereiche werden wir anhand von Beispielen aus unserem jeweiligen Fachgebiet diskutieren, einerseits aus dem Themenkreis Islamische Theologie und Religionspädagogik und andererseits zum Thema Bildungsungleichheiten. Für den dritten Bereich haben wir Beispiele aus den Themenbereichen Diversität und Nachhaltigkeit gewählt.

Indem er der Rolle von Forschung zum einen aus der Perspektive der Islamischen Religionspädagogik – einer jungen wissenschaftlichen Disziplin im Kanon der Lehrer*innenbildung, die unter anderem die Ausbildung von islamischen Religionslehrer*innen zum Ziel hat – auf den Grund geht und zum anderen Forschung im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten aus soziologischer Perspektive in den Blick nimmt, verfolgt der Beitrag einen interdisziplinären Ansatz, der es ermöglicht, Grenz-

gänge und Grenzziehungen, die Forschung in der Lehrer*innenbildung betreffen, sichtbar zu machen. Darin ist auch seine Besonderheit zu sehen.

Was die Struktur des Beitrags angeht, so folgt auf die Einleitung eine Erörterung der Relevanz von Forschung in der Lehrer*innenbildung im Sinne einer forschungsgeleiteten Lehre (Kapitel 2) anhand von Beispielstudien zu muslimischer Diversität und zu Bildungsungleichheit. Daran anknüpfend beleuchten wir die Potenziale und die Grenzen forschungsgeleiteter Lehre. Als Herausforderungen, die sich im Zuge von Grenzziehungen oder Grenzgängen in diesem Zusammenhang auftun, benennen wir unter anderem die Unterscheidung zwischen abstraktem Wissen und Handlungswissen sowie zwischen Forschung und Praxis.

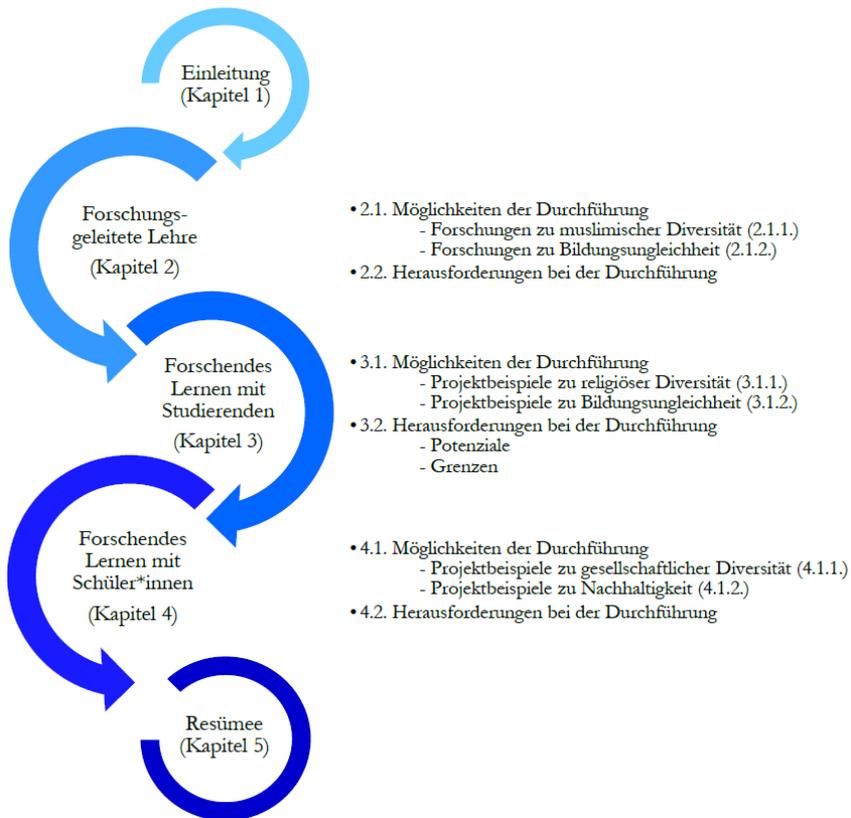


Abb. 1: Struktur des Beitrags

Kapitel 3 widmet sich dem forschenden Lernen mit Studierenden in der Lehrer*innenbildung. Anhand von Projektbeispielen zu religiöser Diversität und zu Bildungsungleichheit versuchen wir auch hier, die dem forschenden Lernen mit Studierenden innewohnenden Potenziale und Grenzen aufzuzeigen. Letztere sehen wir etwa in den methodischen und didaktischen Rahmungen der universitären Lehre, der methodischen Ausbildung und der Haltung Studierender gegenüber neuem Wissen gegeben.

In Kapitel 4 behandeln wir dann das forschende Lernen mit Schüler*innen, das wie erwähnt als blinder Fleck in der Lehrer*innenbildung gilt (Feichter 2015). Daher stellen wir Überlegungen dazu an, wie forschendes Lernen mit Schüler*innen in schulischen Kontexten gestaltet werden kann – dies anhand von Projektbeispielen zu Diversität und Nachhaltigkeit. Auch in dem Zusammenhang verweisen wir auf die Notwendigkeit, die in diesem Bereich der Lehrer*innenbildung vorhandenen Grenzen und Potenziale zu reflektieren. Die Grenzen, auf die man in diesem Kontext stößt, resultieren aus Fragen der Machbarkeit, der Kontrolle, des Bewertens, der Motivation, des Einverständnisses der Eltern sowie aus der Problematik von Zuschreibungen. Der Beitrag schließt mit einem Resümee (Kapitel 5) in Form eines Gesamtüberblicks über die Relevanz sowie die Einsatzmöglichkeiten von Forschung in der Lehrer*innenbildung und einer Diskussion der damit verbundenen Herausforderungen. Die Struktur des Beitrags ist in der nachfolgenden Abbildung 1 grafisch dargestellt.

2. Forschungsgeleitete Lehre

Studierenden ist oftmals nicht klar, was ihnen die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden oder Forschungsergebnissen in der Lehrer*innenbildung bringen soll. Ihr Anliegen ist es, gute Lehrer*innen zu werden; warum es dazu der Beschäftigung mit Forschung oder der Einbindung von Forschung in Lehre und Unterricht bedürfen sollte, leuchtet ihnen nicht unbedingt ein. Demgegenüber sind unserer Erfahrung nach Forschende und Lehrende im Bereich der Lehrer*innenbildung im universitären Kontext zumeist davon überzeugt, dass es für Studierende wichtig ist, sich auch mit aktuellen Forschungsergebnissen und den fachspezifischen Formen der Wissensgenerierung auseinanderzusetzen. Wie verhält es sich nun wirklich? Welchem Ziel sollte diese Auseinandersetzung förderlich sein? Welche Rolle spielt forschende Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung? Welche Schlüsse lassen sich aus Studien für die Lehrer*innenbildung ziehen? Welche Potenziale, welche Grenzen treten hierbei zutage? Diesen Fragen geht der erste Teil unseres Beitrags anhand der zuvor genannten zwei Beispiele, also von Forschungsergebnissen zum Thema Bildungsungleichheit sowie zu muslimischer Diversität, nach.

2.1. Möglichkeiten der Durchführung forschungsgeleiteter Lehre

2.1.1. Forschungen zu muslimischer Diversität

Dass wir mit der Forschung zum Thema muslimische Diversität beginnen, liegt darin begründet, dass es bei vielen Lehrer*innen das Bedürfnis gibt, Einblicke in muslimische Lebenswelten zu bekommen, um daraus Handreichungen und Empfehlungen für den schulischen Alltag ableiten zu können. Immerhin wollen einige Autor*innen – nicht zuletzt unter Verweis auf die mediale Dauerdebatte über muslimische Schüler*innen in Pflichtschulen im deutschsprachigen Raum – sogar einen Kampf der Religionen im Klassenzimmer ausgemacht haben (Wiesinger/Thies 2018; Unzeitig 2019).

Für die Darstellung forschungsgeleiteter Lehre zum Thema muslimische Diversität greifen wir auf zentrale Befunde der Studie ‚Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich‘ von Ednan Aslan, Jonas Kolb und Erol Yildiz (2017) zurück, die wir an dieser Stelle im Detail erörtern wollen, da sie noch kaum Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden haben – bezüglich muslimischer Diversität ebenso wie zu interreligiösen Kompetenzen bestehen unter angehenden Lehrer*innen nach wie vor erhebliche Wissensdefizite. Nicht von ungefähr fordert beispielsweise das Österreichische Religionspädagogische Forum (ÖRF) in einer Stellungnahme aus dem Jahr 2014, dass in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen

neben den fachlichen auch die interreligiösen Kompetenzen vertieft und erweitert werden [sollen], die Lehrkräften in der Praxis einen reflektierten Umgang mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen ermöglichen (ÖRF 2014).

Im Fokus der Studie von Aslan, Kolb und Yildiz stand die Analyse religiöser Alltagspraxis von Muslim*innen in Österreich. Sie nahm also eine theoretische Perspektive ein, die sich besonders für die Frage interessiert, was ein Mensch als Konsequenz seiner Religiosität in seiner Alltags- und Lebensgestaltung, also im Arbeitsleben, im Familienleben oder im Freundes- und Bekanntenkreis, tut oder lässt und welche Haltungen und Einstellungen er entwickelt.

Bei den empirischen Erhebungen wurden alle Personen berücksichtigt, die sich als Muslim*innen bezeichnen, ungeachtet der Intensität ihres Glaubens und ihrer Religiosität. Dem lag die Annahme zugrunde, dass bezüglich der Frage, wer als Muslim*in gilt, eine klare Einstufung nicht möglich ist. So etwas wie einen Taufschein gibt es bei den verschiedenen islamischen Bekenntnissen bekanntlich nicht (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 7-10).

Daher wurden die Studienteilnehmer*innen nicht über Moscheevereine oder religiöse Institutionen rekrutiert, um eine unbeabsichtigte Vorauswahl der Interviewpartner*innen zu vermeiden und im Sample auch sogenannte nichtorganisierte und damit meist religionsfernere Personen, in denen nicht immer sofort ein*e Muslim*in erkannt wird,

entsprechend zu berücksichtigen. Mit nichtorganisierten Muslim*innen sind Personen gemeint, die keinen engen Bezug zu Moscheevereinen oder muslimischen Organisationen haben oder die nur selten oder nie eine Moschee oder Gebetsräume aufsuchen. Was auf den ersten Blick wie ein unwichtiger Randaspekt wirken mag, ist bei näherer Betrachtung freilich von besonderer Bedeutung (Kolb 2020). Denn diese Personengruppe stellt mit ca. 80 Prozent die überwiegende Mehrheit der muslimischen Bevölkerung im deutschsprachigen Raum dar, worauf auch verschiedene Studien hindeuten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009, 167).

Die einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgende empirische Studie umfasst sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Phase. Beide beschäftigen sich mit demselben Phänomen, der Ausprägung der religiösen Alltagspraxis, dies jedoch aus einem jeweils eigenen methodischen Blickwinkel. Dergestalt ergänzen sie sich in der Zusammenschau gegenseitig und sind als komplementär zu verstehen. In der ersten Phase wurden 71 Personen anhand qualitativer Leitfadenterviews befragt, an der quantitativen Erhebung in der zweiten Phase nahmen 700 Muslim*innen teil. Das Sample beider Studienteile ist jeweils ausgewogen und bildet weitestgehend die demografische Grundstruktur der muslimischen Bevölkerung in Österreich ab (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 50-58).

Die qualitative und die quantitative Erhebung, die muslimische Alltagspraxis aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, wurden gesondert ausgewertet und miteinander verbunden. Anschließend wurde eine Typologie entwickelt, die zwischen verschiedenen religiösen Praxisformen unterscheidet und in der sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte Berücksichtigung fanden. Als Praxisform bezeichnen die Autoren eine spezifische, charakteristische Ausprägungsform muslimischer Alltagspraxis, die sich von anderen Umgangsformen mit religiösen Fragen abhebt.

Die religiösen Praxisformen fußen auf zwei Vergleichsdimensionen: einerseits dem Grad der Religiosität im Alltag (y-Achse) sowie andererseits den sozialen Werteorientierungen, die an der x-Achse abzulesen sind. Der Grad der Religiosität wurde mit der Zentralitätsskala von Stefan Huber (2003) erhoben, die sowohl religiöse Überzeugungen und Erfahrungen, theologisches Wissen, die praktische Verrichtung religiöser Rituale und Vorschriften als auch die Ausrichtung des Alltags nach religiösen Regeln einschließt.

Die sozialen Werteorientierungen wurden mithilfe des Portrait Value Questionnaire (PVQ) von Shalom H. Schwartz (Schwartz et al. 2001) untersucht. Unterschieden werden konnte dabei zwischen den Extremen *Offenheit für Wandel* und *Bewahrung des Bestehenden*, festgemacht an Positionen zu Wertorientierungen (wie Selbstbestimmung, Hedonismus, Sicherheit oder Konformismus), Familienbildern, Erziehungsvorstellungen, geschlechtsspezifischen Rollenbildern sowie Haltungen gegenüber sozialen oder kulturellen Traditionen.

Die mehrperspektivische Analyse legte eine Einteilung in fünf verschiedene religiöse Praxisformen nahe, die Ähnlichkeiten zu den bekannten Sinus-Lebensstil-Milieus

aufweist. Unterschieden wurde zwischen drei besonders religiösen Praxisformen, der *bewahrenden Religiosität*, der *pragmatischen Religiosität* und der *offenen Religiosität*. Daneben gibt es zwei tendenziell religionsfernere Praxisformen, die *Religiosität als kulturelle Gewohnheit* sowie die *ungebundene Restreligiosität*.

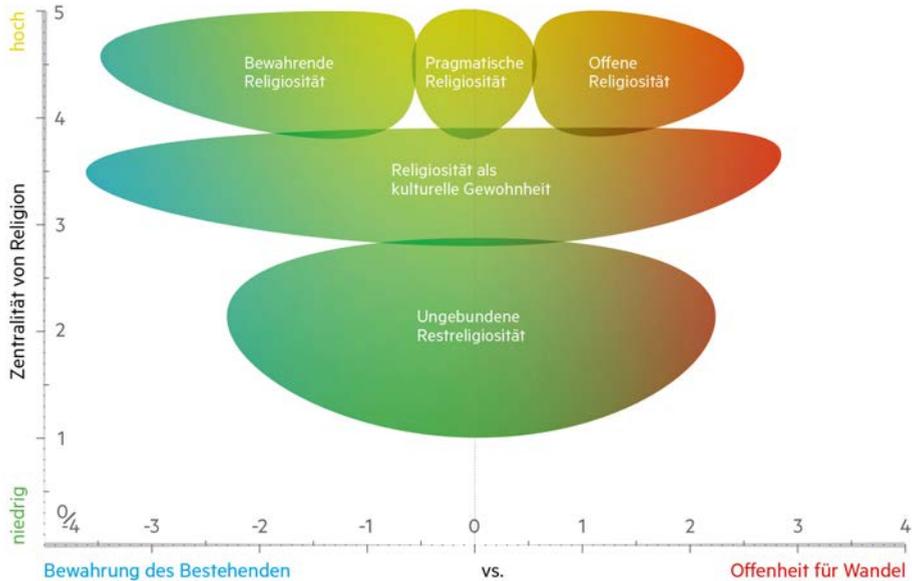


Abb. 2: Typologie von fünf Praxisformen muslimischer Religiosität¹; Quelle: Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 61

Die einzelnen Praxisformen sind unterschiedlich häufig verbreitet. Ihre numerische Verteilung im Gesamtsample sieht folgendermaßen aus: Die Praxisform, die bei der größten Gruppe des Gesamtsamples (mit einem Anteil von 29,6 Prozent) vorherrscht, ist die pragmatische Religiosität, gefolgt von der Religiosität als kulturelle Gewohnheit, der sich 26,6 Prozent zurechnen. Die Praxisformen der ungebundenen Restreligiosität (mit 15,0 Prozent), der bewahrenden Religiosität (mit 14,1 Prozent) und der offenen Religiosität (mit 14,8 Prozent) komplettieren das Bild (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 59-62).

Nachstehend wird jeder der fünf Typen in Form eines Steckbriefs kurz skizziert. Darin angeführt sind zum einen die grundlegenden Charakteristika, die die Praxisform

¹ Die grafische Darstellung der Praxisformen sagt noch nichts über deren quantitative Häufigkeit aus. Die Lage und Ausdehnung beschreibt, wie die Praxisformen in Bezug auf die Religiosität und die sozialen Werteorientierungen gekennzeichnet sind.

auszeichnen. Zum anderen ist in den Steckbriefen auch ein YouTube-Link zu einem Video angegeben, in dem die jeweilige Praxisform vertieft dargestellt wird.

Steckbrief: Bewahrende Religiosität

- Charakteristisch für diese hochreligiöse Praxisform ist ihr kompromisslos pflichtbewusster, regelgeleiteter Zugang zu Religion, spirituelle Bedürfnisse spielen indes keine Rolle.
- Die alltägliche Lebensgestaltung, Gewohnheiten sowie das Familien- und Arbeitsleben werden nach religiösen Regeln und Vorschriften und einer strengen Auslegung des Korans ausgerichtet.
- Ihr Muslimischsein gilt den Betreffenden als absoluter Wert, der keinerlei Relativierung zulässt.
- Neben traditionalistischen und bewahrenden Werten wird insbesondere ein Suprematsanspruch gegenüber anderen Religionen vertreten. Aus dieser Personengruppe ist zu hören, dass der Islam „die einzig wahre Religion“ sei.
- Es besteht die Tendenz zum sozialen Rückzug in ein homogen religiöses Umfeld.
- In Bezug auf Bildungsvorstellungen wünschen sich dieser Praxisform zugetane Erziehungsberechtigte instruktionistische Stile; sie hängen Vorstellungen religiöser Bildung an, die eigentlich der tradierten religiösen Bildungspraxis in Moscheevereinen entstammen. Eltern erwarten, dass ihre Kinder im schulischen Religionsunterricht auswendig lernen und memorieren.

<https://www.youtube.com/watch?v=DmcW9Bp15zg&list=PLLzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFyi&index=5>

Steckbrief: Pragmatische Religiosität

- Wiewohl ebenfalls hochreligiös, lassen die sich dieser Praxisform Verbundenen hinsichtlich der Bedeutung von Religion im Alltag durchaus eine Relativierung zu, so in Form unterschiedlicher Anpassungsprozesse an äußerliche Bedingungen.
- Besonders deutlich zeigt sich dies im Umgang mit den Pflichtgebeten, deren Verrichtung an die Möglichkeiten, die das Arbeitsleben, das Familienleben oder die Freizeitaktivitäten bieten, angepasst wird.
- In Bezug auf soziale Werteorientierungen nehmen Muslim*innen, die eine pragmatische Religiosität pflegen, moderate Positionen ein. Traditionelle Vorstellungen werden sozial oder kulturell begründet.
- Vorlieben für instruktionistische Methoden oder Auswendiglernen sind bei pragmatisch orientierten Erziehungsberechtigten eher selten anzutreffen.
- Als wichtiger gilt das generelle Streben nach qualifizierten Bildungsabschlüssen, das, so die Erwartung, den eigenen Nachkommen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspricht.

<https://www.youtube.com/watch?v=FpMAofxM7g&list=PLLzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFyi&index=4>

Steckbrief: Offene Religiosität

- Diese hochreligiöse Praxisform hebt sich von allen anderen Umgangsformen dadurch ab, dass sie Platz für liberale, weltoffene, selbstbestimmte und erlebnisorientierte Positionen lässt.
- Der Zugang zu religiösen Fragen gestaltet sich zumeist individualistisch und zeichnet sich durch eine tiefe Frömmigkeit aus.
- Die religiösen Gemütsbewegungen umfassen die persönliche Sinnsuche und das Streben nach einem spirituellen Halt im Leben.
- Religiöse Normen (etwa bezüglich der Verrichtung der rituellen Pflichtgebete) werden zwar eingehalten, allerdings weder kontinuierlich noch unbedingt zu den vorgegebenen Zeiten, sondern dann, wenn das individuelle Bedürfnis nach Nähe zu Gott besteht.
- Erziehungsberechtigte, die eine offene Religiosität praktizieren, können mit instruktionistischen Methoden oder Auswendiglernen nichts anfangen. Sie wünschen sich stattdessen einen Religionsunterricht, der subjekt- und erfahrungsorientiert ist.
- Den betreffenden Eltern ist es besonders wichtig, dass ihre Kinder „ohne Scheuklappen“ durchs Leben gehen und ein „offenes Weltbild“ haben.

<https://www.youtube.com/watch?v=odFrcdG0w6E&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFYi&index=3>

Steckbrief: Religiosität als kulturelle Gewohnheit

- Diese Praxisform zeichnet sich durch einen tendenziell religionsfernen Charakter aus.
- Besonders verbreitet ist diese Umgangsform bei Muslim*innen, in deren Alltagsgestaltung Religiosität einen Bedeutungsverlust erfahren hat, für die religiöse Zugehörigkeit aber dennoch eine wichtige Rolle spielt.
- Charakteristisch ist, dass für die Betroffenen Religiosität – begrenzt auf einen spezifischen Zeitrahmen oder sozialen Kontext – durchaus relevant ist bzw. werden kann.
- Insbesondere während des Ramadans oder anlässlich islamischer Feiertage wird religiösen Vorschriften und Normen Folge geleistet, während unterm Jahr rituelle Pflichtgebete nur selten verrichtet und Moscheen – wenn überhaupt – nur für die Freitagsgebete besucht werden.
- Genuss- und erlebnisorientierte Lebensweisen werden von den Betroffenen befürwortet und oft auch selbst praktiziert.
- Instruktionistische Methoden, Memorieren oder Rezitieren werden von so genannten Erziehungsberechtigten abgelehnt.

https://www.youtube.com/watch?v=iJHGD_B6bI&list=PLJzsGd999kyXtmGFu10ASgJ50nbjrfFYi&index=2

Steckbrief: Ungebundene Restreligiosität

- Diese Praxisform geht mit einer Distanzierung von religiösen Vorschriften einher.
- Religiosität ist beschränkt auf den persönlichen Glauben, überhaupt erscheint die muslimische Glaubenszugehörigkeit als Relikt der eigenen Herkunft.
- Im Alltag spielt der Islam keine Rolle mehr, die Religionszugehörigkeit „besteht nur auf dem Papier“, wie aus der Personengruppe zu hören ist.
- Bei Erziehungsberechtigten, die dieser Praxisform zuneigen, herrscht eine vehemente Abneigung gegenüber Moscheevereinen und einer religiösen Bildung, wie sie in Moscheen erteilt wird. Auch einem konfessionellen islamischen Religionsunterricht stehen diese Eltern kritisch gegenüber.
- Stattdessen wünschen sie sich eine religiöse Bildung, die interreligiös oder Religionskundlich angelegt ist. Auch einem Ethikunterricht stehen sie durchaus positiv gegenüber.

https://www.youtube.com/watch?v=Y-Sr8S_n-cA&list=PLLzsGd999kyXtmGFu10ASgl50nbjrf-vi&index=1

Relevanz für die forschungsgelایتete Lehre

Die Steckbriefe zu den differierenden Formen muslimischer Alltagspraxis in Österreich vermitteln einen Eindruck davon, wie divers gelebte muslimische Religiosität ist. Worin aber liegt die Bedeutung diesbezüglicher Einsichten für die Lehrer*innenbildung?

Von Relevanz sind die Erkenntnisse zum einen für die Islamische Religionspädagogik und für islamische Religionslehrer*innen. Für sie ist es wichtig zu wissen, wie es mit der Religiosität der Schüler*innen, für die der Religionsunterricht schließlich gedacht ist, aber auch der Eltern bestellt ist – steht doch die systematische Erfassung der Erfahrungswelten jener, für die die pädagogischen und didaktischen Konzepte gedacht sind, durch die noch junge wissenschaftliche Disziplin und die Lehrkräfte erst am Anfang (Kolb 2021). Und es gilt nun einmal, sowohl die Wünsche und Erwartungen der religionsfernen muslimischen Erziehungsberechtigten zu kennen als auch über die Vorstellungen und religiösen Bedürfnisse der – wie in der vorangegangenen Analyse deutlich wurde – in sich durchaus heterogenen Gruppe von eher hochreligiösen muslimischen Eltern Bescheid zu wissen. Diesbezügliche Erkenntnisse und Schritte lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen ableiten. Dabei sind – mit Blick auf schulische Lehr- und Lernkonzepte im islamischen Religionsunterricht – die Grenzen auszuloten, innerhalb derer sich die verschiedenen Bildungsvorstellungen, Lernprinzipien, didaktischen Stile und Stellenwerte religiöser Bildung nach den Maßstäben einer zeitgemäßen Pädagogik vereinbaren lassen.

Doch nicht nur für islamische Religionslehrer*innen, auch für Lehrer*innen mit anderen Unterrichtsfächern wie Biologie oder Sport birgt die Studie interessante Erkenntnisse – etwa jene, dass es, wenn es um die Behandlung wichtiger inhaltlicher Themen im Unterricht wie Schöpfung, Sexualkunde oder den Schwimmunterricht geht, unter muslimischen Schüler*innen (und deren Eltern) ganz unterschiedliche Auffassungen

gibt. Immer wieder berichten Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer davon, dass muslimische Schüler*innen Unterrichtsinhalte, die sie als ‚haram‘ und daher als ihren religiösen Auffassungen zuwiderlaufend wahrnehmen, kritisieren und mitunter gegen den einschlägigen Unterricht Stimmung machen (Wiesinger/Thies 2018, 23-51; Karakaşoğlu 2010, 295-299).

In diesem Zusammenhang wird bisweilen die Befürchtung laut, dass die Angst vor einer möglichen Verletzung religiöser Gefühle der ausreichenden Behandlung essenzieller Unterrichtsinhalte wie der Evolutionstheorie im Wege steht (Wiesinger/Thies 2018, 28f.). Hier müsse, so die Forderung, die Lehrer*innenbildung ansetzen und Wege aufzeigen, wie mit dem Spannungsverhältnis von Evolutionstheorie und religiöser Schöpfungslehre umzugehen ist, wobei die Frage selbstredend nicht sein könne, ob dieses Verhältnis bzw. die Evolutionstheorie „im Biologieunterricht behandelt wird, sondern vielmehr, wie dies geschehen soll“ (Ohly 2011, 485).

Mithilfe der Erkenntnisse aus der referierten Studie ließen sich eventuelle Kritiken oder abwehrende Äußerungen von Schüler*innen vorwegnehmen, um im Bedarfsfall entsprechend vorbereitet zu sein. Darüber hinaus können die Forschungsergebnisse Auskunft darüber geben, warum Schüler*innen zu solchen Haltungen kommen und welche Rolle dabei Eltern, Verwandte, religiöse Gemeinschaften wie Moscheevereine sowie Internetquellen oder Social Media spielen. Dies muss keineswegs nur muslimische Schüler*innen betreffen, sondern kann auch Kinder und Jugendliche (sowie deren Eltern) mit anderer Religionszugehörigkeit umfassen, deren Glaubensvorstellungen von der menschlichen Schöpfung nicht mit der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie einhergehen (Waschke/Lammers 2011, 506-508).

Aus den Befunden der Studie von Aslan, Kolb und Yildiz wird des Weiteren ersichtlich, dass es weniger die theologischen Schriften sind, die die Behandlung der Themen im Unterricht erschweren als vielmehr deren strenggläubige Interpretation. In diesem Kontext spielen nicht nur religiöse Aspekte eine Rolle, sondern ebenso Fragen der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Bildungsungleichheit oder soziale Ausgrenzung. Hier ist es an der Schule und den Lehrkräften, allen Lernenden eine Stimme zu geben und ihnen eine Bildungslaufbahn zu ermöglichen (Erkurt 2020). Zudem zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil der muslimischen Bevölkerung – vor allem jener, der der Praxisform der Bewahrenden Religiosität zuzurechnen ist – Evolutionstheorie, Sexualkunde oder den Schwimmunterricht kritisiert, während die überwiegende Mehrheit der Glaubensgemeinschaft an diesen Unterrichtsbereichen keinerlei Anstoß nimmt.

Einen Beitrag zur Sensibilisierung für muslimische Diversität oder allgemein religiöse Vielfaltigkeit können die dargestellten Forschungserkenntnisse ganz generell für alle Lehrer*innen insofern leisten, als sie ein Bewusstsein dafür schaffen, dass es ‚den Islam‘ oder ‚die Muslim*innen‘ nicht gibt. Und diese Sensibilität für Vielfalt muss nicht auf religiöse Gruppen beschränkt bleiben, sondern kann auch Sprachgruppen einschließen. Tatsächlich verhält es sich hier wie bei einem Blick durch ein Kaleidoskop: Statt exakter

Abgrenzungen lassen sich Schattierungen und Übergänge, Grenzbereiche und Grenzübergänge entdecken. Dies gilt es auch in Unterrichtskontexten zu berücksichtigen. Hiermit wird also dafür plädiert, Erkenntnisse über muslimische Diversität stärker als bis dato in die Lehrer*innenbildung einzubeziehen. Erst dann können angehende Lehrer*innen der Aufgabe nachkommen, Schüler*innen auf das Leben in der pluralistischen Gegenwartsgesellschaft und auf die in ihr vorfindlichen multireligiösen und multikulturellen Verhältnisse vorzubereiten.

2.1.2. Forschungen zu Bildungsungleichheit

Darstellung der Forschungserkenntnisse

Die dargestellten ausgewählten Forschungsergebnisse zu muslimischer Diversität zeigen, wie wichtig diesbezügliche Kenntnisse im pädagogischen Alltag für das Verständnis des Verhaltens von Schüler*innen sind, z.B. um nicht dem Vorurteil aufzusitzen, ein Migrationshintergrund impliziere zwangsläufig tiefe Religiosität. In ähnlicher Weise erhöht die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsungleichheit die Sensibilität im Umgang mit den Schüler*innen, die diesfalls die Voraussetzung dafür schafft, bestehenden Benachteiligungen in unserem Bildungssystem entgegenzuwirken.

Soziale Ungleichheit wird heute überwiegend im Bereich der Bildung produziert und reproduziert, daher gewinnen Bildung und Bildungsabschlüsse in postindustriellen Gesellschaften – ungeachtet der Tatsache, dass die Verfügbarkeit von Geld und Besitz nach wie vor eine zentrale Rolle spielt – zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass unter Geringqualifizierten das Arbeitslosigkeitsrisiko seit Jahren steigt und etwa viermal höher ist als für Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Das geringste Risiko, arbeitslos zu werden, haben in Österreich Personen mit einem akademischen Abschluss (AMS 2021, 2). Kurz gefasst wird es für junge Menschen immer wichtiger, genügend Wissen und Kompetenzen zu erwerben, um auf die steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbereitet zu sein.

In Österreich hängt der schulische Erfolg jedoch stark von der Bildung der Eltern, vom sozioökonomischen Status der Familie und vom Herkunftsland der Familie ab (Neubacher 2018, 199). Dies zeigt sich etwa daran, dass zurzeit jene Gruppe, die das höchste Risiko hat, von Bildungsarmut betroffen zu sein und damit potenziell zu den Verlierern in der Bildungsgesellschaft zu gehören, junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern sind. Liegt ein Migrationshintergrund vor, dann wird dieser Effekt noch verstärkt.

Geringer schulischer Erfolg wirkt sich nicht nur negativ auf die Arbeitsmarktchancen aus, sondern – eng damit zusammenhängend – auch auf den Zukunftsoptimismus, das Selbstwirksamkeitsgefühl, die Lebenszufriedenheit, das Gesundheitsverhalten und den Gesundheitsstatus (Quenzel/Hurrelmann 2019). Schüler*innen, bei denen ein Bildungs-

armutsrisiko besteht, müssen deswegen frühzeitig, individuell und vor allem deutlich effektiver als bisher bei der Erreichung des notwendigen Schul- und Ausbildungsabschlusses unterstützt werden.

Ein zusätzliches Moment, das die Chancenungleichheit im Bildungssystem verstärkt, ist die frühe Aufteilung der Schüler*innen nach vier Jahren gemeinsamen Lernens an Volksschulen auf diverse weiterführende Schulen mit unterschiedlichen Abschlussperspektiven (Büchler 2016; OECD 2019). Weitere Ursachen liegen in dem sich erst allmählich verbessernden Angebot an qualitativ hochwertigen vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und dem Ausbau der Ganztagschulen (Hartel et al. 2019; Scheipl et al. 2019). An diesen strukturellen Bedingungen können Lehrer*innen jedoch in der Regel nur selten etwas ändern.

Nicht zuletzt wird die Chancenungleichheit auch durch die bei Lehrer*innen verbreitete Vorstellung verstärkt, es sei die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder sprachlich zu fördern, sie in ihrer Lernorganisation, insbesondere bei den Hausaufgaben und bei Vorbereitungen auf Tests, zu unterstützen und aktiv Hilfe zu suchen und zu finden, sobald Leistungsdefizite auftreten. Die Mehrheit der Eltern erfüllt diese Erwartungen gut, viele sogar sehr gut. Aber etwa 15 bis 20 Prozent der Eltern fehlt es selbst an der dafür notwendigen Schulbildung. In Österreich können beispielsweise 16 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nicht sinnerfassend lesen (Rammstedt et al. 2019, 292). Das bedeutet, dass ihre Lesekompetenz auf oder unter der Wortebene verbleibt und sie auch kürzere und leichtere Texte nicht immer verstehen. Zu dieser Gruppe gehören viele, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, beim weitaus größeren Anteil handelt es sich jedoch um Österreicher*innen ohne Migrationshintergrund. Egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund: Eltern, die nicht sinnerfassend lesen können, sind nicht imstande, ihre Kinder beim Lernen für die Schule effektiv zu unterstützen, so gerne sie dies tun würden. Die ungleichen Unterstützungsbedingungen verstärken auf diese Weise die ungleichen Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern.

Relevanz für die forschungseleitete Lehre

Empirische Befunde zur Bildungsungleichheit belegen eindrücklich, dass es der Schule auch heute nur sehr unzureichend gelingt, die ungleichen Startbedingungen in den Elternhäusern so zu kompensieren, dass alle Schüler*innen die Chancen haben, im Schulsystem erfolgreich zu sein. Für angehende Lehrer*innen ist es wichtig, sich im Zuge einer forschungseleiteten Lehre im Rahmen ihrer Ausbildung Kenntnisse darüber anzueignen, dass Chancengleichheit zwar als politisches Ziel und als pädagogischer Anspruch formuliert ist, in der praktischen Umsetzung jedoch noch beträchtlicher Verbesserungsbedarf besteht. Gerade um zu zeigen, dass Bildungsungleichheit auch heute noch in und mit dem österreichischen Schulsystem reproduziert wird, ist die Verwendung von aktuellen Forschungsergebnissen in der Lehre wichtig.

Dass eine Erhöhung der Chancengleichheit auf Bildung möglich ist, kann in der Lehre am Beispiel von Daten gezeigt werden, die belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft zwar in allen OECD-Ländern besteht, die Stärke des Einflusses, den der sozioökonomische Status der Eltern auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, jedoch erheblich zwischen den Ländern variiert. Finnland, Japan, Kanada, Dänemark und Estland beispielsweise sind Länder, in denen dieser Einfluss relativ gering ist – ein guter Grund, sich im Studium näher mit den Schulsystemen und der Unterrichtskultur in diesen Ländern zu beschäftigen, zumal Deutschland und Österreich zu jenen Ländern gehören, in denen der Einfluss besonders hoch ist (OECD 2019b, 50). Und wie der Vergleich mit anderen Ländern zeigt, ist Bildungsungleichheit etwas, gegen das man sowohl auf Ebene des Bildungssystems als auch ganz konkret im Unterricht etwas tun kann.

Aus unserer Sicht müssten Studierende vor allem zu der Erkenntnis gelangen, dass die Zuständigkeit für die Suche nach Lösungen bei schulischen Leistungsproblemen in vielen Fällen nicht den Eltern übertragen werden kann, sondern integraler Bestandteil der pädagogischen Verantwortung der Schule bleiben muss.

2.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschungsgeleiteter Lehre

Am Beispiel ausgewählter Befunde zu den Themen muslimische Diversität und Bildungsungleichheit haben wir dargelegt, warum wir überzeugt sind, dass die Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen für Studierende wichtig ist: Studierende lernen dadurch die Fachdiskurse zu verschiedenen Thematiken im Bildungsbereich kennen und sich kritisch mit diesen auseinandersetzen. So werden sie auch befähigt, ihre in den praktischen Phasen des Studiums gemachten Erfahrungen vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Ergebnisse einzuordnen und zu reflektieren.

Unbeschadet ihrer beträchtlichen Potenziale stößt forschungsgeleitete Lehre auch an Grenzen. Zum einen verharren die Vermittlung und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Befunden auf der Ebene des abstrakten Wissens. Denn auch wenn – um bei den dargestellten Beispielen zu bleiben – die Studierenden sich mit muslimischer Diversität auseinandersetzen und zentrale Mechanismen der ungleichen Verteilung von Bildungschancen in Österreich benennen können, bleibt dieses Wissen in einer konkreten Unterrichtssituation zunächst einmal vor allem Hintergrundwissen. Das bedeutet, dass ihnen dieses Wissen kaum konkrete Handlungsweisen oder Reaktionsmöglichkeiten aufzeigt. Dazu bleiben Forschungsergebnisse angesichts der Vielfalt und Unvorhersehbarkeit konkreter Situationen in der Praxis in der Regel zu abstrakt und allgemein. In der konkreten Situation, wenn z.B. eine junge Lehrkraft in der Schule den Eindruck hat, dass ein bestimmter Schüler zu Hause bei seinen Schulproblemen keine Unterstützung findet, muss das vorhandene Wissen erst Stück für Stück in Handlungswissen umgesetzt

werden. Die junge Lehrperson kann auf der Basis des vorhandenen Wissens zu dem Schluss gelangen, dass es zwar sinnvoll wäre, einmal mit den Eltern zu sprechen, dass dann jedoch ein umfassender individueller Förderplan in der Schule erarbeitet werden und umgesetzt werden müsste. Wer aber erstellt diesen Förderplan? Der junge Lehrer, die Schuldirektorin, das Kollegium? Wer setzt ihn um? Wann und wo findet die individuelle Förderung statt? Gibt es dafür extra Ressourcen, Deputate etc.? Wie können diese beantragt werden? Die jeweilige Antwort auf diese Fragen hängt stark von der Situation des betreffenden Schülers, dem Kollegium und der vorhandenen Fördermaßnahmenstruktur ab. Das Beispiel zeigt jedoch, dass eine Fülle von Wissen – auch Hintergrundwissen – vorhanden sein muss, um in einer konkreten Situation aus einem möglichst breiten Handlungsrepertoire schöpfen zu können.

Eine weitere Grenze forschungsgeleiteter Lehre resultiert daraus, dass Forschung – um es salopp zu formulieren – ein wenig einträgliches Geschäft ist. Forschungsergebnisse beruhen auf sehr präzisen Fragestellungen und können genau genommen nur für diese konkreten Fragen verlässliche Aussagen machen. In der Praxis gibt es jedoch ein nur zu verständliches Bedürfnis nach allgemeineren und umfassenderen Erkenntnissen. Zudem lautet in der Praxis die zentrale Frage oft nicht, was die Ursachen dieses oder jenes Problems sind oder wie häufig es auftritt, sondern wie es sich lösen lässt. Empirische Forschungen zur Effektivität unterschiedlicher Lösungsansätze sind jedoch leider ein rares Unterfangen, weil sie extrem kosten- und zeitintensiv sind und daher nur selten gefördert werden.

3. Forschendes Lernen mit Studierenden

Der zweite Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung Bedeutung zukommt, ist die hochschulpädagogische Lehre, die sich dem forschenden Lernen durch Studierende verschrieben hat. Forschendes Lernen stellt ein hochschulpädagogisches Konzept dar, das sich nach Huber dadurch auszeichnet,

dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009, 11).

Als didaktischer Ansatz hat forschendes Lernen in den vergangenen Jahrzehnten – und spätestens mit Einführung von Praxissemestern oder Schulpraktika – zunehmend Eingang in die Lehrer*innenbildung gefunden (Katenbrink/Goldmann 2020, 195). Bei forschendem Lernen handelt es sich um einen Sammelbegriff, unter den unterschiedliche konzeptionelle Zugänge und Ansätze fallen (Katenbrink/Wischer 2015). Die Anwen-

derung von forschendem Lernen ist in unterschiedlichen Formen oder Schwerpunktsetzungen denkbar, so etwa in den Konzepten des selbstständigen Lernens, der Projektarbeit, der Lernendenzentrierung oder des situierten Lernens (Huber/Reinmann 2019, 4). Kennzeichnend für all diese Formen ist jedenfalls, dass sich Studierende mit einem definierten Thema in einem festzulegenden Ausmaß selbstständig auseinandersetzen. In den vergangenen Jahrzehnten wurden bildungstheoretische, lerntheoretische und qualifikatorische Begründungen vorgebracht, die die Bedeutung des forschenden Lernens untermauern (Fichten 2010, 129-131). Durch das forschende Lernen wird die universitäre Lehre „durch ihre Bindung an den Prozeß der Erkenntnisgewinnung vor der bloßen Tradierung von zu Schulwissen geronnenen Kenntnissen bewahrt“ (Huber 1983, 497).

Von Relevanz ist das forschende Lernen in allen Bereichen der universitären Lehre, auch in der Lehrer*innenbildung. Einer in diesem Kontext gängigen Argumentationsfigur zufolge müssen Studierende, um gute Lehrer*innen zu werden, nicht nur über kanonisches Wissen verfügen und dieses pädagogisch wie didaktisch aufbereiten können; dazu müssen sie vor allem neue und aktuelle Forschungserkenntnisse reflektieren und selbst einmal – zumindest in Ansätzen – aktiv forschen, auch um in ihrer späteren Lehrer*innentätigkeit die Neugier an neuen Erkenntnissen, die Freude am Wissenserwerb und eine kritisch-forschende Haltung an Schüler*innen weitervermitteln zu können. Gerade das aber – also die Unabdingbarkeit forschenden Lernens – will Studierenden und angehenden Lehrkräften wie bereits angedeutet oftmals nicht wirklich einleuchten (Kosnik/Beck 2000, 121). Nicht selten wird die Auseinandersetzung mit Forschung und neuem Wissen als etwas Überflüssiges empfunden und die Frage gestellt: Wozu ist Forschung eigentlich notwendig, wenn – überspitzt formuliert – alles Wichtige, Wissenswerte oder Notwendige ohnehin schon im Koran oder in anderen religiösen Schriften steht oder alles für den Lehrberuf Relevante in den Lehrplänen ausgearbeitet ist?

Warum forschungsgeleitetes Lernen sehr wohl einen Platz in der Lehrer*innenbildung verdient und wie es gestaltet werden kann, damit befassen sich die folgenden Abschnitte. Dabei wird auch hier auf Beispiele aus den Bereichen muslimische Diversität und Bildungsungleichheit zurückgegriffen. Daran anknüpfend werden wir die Potenziale und Grenzen, die beim forschenden Lernen mit Studierenden bestehen, aufzeigen.

3.1. Möglichkeiten der Durchführung forschenden Lernens mit Studierenden

3.1.1. Projektbeispiele zu religiöser Diversität

Darstellung der Projektbeispiele

Die nachfolgenden Beispiele bieten den Stoff für Überlegungen, wie forschungsgeleitetes Lernen in der hochschuldidaktischen Lehre Anwendung finden kann. Dabei handelt es sich um mögliche Wege, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann. Wenn das Thema muslimische – oder allgemein religiöse – Vielfalt und Pluralismus im hochschuldidaktischen Kontext behandelt werden soll, wäre ein denkbarer Einstieg das Aufwerfen der Gretchenfrage. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung könnte die Forschungsfrage gestellt werden: ‚Wie hast du’s mit deiner Religion bzw. mit anderen Religionen?‘

Damit wären Studierende der Lehrer*innenbildung aufgefordert, der Frage im Zuge eines Forschungsprojekts auf den Grund zu gehen. Eine mögliche Vorgehensweise wäre der Rückgriff auf die empirische Methode des narrativen Interviews. Demgemäß bestünde der Auftrag für angehende Lehrkräfte darin, Freund*innen oder andere Studierende, die den gleichen Kurs besuchen, mittels dieser Befragungsmethode zu interviewen. Der Fokus kann auf religiösen Biografien, der Bedeutung von Religion in der Familiengeschichte oder auf religiöser Alltagspraxis liegen. Nach der Durchführung gilt es dann, dass die Studierenden die Interviews transkribieren und aufbereiten, um im Anschluss die gesammelten Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren. In diesem Kontext kann auch die methodische Vorgehensweise kritisch diskutiert und beispielsweise gefragt werden, inwiefern die Nähe zwischen Interviewer*innen und Interviewpartner*innen die Qualität der Interviews beeinträchtigen und deren Analyse beeinflussen kann.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung würden dann die Auswertung und Interpretation der narrativen Interviews vorgenommen, entweder anhand der Analyse einzelner Fälle oder des Vergleichs von Interviews. Ob dies in einer Lehrveranstaltung geschieht, die von Studierenden mit unterschiedlichen Glaubenszugehörigkeiten besucht wird, oder in einer, deren Teilnehmer*innen derselben Religion angehören, ist dabei von nachrangiger Bedeutung. Auch in letzterem Fall können sich Unterschiede und eine Vielfältigkeit offenbaren, wenn auch auf anderer Ebene.

Ein zweites Projektbeispiel ist die Durchführung von Gruppendiskussionen mit Lehrämter*innen über Kontakte und Interaktionen mit dem religiös Anderen und diesbezügliche Erfahrungen. In diesem Fall organisieren Studierende eine Gruppendiskussion mit anderen Kursteilnehmer*innen. Im Prozess der Aufbereitung, Transkription, Reflexion und Interpretation nähern sich die Studierenden dem erhobenen Datenmaterial an, um gemeinsam proaktiv die Auswertung in Angriff zu nehmen. Gezielt the-

matisiert werden kann beim Austausch der Forschungserfahrungen beispielsweise die Frage, ob die Teilnehmenden tatsächlich die gesellschaftliche religiöse Diversität abbilden oder ob dazu weitere Gruppen zu inkludieren sind.

Eine dritte Möglichkeit ist, im Rahmen von Lehrveranstaltungen interreligiöse Begegnungen von Studierenden zu initiieren, um in diesem Kontext einen Austausch in Gang zu setzen. Dabei führen angehende Religionslehrer*innen Interviews mit zukünftigen Religionslehrer*innen einer anderen Glaubensgemeinschaft, in denen sie Fragen zum Glauben, zu religiösen Erfahrungen, zu theologischen Schriften, zur Sicht auf Schöpfung, Evolution oder der Nachwelt stellen. Im Verlauf der wechselseitigen Befragungen werden zum einen methodische Kompetenzen angewandt und verinnerlicht, und zum anderen erhalten die Studierenden eine Vorstellung von den religiösen Perspektiven und Praktiken Andersgläubiger. In weiterer Folge können die Befragungen transkribiert und mittels spezifischer Auswertungsschritte analytisch vertieft werden.²

Ein solcher Austausch zwischen angehenden Religionslehrer*innen mit unterschiedlicher konfessioneller Zugehörigkeit ist nicht bloße Fiktion, sondern wird in der Ausbildung von islamischen und katholischen Religionslehrer*innen in einer Kooperation des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik mit dem Institut für Praktische Theologie an der Universität Innsbruck seit einigen Jahren durchgeführt (Kraml/Sejdini 2018; Kraml et al. 2020).

Relevanz der Beispiele im Kontext des forschenden Lernens mit Studierenden

Warum also ist das forschende Lernen für die Lehrer*innenbildung so relevant? Hier sind mehrere Aspekte hervorzuheben. Bei einer Forschungsfrage, wie sie eben beschrieben wurde, und den genannten Möglichkeiten der Umsetzung reflektieren Studierende die eigene religiöse Biografie und können Aussagen anderer Studierender oder von Schüler*innen besser einordnen oder kontextualisieren.

Darüber hinaus werden angehende Lehrer*innen durch die Praxis des forschenden Lernens zu dieser Fragestellung für andere religiöse Biografien oder das religiös Andere sensibilisiert. Dies ist eine Erfahrung, die sie in ihrer Tätigkeit als Lehrer*innen im schulischen Kontext früher oder später zwangsläufig machen werden, und für die es von Vorteil ist, wenn sie sich bereits im Studium mit ihr auseinandergesetzt haben.

Abgesehen davon sind derartige Gehversuche im Forschen förderlich, wenn es gilt, ein Gespür für religiöse Diversität, Pluralismus und Andersheit zu entwickeln. Durch das forschende Lernen können wichtige Zielsetzungen interreligiöser Bildung erreicht werden, etwa die Ausbildung von Pluralitätsfähigkeit, von Sensibilität für Differenz, von Handlungsfähigkeit in multireligiösen Kontexten sowie einer grundsätzlichen Haltung

² Neben den genannten Vorgehensweisen gibt es – abhängig auch vom jeweiligen Fachgebiet – noch weitere Methoden, mit denen forschendes Lernen initiiert werden kann. Eine verbreitete Option ist beispielsweise die Methode der Unterrichtsbeobachtung.

der Toleranz, Offenheit und Anerkennung der religiös Anderen (Schweitzer 2014, 55-60).

Außer zu themenbezogenen Erkenntnissen verhilft forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung Studierenden generell zur Fähigkeit, abstrakt zu denken oder genau hinzusehen bzw. hinzuhören. Und da in den Prozess des forschenden Lernens zu einer Problemstellung mehrere Studierende eingebunden sind, werden auch die Problemlösekompetenz und die Teamkompetenz gefördert (Fichten 2010, 159). Nicht zuletzt trägt forschendes Lernen dazu bei, dass Studierende Methodenkompetenz erwerben oder diese verbessern und dass sie Forschungsbefunde anderer Studien besser einschätzen können. Die bloß theoretische Vermittlung des Einsatzes von Forschungsmethoden befähigt Studierende noch nicht, diese selbst anzuwenden und ein eigenes Forschungsprojekt praktisch durchzuführen. Dazu ist es notwendig, dass sie dies auch einmal selbst in der Praxis durch forschendes Lernen an einem konkreten Beispiel erproben und eigene Erfahrungen machen.

3.1.2. Projektbeispiele zu Bildungsungleichheit

Darstellung der Projektbeispiele

Im Mittelpunkt des zweiten Anwendungsbereichs für forschendes Lernen steht das Thema Bildungsungleichheit, abgehandelt an der Frage, was Lehrer*innen bei Schüler*innen an Vorbildung und Vorwissen voraussetzen. Forschendes Lernen zu dieser Thematik soll Studierende erkennen lassen, ob bzw. in welchem Umfang Lehrer*innen Kenntnisse und Kompetenzen erwarten, voraussetzen und auch benoten, die nicht von ihnen selbst im Unterricht vermittelt wurden.

Methodisch annähern könnte man sich dieser Fragestellung beispielsweise über Gruppendiskussionen mit vier bis fünf Lehrer*innen – für Gruppendiskussionen ist in der Regel eine Größe von vier bis sechs Teilnehmer*innen sinnvoll – aus derselben Schule, etwa der Volksschule, der Mittelschule oder der gymnasialen Unterstufe. Eine Aufteilung nach Fächern kann eine entsprechende Diskussionstiefe gewährleisten, z.B. wenn Deutschlehrer*innen sich über den Gebrauch von Adjektiven, über den Wortschatz, die Rechtschreibung oder über Wissen zu verschiedenen Satzkonstruktionen austauschen. Sie könnten auch die Frage diskutieren, ob und wann es sinnvoll ist, Nichtmutter-sprachler*innen Akkusativ- oder Dativobjekte über die Frage nach dem Wem bzw. dem Wen oder Was bestimmen zu lassen, da diese Methode eventuell ein zu hohes Sprachniveau voraussetzt. Je zwei Studierende könnten je eine Gruppendiskussion führen, die Diskussion mit einem Diktiergerät oder dem Handy aufnehmen, transkribieren und auf einer ersten groben Analyseschleife die verschiedenen Erwartungen der interviewten Lehrer*innen herausarbeiten. Im Seminar stellen dann alle Studierendenpaare ihre ersten Ergebnisse vor und versuchen herauszufinden, ob sich hier erste Muster erkennen lassen,

was von wem seitens der Lehrer*innen an Wissen und Kompetenzen vorausgesetzt wird. Je nach Diskussionsverlauf können sich dann im Seminar verschiedene Unterthemen/ Fragestellungen herauskristallisieren, denen die Studierenden in weiteren Analyserunden in Kleingruppen nachgehen können.

Eine weitere methodische Zugangsmöglichkeit wäre die Analyse von vorliegenden Klassenarbeiten und ihren Bewertungen. Auch bei diesem Projektbeispiel ließe sich ergründen, welche Kompetenzen in den Klassenarbeiten erfragt und bewertet werden, inwieweit diese im Rahmen des Stoffs der letzten Zeit (z.B. laut Schulbuch, Curriculum oder der Hefte der Schüler*innen) vermittelt wurden und in welchem Umfang bereits vorausgesetzte Kenntnisse und Kompetenzen beurteilt werden. An die erarbeiteten ersten Ergebnisse könnten sich Diskussionen ähnlich den oben dargestellten Gruppendiskussionen anschließen, und auch hier könnten je nach Interesse der Studierenden vertiefende Analysen oder auch ein Experimentieren mit alternativen Bewertungsschemata folgen.

Ein dritter methodischer Zugang wäre eine teilnehmende Beobachtung einer oder besser mehrerer Unterrichtsstunden, in deren Verlauf anhand eines vorher entwickelten Kriterienkatalogs notiert wird, was im Unterricht von den Schüler*innen verlangt, bewertet oder gelobt und was ihnen tatsächlich vermittelt wird. Auch in diesem Fall empfiehlt sich eine Diskussion darüber, wie die Schüler*innen die Differenz zwischen dem Erwarteten und dem Vermittelten ausgleichen sollen und können.

Relevanz der Beispiele im Kontext des forschenden Lernens mit Studierenden

Das forschende Lernen am Beispiel der Frage nach den im Unterricht vorausgesetzten Kenntnissen und Kompetenzen soll den angehenden Lehrer*innen helfen, sich über Inhalt und Umfang des von ihnen bei den Schüler*innen – oft unbedacht – vorausgesetzten Wissens bewusst zu werden. An diese Frage schließt sich notwendigerweise eine Reflexion darüber an, ob diese Kenntnisse und Kompetenzen denn wirklich vorausgesetzt werden können und woher die Schüler*innen sie bezogen haben sollen. Zugleich stellt sich die Frage, wie mit Schüler*innen, denen diese Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, umzugehen ist und wie sie diese konkret erwerben sollen. Es geht also um die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Kompetenzerwerb. Diese Verantwortlichkeit kann – je nach Schultyp, Alter der Schüler*innen und pädagogischem Konzept – bei den Schüler*innen selbst, bei den Eltern, bei anderen Pädagog*innen oder bei der aktuellen Lehrperson verortet werden. Bei wem auch immer die Verantwortung letztlich liegen soll, wichtig für angehende Lehrer*innen ist die bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wem aus welchen Gründen welche Verantwortung für den Lernprozess zugewiesen wird und welche Konsequenzen diese Zuweisung für die Kommunikation von Erwartungen hat. Sollte die Verantwortung bei der oder dem individuellen Schüler*in gesehen werden, ist jedenfalls kritisch zu fragen, ob diese*r über

die entsprechenden kognitiven und sozialen Ressourcen verfügt – und falls nicht, woher die notwendige Unterstützung kommen könnte.

3.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschenden Lernens mit Studierenden

Potenziale

Zu den typischen Herausforderungen des Lehrer*innenberufs gehört das Handeln unter unvorhersehbaren Bedingungen, der Umgang mit unvereinbar scheinenden Anforderungen und die sich permanent wandelnden Anforderungen durch neue bildungspolitische Maßnahmen, veränderte Curricula und neue pädagogische Leitlinien.

Forschung ist im Wesentlichen ein Problemlösungsprozess. Dementsprechend ist forschendes Lernen ein aktives Einüben in die Fertigkeit, vorhandene Probleme und Herausforderungen sinnvoll in handhabbare Einzelaspekte zu untergliedern und diesen Aspekten dann systematisch, methodisch geleitet und auf Basis bereits vorliegender Erkenntnisse nachzugehen. Der Forschungsprozess ist langwierig, aufwendig und setzt beträchtliche Unsicherheitstoleranz sowie die Bereitschaft, aus Fehlern zu lernen, voraus. Durch ‚Forschung im Kleinen‘ üben Studierende einen kritischen Blick ein und lernen, Alltagsphänomene kategorial und konzeptionell zu erfassen und so vergleichbar zu machen. Sie lernen, Selbstverständlichkeiten als kulturelle Rahmungen zu begreifen, die verändert werden können. In diesem Prozess werden eigene Erfahrungen reflexiv bearbeitet und systematisch Wissen über die Praxis generiert.

Auf diese Weise erzeugt methoden- und theoriegeleitet verfahrenes forschendes Lernen Wissen über das (spätere) Berufsfeld (Schneider/Wildt 2007, 13). Über die Entwicklung einer eigenen Fragestellung und die systematische, methodengeleitete Auseinandersetzung mit dieser lernen die Studierenden, die existierende Schulpraxis auf reflektierte Weise zu beobachten und mit verschiedenen erlernten theoretischen Positionen abzugleichen. Die dabei in Gang gesetzte theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis befähigt die Studierenden, ihr theoretisches Wissen an konkrete Situationen anzupassen und ermutigt sie, ihre eigene Unterrichtspraxis während ihrer beruflichen Laufbahn immer wieder im Hinblick auf die gesetzten pädagogischen Ziele zu überprüfen. Durch forschendes Lernen kann also langfristig eine ‚quasi-experimentelle‘ Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis generiert werden.

Grenzen

Bei all seinen Potenzialen sind dem forschenden Lernen in der Lehrer*innenbildung verschiedene Grenzen gesetzt. Als Grenze erweist sich etwa die oftmals unzureichende Ausbildung in Forschungsmethoden in der universitären Lehre. In vielen Fällen sind Studierende bereits im Moment, da sie erstmals Einblick in Forschungsmethoden erhalten, gefordert, diese aktiv anzuwenden. Eine schrittweise Vertiefung und systematische Einübung von verschiedenen Forschungsmethoden zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums sind selten vorgesehen.

Damit zusammenhängend ergibt sich eine zweite Grenze, die Gefahr der Oberflächlichkeit. In Kursen zu Forschungsmethoden lassen sich aus Zeitgründen die Phasen, Hürden und Fallstricke eines Forschungsprozesses nicht immer ausreichend behandeln. Insbesondere das Herzstück eines Forschungsprojekts, die Auswertung, kommt in der Regel zu kurz. Dies hat zur Folge, dass das gemeinsame Interpretieren von empirischem Datenmaterial, das beispielsweise zum Thema religiöse Pluralität erhoben wurde, zum einen meist sehr exemplarisch verläuft und zum anderen auf einer frei-assoziativen Ebene verharrt. Das forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung, das alle Phasen des Forschens – von der Themenfindung und der Entwicklung einer Fragestellung über die Durchführung der Erhebung und die Aufbereitung der Daten bis hin zur Auswertung und Präsentation der Befunde – durchläuft, stellt so betrachtet einen Grenzgang dar, der aus zeitlichen Gründen im ohnehin sehr dichten Lehramtscurriculum allzu oft auf halbem Wege endet.

Eine weitere Grenze bilden der Lehre innewohnende methodische und didaktische Aspekte: Der Erwerb von Forschungskompetenzen erfordert Lehrformate, die es den Studierenden erlauben, im Durchlaufen eines Forschungsprozesses eigene praktische Erfahrungen zu sammeln und sich mit anderen Studierenden interaktiv auszutauschen. In der Regel haben derartige Lernformate nachhaltigere Wirkung. Oder mit den Worten von Wolfgang Fichten:

Auf aktiven Aneignungsprozessen beruhendes Wissen wird tiefer verarbeitet, besser behalten und bekommt eine größere persönliche Bedeutung als Wissensbestände, die man passiv-rezeptiv aufnimmt. (Fichten 2010, 130)

Nicht jedes Lehrveranstaltungsformat eignet sich für das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens. Allerdings bietet sich für das forschende Lernen an, Elemente der Lehrveranstaltungsformate Seminare oder Übungen – die den Studierenden die Möglichkeit der aktiven Partizipation eröffnen – und Vorlesungen – die sich für die Aufbereitung der inhaltlichen Grundlagen von Forschungsprozessen eignen – zu kombinieren. Eine ganz neue Herausforderung stellten für Lehrende die Corona-Lockdowns dar, während derer es galt, Wege zu finden, diese Anforderungen in der virtuellen Lehre umzusetzen.

Als Grenze erweist sich schließlich leider allzu oft auch fehlende Neugier seitens der Studierenden auf neues Wissen. Diesbezüglich herrscht vielfach die Haltung vor, man wüsste schon alles und sei bereits gut für den Lehrberuf vorbereitet oder alles notwendige Wissen sei bereits bekannt und bedürfe keiner Vertiefung oder Ergänzung durch Forschung (Cramer 2013, 77-80). Die Gründe für solche Einstellungen können vielfältig sein. Zu den Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, zählen etwa chronischer Zeitmangel, grundsätzliche Skepsis gegenüber der Wissenschaft oder Unkenntnis darüber, wie theoretisches Wissen auf die praktische Handlungsebene übertragen werden kann.

Eine solche Haltung gegenüber Forschung und neuem Wissen verstellt freilich den Blick auf aktuelle didaktische sowie auf gesellschaftliche Entwicklungen, beeinträchtigt die Herausbildung einer Problemlöse- und Reflexionskompetenz und behindert den Aufbau von beruflich bedeutsamem Handlungswissen (Fichten 2010, 138-142). Die Lehrer*innenbildung ist daher angehalten, dafür zu sorgen, dass Studierende Offenheit gegenüber Forschungsbefunden, Interesse an Erkenntnisgewinn oder Spaß am Generieren von neuem Wissen, aber auch so etwas wie Demut vor all dem Wissen entwickeln, von dem sie während ihres Studiums nur einen Bruchteil erwerben können. Auch für die Entwicklung einer „fragend-entwickelnde[n] und kritisch-reflexive[n] Haltung“ (Fichten 2010, 130) ist die Auseinandersetzung mit Forschung und neuem Wissen von zentraler Bedeutung – nicht zuletzt deshalb, weil es sich hierbei um einen grundsätzlichen Habitus des ‚Wissenwollens‘ und der Freude am Wissenserwerb handelt, den es Schüler*innen zu vermitteln gilt (Schneider/Cramer 2020, 31).

Mit diesen Überlegungen sind wir nun beim dritten Bereich, in dem Forschung in der Lehrer*innenbildung von Relevanz ist, angelangt, dem forschenden Lernen mit Schüler*innen.

4. Forschendes Lernen mit Schüler*innen

Neben der forschungsgeleiteten Lehre und dem forschenden Lernen mit Studierenden ist auch das forschende Lernen mit Schüler*innen in der Lehrer*innenbildung von Bedeutung, auch wenn dieser Bereich aus einer lehrer*innenzentrierten Perspektive gerne aus dem Blick gerät. Worin genau aber liegt dessen Nutzen? Welchen Sinn und Zweck hat forschendes Lernen mit Schüler*innen? Welche Möglichkeiten der Einbindung von Forschung in den Unterricht gibt es? Und welche Herausforderungen tun sich in diesem Bereich hinsichtlich seiner Potenziale und seiner Grenzen auf?

Von Bedeutung ist das forschende Lernen zunächst einmal grundsätzlich deshalb, weil

SchülerInnen die größte Personengruppe in der Schule darstellen und in der pädagogischen Argumentation die zentralen AdressatInnen schulischer Aktivitäten sind (Feichter 2015, 413).

Und als die Personengruppe, auf die sämtliche Bildungsbemühungen ausgerichtet sind, sind sie auch in die Forschung in der Lehrer*innenbildung einzubinden.

In der Praxis kann von einer ausgewogenen Partizipation von Schüler*innen aber oftmals nicht die Rede sein. Vielmehr sind hier nach Helene Juliane Feichter zwei Tendenzen feststellbar. Einerseits wird aus einer lehrer*innenzentrierten Perspektive gerne *über* Schüler*innen gesprochen, aber nicht *mit* ihnen. Zum Ausdruck kommt dies laut Feichter in Appellen, die Schüler*innen dort abzuholen, wo sie gerade stehen (Feichter 2015, 413f.). Ob das tatsächlich gemacht wird und ob eine Lehrperson wirklich immer weiß, wo die Lernenden abzuholen sind, was mit ihnen los ist, was sie bewegt und interessiert, bleibt jedoch dahingestellt (s. dazu auch Schratz/Westfall-Greiter 2010, 19). Werden die Schüler*innen dann andererseits doch eingebunden, dann meist nur als mittels empirischer Erhebungsinstrumente wie Fragebögen oder Leitfadeninterviews befragte Forschungsobjekte. Eine aktive Beteiligung an Forschungsprozessen oder die Initiierung von forschenden Lernprozessen ist hingegen in den seltensten Fällen intendiert (Feichter 2015, 414). Wir möchten daher in diesem Beitrag dafür plädieren, auch Schüler*innen in der Forschung im Rahmen der Lehrer*innenbildung eine größere Rolle zuzuweisen, und zwar nicht als passiven Zaungästen, sondern als aktiv Forschenden.

Wie das forschende Lernen mit Schüler*innen gestaltet werden kann, damit befassen sich die nachfolgenden Abschnitte anhand von verschiedenen Beispielen – einerseits zum Thema gesellschaftliche Diversität und andererseits zur Klimafrage. Im Anschluss daran werden sowohl die Potenziale als auch die Grenzen des forschenden Lernens mit Schüler*innen diskutiert.

4.1. Möglichkeiten der Durchführung forschenden Lernens mit Schüler*innen

4.1.1. Projektbeispiele zu gesellschaftlicher Diversität

Darstellung der Projektbeispiele

Ein erstes Projektbeispiel für die Einbindung von Forschung in den schulischen Unterricht ist eine Rechercheaufgabe, die sich der Frage ‚Wo komme ich her?‘ widmet. Es gibt verschiedene Optionen, wie Schüler*innen zu dieser Frage recherchieren oder forschen können. Eine Möglichkeit ist, dass sie mit ihren Großeltern über die eigene Familiengeschichte oder die familiäre Migrationsgeschichte reden und dabei etwa die religiösen, sozialen, sprachlichen, beruflichen, nationalen oder regionalen Bezüge der Familiengeschichte zur Sprache bringen. Von Interesse können sowohl transnationale Migrationserfahrungen als auch solche innerhalb eines Landes, innerhalb eines Bundeslandes oder innerhalb einer Region sein. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die

Rechercheaufgabe zu erläutern und gemeinsam mit den Schüler*innen Fragen zu entwickeln und zu formulieren, die diese den Großeltern stellen werden. Sobald der Leitfaden vorliegt, kann das Interview angebahnt und durchgeführt werden. Für die Aufzeichnung bietet sich das Smartphone an, das heutzutage wohl jede*r Schüler*in besitzt und entsprechend einsetzen kann. Ansonsten muss sich die Lehrkraft Alternativen für die Aufzeichnung überlegen oder anderweitig Abhilfe schaffen.

Eine weitere Möglichkeit ist, den Schüler*innen aufzutragen, ihre Großeltern nach einem Gegenstand zu fragen, der für sie in der Jugend einen hohen symbolischen Wert hatte – ein Amulett, Foto, Buch, eine Kette, Uhr oder Ähnliches, um nur einige Beispiele zu nennen –, und diesen in den Unterricht mitzubringen und darüber zu sprechen. Dieser Gegenstand könnte auch als Anlass dienen, um gemeinsam mit den Großeltern einen Text zu verfassen, der sich mit dem symbolischen Gehalt des Artefakts auseinandersetzt und mit der Familiengeschichte befasst.

Ein zweites Beispiel für die Umsetzung von forschendem Lernen mit Schüler*innen im schulischen Kontext wäre die Beschäftigung mit der Frage ‚Wie sieht das Gebet in unserer Familie aus?‘. In diesem Fall liegt es nahe, dass Schüler*innen ein Interview mit ihren Eltern darüber führen, wie denn in der Familie gebetet wird. Auch in diesem Fall sollten die entsprechenden Fragen vor der Durchführung und Aufzeichnung des Interviews mittels Smartphone im Klassenzimmer erarbeitet werden.³

Im Anschluss an die jeweilige Erhebung oder Recherchearbeit berichten die Schüler*innen in der Klasse über ihre dabei gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Zur Sprache kommen können hierbei Herausforderungen und Hemmungen bei den Befragungen und Eindrücke aus den Interviews. Denkbar sind in diesem Kontext auch Gruppenarbeiten, in denen die Schüler*innen Einblicke in ihre Familiengeschichte geben, sich die Vielfalt und Unterschiedlichkeit in ihrer Klasse bewusst machen oder darüber berichten, wie in ihrem Elternhaus gebetet wird. Die Rechercheaufträge können sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe ausgeführt werden, wobei es gilt, den Leitfaden und die Interviewfragen jeweils altersgerecht anzupassen.

Relevanz des Beispiels für das forschende Lernen mit Schüler*innen

Das forschende Lernen anhand der beschriebenen Projektbeispiele ermöglicht es Schüler*innen zunächst einmal, Aspekte der eigenen Familiengeschichte zu entdecken und sich damit auseinanderzusetzen, was die Vergangenheit ihrer Familie ausmacht. Dies schließt sowohl religiöse, soziale, ethnische und sprachliche, berufliche, nationale oder regionale Aspekte als auch eventuelle Migrationserfahrungen ein. Das aktive Interviewen

³ Neben den genannten Vorgehensweisen gibt es weitere Optionen, wie forschendes Lernen mit Schüler*innen initiiert werden kann. Eine gängige Methode, beispielsweise im naturwissenschaftlichen Bereich, ist das Scaffolding, also das Nützen von Lernunterstützungen, um Schüler*innen dazu zu befähigen, sich neue Themen und Inhalte eigenständig zu erschließen (Arnold/Kremer/Mayer 2017).

der eigenen Großeltern kann dazu führen, dass die Schüler*innen im Verlauf des Gesprächs oder durch Nachfragen neue, bis dahin unbekannte Einblicke in die Familiengeschichte erhalten.

Von Relevanz sind derartige Recherchevorhaben auch mit Blick auf die Identitätsbildung der Schüler*innen. Indem sie familiären Bezügen in religiöser, kultureller, ethnischer, sozialer oder nationaler Hinsicht auf den Grund gehen, werden die Schüler*innen darin bestärkt, Identitätsarbeit zu leisten oder Selbstbilder zu stabilisieren. Dies geschieht nicht losgelöst und isoliert, sondern gemeinsam mit Familienmitgliedern und Altersgenoss*innen.

Durch den Austausch mit ihren Klassenkamerad*innen wiederum machen Schüler*innen die Erfahrung, dass Vielfalt und Diversität keine abstrakten Begriffe sind, sondern Phänomene, die in ihrer eigenen Schulklasse höchst präsent und greifbar sind. Zudem können sie sich der Ausprägungen von Vielfalt und Diversität in schulischen Kontexten bewusst werden, die konkrete Formen annehmen und praktisch erfahrbar sind.

Nicht zuletzt kann forschendes Lernen mit Schüler*innen zu den genannten Fragestellungen einen Beitrag zu interreligiösem oder interkulturellem Lernen leisten – ein Umstand, der es zu einem wesentlichen Element der Lehrer*innenbildung werden lässt. Denn durch die aktive Auseinandersetzung mit religiösen, kulturellen, ethnischen, sozialen oder nationalen Bezügen werden Schüler*innen für diese Fragen bereits frühzeitig dahingehend sensibilisiert, dass sie Pluralität als Normalzustand wahrnehmen und so die Bereitschaft entwickeln, sich interreligiöse oder interkulturelle Kompetenzen anzueignen.

4.1.2. Projektbeispiele zu Nachhaltigkeit

Darstellung der Projektbeispiele

Da es nicht immer einfach ist, mit Schüler*innen das Thema Bildungsungleichheit zu untersuchen, ohne dass sich Einzelne unter Umständen stigmatisiert oder vorgeführt fühlen, haben wir uns hier für das Thema Nachhaltigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang ließe sich etwa gemeinsam mit den Schüler*innen der Frage nachgehen, wie die Schule klimafreundlicher werden kann. So böte ein Rundgang durch die Schule Gelegenheit zu ersten Überlegungen, wie Schule und Klima zusammenhängen. Dabei werden die Räume inspiziert, es wird ein Blick auf die Heizung geworfen und gefragt, mit welchen Ressourcen diese eigentlich betrieben wird, woher die Ressourcen kommen und wieviel CO₂ sie produzieren. In der Klasse kann dann über Möglichkeiten diskutiert werden, daran etwas zu ändern. Auch könnten die Schüler*innen fragen, wer auf welchem Weg zur Schule kommt, wie diese Schulwege das Klima beeinflussen und welche Auswirkungen das eigene Verhalten auf den Klimawandel haben kann. An einem

dieser Diskussionspunkte könnte das forschende Lernen ansetzen, indem sich die Schüler*innen in einem ersten Schritt auf eine konkrete Frage einigen, die sie beantworten möchten. In einem zweiten Schritt müssten sie – gemeinsam mit den Lehrer*innen – überlegen, auf welche Weise sie Antworten auf ihre Frage finden könnten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der in der Forschung zentrale Anspruch der grundsätzlichen Reproduzierbarkeit von Ergebnissen. Die Schüler*innen würden überlegen, wie sie bei der Beantwortung ihrer Forschungsfrage so vorgehen könnten, dass andere, die das gleiche Vorgehen wählen, sehr wahrscheinlich zu ähnlichen Ergebnissen kommen würden. Eng verbunden mit den Überlegungen zur Methodenwahl sind Gedanken zur Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Es ist dabei aus unserer Sicht weniger wichtig, dass die Schüler*innen tatsächlich reproduzierbare Erkenntnisse generieren, sondern vielmehr, dass sie sich mit der Frage der begrenzten Generalisierbarkeit von Erkenntnissen auseinandersetzen. Der dritte Schritt wäre dann die tatsächliche Durchführung der Erhebung bzw. der Datensammlung, der vierte Schritt die Auswertung und Interpretation der Daten. Ein fünfter Schritt bestünde in der Aufbereitung der Ergebnisse für andere, etwa in Form eines Posters, eines Vortrags oder einer Ausstellung.

Ein weiteres Themenfeld wären die Schulmahlzeiten in der Mensa oder die vom Bäcker, aus dem Supermarkt oder von zu Hause mitgebrachten Snacks. Auch hier könnte überlegt und recherchiert werden, woher die einzelnen Bestandteile des Essens eigentlich kommen, welche Wege sie zurücklegen und wie sie mit dem Klimawandel zusammenhängen.

Relevanz der Beispiele für das forschende Lernen mit Schüler*innen

Forschendes Lernen zum Thema Nachhaltigkeit ist sehr alltagsnah, da dieses vielen Schüler*innen ein aktuelles Anliegen ist. Indem sie sich ihre eigene Umgebung gezielt anschauen und beispielsweise recherchieren, woher ihr Essen kommt (die Wurst kommt vom Metzger um die Ecke, aber woher bezieht dieser die einzelnen Zutaten, aus welchen Bestandteilen besteht eigentlich eine Extrawurst etc.), lernen sie viel über Wirtschaftskreisläufe und Produktionsprozesse. Verbunden mit der Frage der Nachhaltigkeit erfolgt dann eine Auseinandersetzung damit, wie das Handeln der Einzelnen mit wirtschaftlichen und ökologischen Prozessen zusammenhängt. Ist die Entdeckung dieser Zusammenhänge dann noch das Ergebnis eigenen Bemühens, erscheinen sie in der Regel gleich viel interessanter. Für viele ist es auch ein schönes Gefühl zu erkennen, wie spannend die eigene Umwelt ist und was es zu erleben, zu erkunden und zu fragen gibt, wenn man erst einmal anfängt – selbst bei so alltäglichen Dingen wie der Pausenmahlzeit.

4.2. Potenziale und Grenzen bei der Umsetzung forschenden Lernens mit Schüler*innen

Bei der Umsetzung des forschenden Lernens tun sich verschiedene Herausforderungen auf, so die Frage der Machbarkeit, Kontrolle und Motivation, die Rolle der Eltern und die Problematik von Zuschreibungen, anhand derer sowohl Potenziale als auch Grenzen in diesem Bereich der Lehrer*innenbildung sichtbar werden.

An Herausforderungen ist zunächst jene der Machbarkeit zu erwähnen. Projekte des forschenden Lernens lassen sich aus zeitlichen Gründen in der Regel nicht in den für einen einzelnen Unterrichtsgegenstand zur Verfügung stehenden Stunden unterbringen. Vielmehr bedarf es für die Umsetzung solcher Projekte einer fachübergreifenden Zusammenarbeit, der Abstimmung mit Kolleg*innen oder der Nutzung von Stunden eines Stundenpools – wenn ein solcher besteht – für Projektarbeiten. Weiters ist sicherzustellen, dass der Lehrplan ein solches Vorhaben zeitlich zulässt. In Summe sind Projekte des forschenden Lernens mit Schüler*innen jedenfalls dazu angetan, gängige Vorstellungen davon, was in der Bildungsinstitution Schule möglich und durchführbar ist und was nicht, auf die Probe zu stellen (Feichter 2015, 419). Sind diese organisatorischen Beschränkungen und Grenzen aber einmal beseitigt, kann das forschende Lernen mit Schüler*innen sein Potenzial entfalten und zeigen, dass Bildung und Erkenntnisgewinn nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Austausch mit Familienangehörigen und Forschungssubjekten sowie in einem transdisziplinären und fächerübergreifenden Sinn zu haben sind. Die Frage der religiösen, sozialen, nationalen, ethnischen, regionalen oder sprachlichen Bezüge des eigenen Elternhauses ist eben nicht Sache eines einzigen Unterrichtsgegenstands, sondern eröffnet auch anderen Fächern – wie Geschichte, Deutsch, Politische Bildung, Biologie oder Geografie – neue Perspektiven.

Eine weitere Herausforderung stellt die Frage der Kontrolle dar. In Projekten des forschenden Lernens durch Schüler*innen laufen die Lehr- und Lernprozesse in Kontexten ab, die nicht immer von der Lehrperson vorgegeben und gesteuert werden können. Die Gespräche oder Interviews der Schüler*innen mit Eltern oder Großeltern finden ohne Beisein der Lehrer*innen statt. Dieses eigenverantwortliche Tun hat aus Sicht der Lehrer*innen einen spezifischen Verlust der Kontrolle zur Folge, in dem Sinn, dass sie keinen Einfluss darauf haben, was dabei herauskommt oder wie Schüler*innen der Rechercheaufgabe nachkommen. Beispielsweise besteht ein gewisses Risiko, dass Schüler*innen Aufnahmen von Interviews löschen, dass sie sich in der vorgesehenen Zeit mit anderen Dingen beschäftigen oder dass das geführte Interview keinerlei Einblicke in die Familiengeschichte liefert. Gleichzeitig sind die Potenziale solcher Projektvorhaben beträchtlich. Denn die aktive Durchführung des forschenden Lernens erlaubt es den Schüler*innen, eigeninitiativ Inhalte in Unterrichtsformate einzubringen, selbstständig Schwerpunkte zu setzen, den schulischen Regelbetrieb zu modifizieren und die gewohnte Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung zu hinterfragen (Tyack/Tobin 1994; Feichter 2015, 419-422).

In diesem Kontext stößt das forschende Lernen durch Schüler*innen auf eine zusätzliche Herausforderung, nämlich die Frage des Bewertens: Inwiefern können Prozesse des forschenden Lernens in Beurteilungen oder Noten einfließen, wenn das Engagement der Schüler*innen, der Arbeitsaufwand, die Ergebnisse und die zu leistenden Hindernisse höchst unterschiedlich sind? Lehrer*innen sind angehalten, eine Entscheidung darüber zu treffen, ob die Leistungsüberprüfung nach summativen oder formativen Kriterien erfolgt. Während sich das summative Vorgehen am Ergebnis orientiert und auf eine Bewertung (meist entlang einer Notenskala) abzielt, steht bei formativen Überprüfungen die Unterstützung von Lernprozessen im Mittelpunkt, die diese begleitet und konstruktive Rückmeldungen sowie Lernorientierungen gewährleistet, ohne die Form einer Bewertung auf Notenbasis anzunehmen (Winter 2015, 63-69). Je nach gewählter Vorgehensweise kann den Schüler*innen anhand der Frage des Bewertens aufgezeigt werden, dass Lernprozesse nicht immer eindeutig zu erfassen sind oder dass Bildungsprozesse und die Beschäftigung mit Forschungsgegenständen nicht ausschließlich anhand einer Notenskala bewertet werden können.

In engem Zusammenhang mit der Bewertung steht eine weitere Herausforderung, nämlich die Motivation. Diesbezüglich stellt sich die grundsätzliche Frage, wie bei Schüler*innen Spaß und Neugier am forschenden Lernen geweckt werden können und wie sich ihre Motivation, bei Projektvorhaben mitzumachen, steigern lässt. Eine Herausforderung stellt dies deswegen dar, da forschendes Lernen mit Schüler*innen durch seinen schüler*innenzentrierten Fokus gewissermaßen aus den Gegebenheiten und Routinen des schulischen Regelbetriebs – und damit auch aus dem sogenannten „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) – herausfällt. Denn für Schüler*innen bleibt die Einübung von schulischen Praktiken und Routinen „nicht ohne Folgen und wirk[t] sich auf die Bereitschaft zur Partizipation und Mitarbeit aus“ (Feichter 2015, 415). Es ist nun an den Lehrkräften, die Schüler*innen zu motivieren, bei Projekten des forschenden Lernens mitzumachen und diese auch durchzuziehen. Gelingt dies, zeigt sich das ganze Potenzial dieser didaktischen Methode, selbstbestimmte und auf Eigeninitiative beruhende Lernprozesse anzustoßen, die sich vom gewöhnlichen Schulalltag abheben, Interesse oder sogar Begeisterung bei Schüler*innen auslösen und dadurch deren Partizipationsbereitschaft und Motivation erhöhen (ebd., 418).

Eine weitere Herausforderung für das forschende Lernen mit Schüler*innen erwächst vonseiten der Eltern, die gegebenenfalls nachfragen, wo der Mehrwert derartiger Projekte für den Lernerfolg liege. Je nach Vorhaben ist auch die Einholung von Einverständniserklärungen seitens der Elternschaft notwendig. Als Grenze erweist sich bisweilen auch die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, denn nicht alle Eltern nehmen an Elternabenden, an denen über solche Projektvorhaben informiert wird, teil oder sind für Anliegen von Lehrer*innen erreichbar. Zu berücksichtigen sind auch die höchst disparaten Lernsettings und die unterschiedliche Unterstützung der Lernprozesse von Schüler*innen durch die Eltern.

Es empfiehlt sich jedenfalls, Eltern oder Erziehungsberechtigten die Zielsetzungen schulischer Projekte oder von forschendem Lernen mit Schüler*innen zu erklären, damit sie sich ausreichend in derartige Vorhaben eingebunden fühlen. Nur so kann forschendes Lernen gelingen, kann diese didaktische Methode ihre Potenziale entfalten. Es kann eben nicht als gegeben vorausgesetzt werden, dass Eltern die Zielsetzungen des forschenden Lernens selbst erkennen oder unterstützen. Dies zeigte sich beispielsweise bei einem Projekt des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik und des Instituts für Praktische Theologie der Universität Innsbruck, das interreligiöse Begegnungen vorsah und Ansätze von diesbezüglichem forschendem Lernen im katholischen Religionsunterricht enthielt. Hierbei regte sich tatsächlich vereinzelt Widerstand aufseiten katholischer Eltern, die interreligiöse Begegnungen als Gefahr für die religiöse Identitätsbildung ihrer Kinder betrachteten (Kraml et al. 2020, 107f.). Daher ist es ratsam, durch offene Kommunikation mit allen Beteiligten im Sinne einer transdisziplinären Grenzarbeit (s. auch den Beitrag von Vera Brandner, Jonas Kolb und Aykut Gelenec mit dem Titel ‚Transdisziplinäre Grenzarbeit zwischen hochschulgebundener, schulischer und außerschulischer Bildung. Ein konzeptioneller Beitrag am Fallbeispiel der islamischen Bildung in Österreich‘ in diesem Sammelband) derartige Vorbehalte frühzeitig zu thematisieren und bereits im Vorfeld abzubauen (Kraml et al. 2020, 152-160).

Eine letzte Herausforderung, die an dieser Stelle erwähnt sei, stellt die Problematik von Zuschreibungen dar. Die Behandlung von Themen wie Bildungsungleichheit, Religionszugehörigkeit oder Familiengeschichte in der Primarstufe birgt gewisse heikle Momente. Bedenklich wird es dann, wenn im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Themen Fremdzuschreibungen oder Othering verstärkt werden oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen, religiösen, kulturellen, sprachlichen oder ethnischen Minderheit sich stigmatisierend auswirkt. Mit Bildungsungleichheit oder Zugehörigkeiten, seien sie religiöser, sprachlicher, kultureller oder nationaler Natur, ist jedenfalls so umzugehen, dass Machtverhältnisse und Ungleichgewichte nicht reproduziert und partizipierende Schüler*innen keinesfalls mit Etikettierungen gebrandmarkt werden (Lingen-Ali/Mecheril 2016). Erst unter dieser Voraussetzung kann forschendes Lernen mit Schüler*innen in den genannten Themengebieten einen Beitrag zur kulturellen oder religiösen Identitätsbildung leisten oder Anknüpfungspunkte für interreligiöses oder interkulturelles Lernen liefern.

5. Resümee

Den hier angestellten Überlegungen liegt die Auffassung zugrunde, dass es im Kontext der Lehrer*innenbildung grundsätzlich drei Bereiche gibt, in denen Forschung eine besondere Wichtigkeit zukommt: erstens die forschungsgeleitete Lehre in der universitären Ausbildung, zweitens das forschende Lernen mit Studierenden und drittens das forschende Lernen mit Schüler*innen. In welcher Form Forschung in diesen Bereichen

sinnvoll sein kann, haben wir jeweils anhand von Beispielen aus dem Bereich muslimischer bzw. gesellschaftlicher Diversität, Bildungsungleichheiten und Nachhaltigkeit zu verdeutlichen versucht.

Bei der Einbindung von Forschung in die Lehrer*innenbildung treten neben Potenzialen auch Grenzen zutage. Als Grenzen können sich unter anderem die Kluft zwischen abstraktem Wissen und Handlungswissen, fehlende Neugier, die Problematik von Zuschreibungen oder pragmatische Hürden bei der Umsetzung von Projekten forschenden Lernens mit Studierenden oder mit Schüler*innen, um nur einige zu nennen, geltend machen.

Dies schmälert nicht die Potenziale, die der Forschung in der Lehrer*innenbildung innewohnen. Zu deren vielen Vorzügen gehört, dass sie das eigene Wissen erweitert und zu neuen Erkenntnissen verhilft, dass sie Studierende und Schüler*innen dazu anregt, Bestehendes zu hinterfragen, eine kritische Haltung zu entwickeln und neugierig zu sein, dass sie vertiefte Einblicke in die Lebensrealitäten von Schüler*innen gewährt und so das Bewusstsein für religiöse, kulturelle, ethnische oder soziale Diversität und Bildungsungleichheiten schärft, dass forschendes Lernen die Selbstreflexion anstoßen kann sowie nicht zuletzt, dass sie, mit ihrem Fokus auf lösungsorientierte Ansätze, die Handlungsfähigkeit stärkt und zur Erhöhung der Problemlösekompetenz beiträgt.

Literatur

- AMS Arbeitsmarktservice Österreich (2021): *Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen – Dezember 2020*. www.ams.at (letzter Zugriff am: 02.09.2021).
- Arnold, Julia / Kremer, Kerstin / Mayer, Jürgen (2017): „Scaffolding beim Forschenden Lernen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23 (1), 21-37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>.
- Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017): *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Büchler, Theresa (2016): „Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), 53-87. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0350-5>.
- Cramer, Colin (2013): „Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (1), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.3262/ZP1301066>.
- Erkurt, Melisa (2020): *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay.

- Feichter, Helene J. (2015): „Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung“. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung* 46 (3-4), 409-426. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11612-015-0288-0>.
- Fichten, Wolfgang (2010): „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“. In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182.
- Groß Ophoff, Jana / Pant, Hans Anand (2020): „Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 661-666.
- Hartel, Birgit / Hollerer, Luise / Smidt, Wilfried / Walter-Laager, Catherine / Stoll Martina (2019): „Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2*. Graz: Leykam, 183-224.
- Huber, Ludwig (1983): „Forschung – Lehre – Lernen“. In: Huber, Ludwig (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta, 496-509.
- Huber, Ludwig (2009): „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“. In: Huber, Ludwig / Hellmer, Julia / Schneider, Friederike (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Huber, Ludwig / Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stefan (2003): *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): „Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten“. In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 289-304.
- Katenbrink, Nora / Goldmann, Daniel (2020): „Varianten Forschenden Lernens – ein konzeptbasierter Typisierungsvorschlag“. In: Basten, Melanie / Mertens, Claudia / Schöning, Anke / Wolf, Eike (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 195-202. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991540>.
- Katenbrink, Nora / Wischer, Beate (2015): „„Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“: Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens“. In: Katenbrink, Nora / Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (Hg.): *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem*. Münster: Monsenstein und Vannerdat, 221-241.
- Kolb, Jonas (2020): „Constituted Islam and Muslim Everyday Practices in Austria: The Diversity of the Ties to Religious Organizational Structures and Religious Authorities in the Process of Change“. In: *Journal of Muslim Minority Affairs* 40 (3), 371-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13602004.2020.1819129>.
- Kolb, Jonas (2021): „Muslim diversity, religious formation and Islamic Religious Education: Everyday practical insights into Muslim parents’ concepts of religious education in Austria“. In: *British Journal of Religious Education* (online first). DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1911787>.

- Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2019): „Muslim Everyday Religious Practices in Austria. From Defensive to Open Religiosity“. In: *Religions* 10 (3), 161. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel10030161>.
- Kosnik, Clare / Beck, Clive (2000): „The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher“. In: *Educational Action Research* 8 (1), 115-136.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.) (2018): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija / Bauer, Nicole / Kolb, Jonas (2020): *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016): „Religion als soziale Deutungspraxis“. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>.
- Neubacher, Maria / Freunberger, Roman / Schreiner, Claudia / Vogtenhuber, Stefan / Oberwimmer, Konrad / Höller, Iris / Mayrhofer, Lisa / Baumegger, David / Steiger, Alexander / Gurtner-Reinthaler, Saya / Toferer, Bettina / Wallner-Paschon, Christina (2018): „Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1*. Graz: Leykam, 197-270.
- OECD (2019): *PISA 2018. Ergebnisse. Band 1: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Paris: OECD.
- Ohly, Karl Peter (2011): „Evolutionstheorie und Schöpfungslehre im Biologieunterricht“. In: Dreesmann, Daniel / Graf, Dittmar / Wütte, Klaudia (Hg.): *Evolutionsbiologie. Moderne Themen für den Unterricht*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 485-503.
- ÖRF (Hg.) (2014): *Angehende Lehrerinnen und Lehrer benötigen dringend Kompetenzen, wie sie mit religiösen Phänomenen umgehen können*. (Stellungnahme veröffentlicht am 16.12.2014). https://oerf.eu/fileadmin/user_upload/p_rel-paed-forum/2014_12_16_Kompetenzen_religioese_Phaenome.pdf (letzter Zugriff am: 27.07.2021).
- Scheipl, Josef / Leeb, Johannes / Wetzel, Konstanze / Rollett, Wolfram / Kielblock, Stephan (2019): „Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen“. In: BMBWF (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2*. Graz: Leykam, 225-268.
- Schneider, Jürgen / Cramer, Colin (2020): „Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?“. In: Rheinländer, Kathrin / Scholl, Daniel (Hg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2007): „Forschendes Lernen in Praxisstudien“. In: *Journal für Hochschuldidaktik* 18 (2), 12-15.
- Schratz, Michael / Westfall-Greiter, Tanja (2010): „Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule“. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), 18-31.
- Schwartz, Shalom H. / Melech, Gila / Lehmann, Arielle / Burgess, Steven / Harris, Mari / Owens, Vicki (2001): „Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement“. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (5), 519-542. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>.

- Schweitzer, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tremp, Peter (2020): „Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium.“ In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (2), 16-32. DOI: https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_01.
- Tyack, David / Tobin, William (1994): „The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?“. In: *American Educational Research Journal* 31 (3), 453-479.
- Unzeitig, Doris (2019): *Eine Lehrerin sieht Rot: Mini-Machos, Kultur-Clash, Gewalt in der Schule und das Versagen der Politik*. Kulmbach: Plassen.
- Waschke, Thomas / Lammers, Christoph (2011): „Evolutionstheorie im Biologieunterricht – (k)ein Thema wie jedes andere?“. In: Dreesmann, Daniel / Graf, Dittmar / Witte, Klaudia (Hg.): *Evolutionsbiologie. Moderne Themen für den Unterricht*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 504-534.
- Wiesinger, Susanne / Thies, Jan (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien: Edition QVV.
- Winter, Felix (2015): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

Kontingenzsensibilität als Grenzgang interreligiösen Lernens

Chancen und Herausforderungen

Martina Kraml, Zekirija Sejdini

1. Einleitung

Interreligiöse Bildungsprozesse in der universitären Lehrer*innenausbildung sind besonders eindruckliche Beispiele für Grenzgänge und Grenzüberschreitungen, involvieren sie doch ständige Auseinandersetzung, Prozessorientierung, Standortbestimmung und das Anstreben von Balancen. Bei all dem geht es darum, die eigenen Vorstellungen und Zugänge angesichts des Anderen neu zu reflektieren und zu überdenken, über ‚den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen‘, auch Anderes für möglich zu halten – etwas, das, wie wir später noch sehen werden, auch als ‚Kontingenz‘ bezeichnet wird. Anderes für möglich zu halten, erfordert die Bereitschaft, das vertraute, ‚heimische Ufer‘ zu verlassen, sich auf Neues einzulassen, sich auf unsicherem Terrain zu bewegen, eben Grenzgänge zu wagen.

Der vorliegende Beitrag ist in sechs Abschnitte gegliedert. Nach dieser Einleitung (Kapitel 1) gehen wir im folgenden Abschnitt (Kapitel 2) auf das Prinzip des Bekenntnisgebundenen/Konfessionellen ein, um verständlich zu machen, weshalb wir von Grenzgängen in der Lehrer*innenbildung sprechen. Dann geben wir einen Einblick in unsere Zusammenarbeit und stellen unsere Projekte kurz vor (Kapitel 3). Auf diese Weise wollen wir nicht nur die einzelnen Ebenen unserer Kooperation sichtbar machen, sondern – in weiterer Folge – auch die Relevanz des Kontingenzbegriffs für die interreligiöse Arbeit herausstellen. Warum das Thema der Kontingenz/Kontingenzsensibilität in der Interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik so bedeutsam ist, ist Gegenstand des darauffolgenden Abschnitts (Kapitel 4). Des Weiteren liegt der Fokus auf interreligiösen Bildungsprozessen und Konflikten bzw. Konfliktpotenzialen mit Beispielen aus Forschung und Lehre (Kapitel 5), bevor eine Zusammenfassung (Kapitel 6) den Beitrag abrundet.

2. Konfessionalität und Interreligiosität

Der österreichische Religionsunterricht ist durch das sogenannte Konfessionalitätsprinzip gekennzeichnet, das heißt, dass in diesem inhaltlich von den Kirchen und Religionsgemeinschaften verantworteten Unterricht Schüler*innen mit dem entsprechenden Bekenntnis teilnehmen, Lehrer*innen mit dem betreffenden Bekenntnis unterrichten und der Inhalt dem jeweiligen Bekenntnis entspricht (Lüdtke/Pohl-Patalong 2018). Dementsprechend wäre der korrekte Terminus der ‚bekenntnisorientierte‘ Religionsunterricht, während der Ausdruck ‚konfessionsorientierter‘ Religionsunterricht eigentlich eine unzulässige Erweiterung des Konfessionalitätsbegriffs ist, der die Konfessionalität als ein Prinzip der christlichen Denominationen meint und nicht auf andere Religionen ausgedehnt werden kann. Gleichwohl hat sich im Sprachgebrauch der Konfessionalitätsbegriff für den Religionsunterricht unterschiedlicher Religionen etabliert. Es ist also nach österreichischem Recht nicht so ohne Weiteres möglich, den Religionsunterricht unabhängig von der entsprechenden Konfession/Religion auf die inter- oder transreligiöse Komponente auszudehnen (Rees 2018, 51-55, 62-65). Dies macht einen Teil der Bedingungen bzw. Unwägbarkeiten und Schwierigkeiten aus, die wir im Folgenden beschreiben werden.

Auch die Ausbildung von Religionslehrer*innen ist konfessionell ausgerichtet und erfolgt an den Universitäten oder pädagogischen Hochschulen. An der Universität Innsbruck gibt es sowohl den Fachbereich Katholische Religionspädagogik, der Teil der Katholisch-Theologischen Fakultät ist, als auch den Fachbereich Islamische Religionspädagogik, der 2013 eingerichtet wurde und der Fakultät für LehrerInnenbildung zugeordnet ist (Sejdini/Kraml/Scharer 2017).

Dementsprechend war und ist interreligiöse Zusammenarbeit nicht von vornherein selbstverständlich. Sie hat nicht nur das konfessionell-bekenntnisorientierte Prinzip auf den verschiedenen Bildungsebenen transformiert, sondern ebenso die gesellschaftliche bzw. religionsgemeinschaftliche Logik durchbrochen und wurde daher in den Anfängen vor allem auch gesellschaftlich-medial angefragt (Kraml/Sejdini 2018d, 126f.). Dennoch wurde eine solche Zusammenarbeit von den Leiter*innen der Fachbereiche Islamische Religionspädagogik wie Katholische Religionspädagogik von vornherein angestrebt, sowohl in der Lehre wie auch in der Forschung im Kontext der Lehrer*innenbildung (Kraml/Sejdini 2018b, 14f.). Rückblickend wurden damit Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt, die uns immer wieder an Grenzen geführt haben. Dies geschah auf verschiedenen Ebenen: der Ebene der Schulen, der Ebene der Lehre im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung, aber auch im Kontext der Forschung sowie in der Entwicklung von Lehre und Forschung leitenden religionspädagogischen und religionsdidaktischen Paradigmen, denen wir im Folgenden Raum geben wollen.

3. Die Entwicklung unserer Zusammenarbeit: Die Muslim*innen ‚kommen dazu‘

Im Rahmen der interreligiösen Kooperation zwischen den Bereichen Katholische und Islamische Religionspädagogik werden folgende Lehrveranstaltungen gemeinsam bestritten (Kraml/Sejdini 2018a, 16):

- Vorlesung und Seminar ‚Religionsdidaktik Grundlagen‘
- Basispraktikum
- Seminar ‚Interreligiöse Kooperative Religionsdidaktik‘
- Vorlesung und Seminar ‚Forschungsgeleitete Interreligiöse Religionspädagogik‘

Wie sich zu Beginn der gemeinsamen Lehrveranstaltungen, die vor allem zu Religionspädagogik und Religionsdidaktik gehalten wurden, zeigte, waren unter Studierenden bestimmte Kommunikations- und Denkmuster verbreitet, die man als ‚Besitzstandsdenken‘ charakterisieren könnte. Dieses Denken – das dann um sich greift, wenn Gewohntes außer Tritt gerät, vermeintliche Besitzansprüche infrage gestellt werden – ist von der Angst begleitet, etwas zu verlieren: So schienen manche der katholischen Studierenden nicht wahrhaben zu wollen, dass Dinge sich verändern, dass es eine andere Art von Aufmerksamkeit und Planung braucht (z.B. Teamteaching), wenn neue, in diesem Fall muslimische Studierende dazukommen (Kraml/Sejdini 2018b) – daher auch, was sich kaum vermeiden ließ, die anfängliche eigentümliche ‚Patronanz‘ der Katholischen Religionspädagogik. Die muslimischen Studierenden wiederum fühlten sich unwohl, weil sie Lehrveranstaltungen, so etwa das Basispraktikum, besuchen mussten, deren eigentliche Adressat*innen katholische Studierende waren und die im Prinzip katholisch konzipiert waren.

Dies war zum Teil dem Umstand geschuldet, dass weder das Studium interreligiös konzipiert noch die Bedingungen für eine interreligiöse Kooperation gegeben waren. So hieß es, jene Bedingungen aufzugreifen, die vorhanden waren, was der Arbeit besonders im Bereich der Praktika nicht immer zuträglich sein mochte. Da es zu dieser Zeit nur wenige muslimische Praxislehrpersonen mit abgeschlossener Mentor*innenausbildung gab, trafen wir eben die Entscheidung, das Basispraktikum für muslimische wie katholische Studierende im katholischen Religionsunterricht anzubieten, womit wir alle Seiten vor große Herausforderungen stellten (ebd.; Kraml/Sejdini 2018d, 125f.).

Dennoch haben wir aus diesen Behelfssituationen gelernt, etwa, dass sich – empirisch gesehen – auch unter nicht ideal anmutenden Rahmenbedingungen zentrale Erkenntnisse gewinnen lassen, die uns, hätte es sie nicht in genau dieser Form gegeben, verwehrt geblieben wären. Selbstverständlich – und diese Einsicht hat sich geradezu aufgedrängt – bedürfen Rahmenbedingungen und Limitationen der ständigen Reflexion. Ebenso wird es Aufgabe sein, das Basispraktikum weiterzuentwickeln und besser zu vernetzen (Kraml et al. 2020, 221-229).

Mittlerweile sind wir über den unmittelbaren Anfang hinweg, ist vieles zur Selbstverständlichkeit geworden, nicht zuletzt dank des Beschlusses, die Islamische Religionspädagogik zu einem eigenen Institut mit eigener Leitung zu machen, in dem die gemeinsamen Lehrveranstaltungen im Teamteaching abgehalten werden, bei dem Reflexion an oberster Stelle steht und die Bereichsleiter*innen ‚an einem Strang ziehen‘. Dabei spielte und spielt gegenseitiges Vertrauen aller Beteiligten zueinander und die Bereitschaft zu Selbstkritik in persönlicher Hinsicht, aber auch im Hinblick auf die eigene Religionsgemeinschaft und den eigenen Glauben eine entscheidende Rolle, dass ein gemeinsamer Kommunikationsraum als neue Basis eröffnet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unsere Entwicklung von der Wahrnehmung von Möglichkeiten, vom Wechselspiel zwischen Distanz und Nähe, von Offenheit für neue Ansätze, der kritischen Reflexion eingefahrener eigener (religiöser) Denkmuster sowie von immer guter Kommunikation und Transparenz, auch bei schwierigen Themen, geprägt war und ist. Das war eine wichtige Voraussetzung für unsere Arbeit. Darüber hinaus ist uns klar geworden, dass grundsätzliche Offenheit für anderes im Sinne von Kontingenzbewusstsein demzufolge auch ganz anderes für möglich gehalten wird, als das bis dato für möglich Erachtete, ein zentrales Element der Herangehensweise (Methodologie) an interreligiöse Zusammenarbeit, aber auch ein inhaltliches Merkmal interreligiöser Bildung auf den unterschiedlichen Bildungsebenen, von Familie und Kindergarten bis zur Universität und darüber hinaus in den beruflichen Bereich, ist (Kraml/Sejdini 2018c). Im Folgenden soll der Aspekt des Anderes-für-möglich-Haltens im Sinne der Kontingenz bzw. Kontingenzsensibilität inhaltlich vertieft werden.

4. Kontingenzsensibilität

4.1. Begriffsexplikation: Weltanschauung – das Religiöse – Glaube

Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung und der Tatsache, dass sie in den einzelnen Wissenschaftstraditionen unterschiedlich verstanden werden, wollen wir einige Begriffe, die für das Verständnis unserer Arbeit wichtig sind, kurz erklären (s. dazu auch Kraml/Kraml 2022).

Beginnen möchten wir die Begriffsexplikation mit dem allgemeinsten und umfassendsten Begriff, mit dem das Feld der grundlegenden (religiösen und auch nicht-religiösen) Überzeugungen bezeichnet werden kann, dem Begriff der Weltanschauung. Gemeinhin das Konzept von Welt als das jeden Menschen Umgebende inklusive seiner/meiner selbst bezeichnend, wurde Weltanschauung – etwa von dem Religionsphilosophen Otto Muck – auch als „lebenstragende Überzeugung“ (Muck 1999, 36) definiert (Kraml 2004, 76).

Etwas eingeschränkter als der Begriff der lebenstragenden Überzeugung bzw. der Weltanschauungsbegriff wird gemeinhin der Begriff der Religion verstanden. Hier spielt der soziale, institutionelle, gemeinschaftskonstituierende und -stabilisierende Faktor eine größere Rolle. Religionen werden stärker mit Wahrheitsansprüchen im Sinne der Behauptung der Überlegenheit der eigenen Überzeugung in Verbindung gebracht als Weltanschauungen (Jäger 1995, 465f.; Kraml 2004, 76-79).

Ein weiterer Begriff, der eher auf die individuelle Dimension der Religion abhebt, ist jener der Religiosität, für den der Religionspädagoge Rudolf Englert den Begriff des „Religiösen“ (Englert 2018, 32) vorschlägt. Dessen Vorteil sieht er darin, dass er dazu geeignet ist, die Dimension des Individuellen (die Religiosität) und die des Institutionellen (die der Religion) miteinander zu verbinden (ebd., 33). Mit Blick darauf spricht Englert von der „Architektur des Religiösen“ (ebd., 35; s. dazu auch Kraml/Kraml 2022) bzw. – in Anlehnung an van der Walt (2011, 3) – von sechs „Schichten des Religiösen“ (Englert 2018, 29f.), die da sind: die rituelle (beobachtbare Handlungen), die emotionale (religiöse Gefühle wie z.B. Ehrfurcht, Gefühl der Geschöpflichkeit etc.), die dogmatische bzw. konfessionelle (Lehrsätze), die praktische, philanthropische (caritative oder ethische), relationale (Vertrauen, Glauben) und die spirituelle Schicht. Freilich sollten diese subtilen Unterscheidungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Religion ein ganzheitliches Phänomen ist und diese Differenzierungen zu methodischen Zwecken sehr hilfreich sind, insgesamt aber inklusiv gedacht werden müssen.

Das Wort Glaube – noch ein Schlüsselbegriff im Kontext weltanschaulich-religiöser Lebensformen – betont mehr den subjektiv-beziehungsorientierten Aspekt. ‚Glaube‘ ist zumeist konnotiert mit einem individuellen Bekenntnis. Sowohl dem Religions- als auch dem Glaubensbegriff im religiösen Kontext ist die Überschreitung des Bereichs der Immanenz hin zum Bereich der Transzendenz, wie immer dieser gefasst ist, als das Ultime, als Gott etc., eingeschrieben. Kennzeichnend für den Begriff des Glaubens ist das Bekenntnis, ein besonderer Sprechakt, der das Moment der Selbstverpflichtung beinhaltet (Kraml 2003, 79; Kraml/Kraml 2022).

Alle Begriffsfelder können entweder von außen – beobachtend – betrachtet werden, wie es etwa die Religionswissenschaft tut, oder mehr aus der Involvierten-/Beteiligtenperspektive, wie es dem Zugang der Theologien entspricht. Dies gilt für weltanschaulich-religiöse Bildung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern, deren wissenschaftliche Sparte durch die Religionspädagogik markiert ist.

4.2. Das Paradigma der Kontingenz

Im Kontext unserer Forschung und Lehre hat sich ein leitendes theoretisches Konzept entwickelt, das speziell für die Lehrer*innenbildung von Bedeutung ist, das Konzept der Kontingenz, das in den letzten Jahren auch zu einem Paradigma des Denkens, des wissenschaftlichen Herangehens, so in den Bildungswissenschaften, aber auch in der

Religionspädagogik und Religionsdidaktik sowie in vielen anderen Wissenschaften (Holzinger 2007, 26-54; Kraml 2019, 330-347) avanciert ist.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die Bedeutung des theoretischen Konzepts der Kontingenz zu charakterisieren. So kann Kontingenz als die Wurzel der Vielfalt oder – spezifischer formuliert – der Diversität bezeichnet werden. Vielfalt bzw. Diversität prägt sich aus, wenn konzediert wird, dass stets auch anderes möglich ist als das, was konkret vorliegt. Vielfalt, das Andersmögliche hat es in sich, Widersprüche und Ambivalenz hervorzubringen. Vielfalt, Ambivalenz und Ambiguität bergen Konflikte. All dies macht unsere Welt zu einer kontingenten Welt, gerade dort, wo es um unterschiedliche Religionen und Kulturen, wo Vielfalt und Unterschiedlichkeit besonders ausgeprägt sind, geht. So betrachtet hat der Kontingenzbegriff viele Facetten, von denen wir in diesem allgemeinen Teil zwei, die unsere Arbeit betreffen, herausgreifen wollen:

Die eine Facette ist jene der Möglichkeit und der Umgang mit Möglichkeiten. In diesem Sinne meint Kontingenz die Überschreitung dessen, was aktuell möglich scheint, einschließlich vorgegebener Rahmungen bzw. Vorstellungen und Beschreibungen von Wirklichkeit. Dies gilt natürlich speziell für interreligiöse Bildung, bei der – aufgrund unterschiedlicher religiöser Ausprägungen – divergierende religiöse Rahmungen und Wahrheitsansprüche aufeinandertreffen. So gesehen ist Kontingenz eine Frage der offenen oder geschlossenen Einstellung zur Welt, zum Leben, zur Wissenschaft. Wir werden später auf diese Dimension von Kontingenz in der interreligiösen Bildung zurückkommen.

Zuvor sei aber noch eine zweite Facette genannt, die mit der genannten zusammenhängt: Kontingenz, so könnte man mit dem Religionsphilosophen Kurt Wuchterl sagen, widersetzt sich der restlosen Integration in das eigene bzw. das bestehende System, Denksystem, Kommunikationssystem (Wuchterl 2011, 11-13). Wuchterl beschreibt Kontingenz als dasjenige Prinzip, das den gängigen Ordnungen widersteht (ebd., 11), Hans Blumenberg spricht von „Entselbstverständlichung“ (Blumenberg, zit. n. Dalferth/Stoellger 2000, 12), und Dalferth/Stoellger schreiben von der Kontingenz als „Krise des Verstehens und der Interpretation“ (Dalferth/Stoellger 2000, 22), „denn sie geht nicht auf in vorgängigen Reihen“ (ebd.). Bernhard Waldenfels bezeichnet die Kontingenz als dasjenige, das die Ordnung durcheinanderbringt, er spricht vom „Außerordentlichen“ und den „andersartigen Möglichkeiten und fremden Ansprüchen“ (Waldenfels 2000, 10), die sich darin zeigten. Kontingenz im Sinne von Möglichkeiten hat eine lange Tradition, auch in der Literatur. Einer, der sich intensiv mit der subjektiven Seite der Kontingenz, dem Möglichkeitssinn, auseinandergesetzt hat, war Robert Musil. Für ihn ist dieser die Fähigkeit, „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, was wichtiger zu nehmen, als das, was nicht ist“ (Musil 1987, 16). Diese Fähigkeit, so Norbert Christian Wolf, zeichnet einen Menschen aus, „der also im eigenen Denken und Handeln die Reproduktion etablierter Denk- und Verhaltensweisen durch die Schaffung neuer zu ersetzen versucht“ (Wolf 2011, 166). Diese ‚Möglichkeitssinnigkeit‘ ist es, was wir vielfach als Kontingenzsensibilität bezeichnen. Im Sinne unseres Titels

kann man also festhalten: Kontingenz impliziert die Auseinandersetzung mit Grenzen. Kontingenzsensibilität bedeutet die Fähigkeit, sich entlang Grenzen zu bewegen – um über diese eventuell auf neues Gebiet zu gelangen.

4.3. Warum beschäftigen wir uns mit Kontingenz und Kontingenzsensibilität im Kontext der Lehrer*innenbildung?

Die Beschäftigung mit theoretischen Konzepten und Begriffen, wie es das Konzept der Kontingenz darstellt, wirft unweigerlich die Frage nach der ‚Grammatik‘ (im wittgensteinischen Sinne) als der Tiefenstruktur eines Konzepts auf (Wittgenstein 1960, 373), also danach, wie ein theoretisches Konzept im sozialen Kontext der wissenschaftlichen und/oder alltäglichen Kommunikation ‚spielt‘. Gemäß unserem Verständnis von Kontingenz markiert die Grammatik die Überschreitung aktuell gegebener Möglichkeiten hin zu Neuem und Anderem. So ist auch ein ontologischer Bezug grundgelegt, nämlich die Überschreitung aktueller (ontologischer) Rahmungen hin zu ganz anderen möglichen Rahmungen, die neuen Gegebenheiten und Anforderungen entsprechen. Diesen Gedanken zu entfalten, ist im Besonderen dort zentral, wo es Vielfalt in den Rahmungen bereits gibt und der Umgang damit eine Herausforderung darstellt, wie das bei interreligiöser Bildung der Fall ist. In diesem Sinne verlangt eine interreligiös orientierte Religionspädagogik, deren zentraler Aufgabenbereich die Lehrer*innenbildung ist, geradezu nach einer solchen Perspektive des Auch-anders-Möglichen, genauer gesagt, der Kontingenz. An dieser Stelle sei angemerkt, dass wir den Terminus ‚interreligiös‘ nicht im Sinne der Religionen als monolithische Blöcke, als die sie manchmal missverstanden werden, auffassen, sondern uns ausdrücklich für eine übergreifende, transferorientierte, in einem gewissen Sinne transversale Herangehensweise aussprechen. So beinhaltet der Begriff des Transversalen die Konnotationen des Verbindenden, des Ineinander-Übergehens, des Transfers. Gerhard Wagner skizziert das Anliegen der Transversalität als verbindende Kraft in aller Vielfalt und Heterogenität (Wagner 1996, 315-317).

Nachdem wir nun die verschiedenen Facetten des Kontingenzkonzeptes entfaltet haben, wollen wir zeigen, warum das Paradigma der Kontingenz gerade für die interreligiös orientierte Religionspädagogik in Lehre und Forschung Zentrales verdeutlichen kann. Die Interreligiöse Religionspädagogik – und in diesem Zusammenhang auch die Lehrer*innenbildung – beschäftigt sich mit formalen Bildungsprozessen. Bildungsprozesse sind ‚lebendige‘ Phänomene, die nur mehrdimensional adäquat betrachtet, konzeptualisiert und erforscht werden können.

- In der Mehrdimensionalität von Bildungsprozessen, aber auch von religionspädagogischen und -didaktischen Konzepten geht es darum, Subjekte (Lernende und Lehrende), Kontexte, Interaktionen und Inhalte miteinander zu verschränken.

- Die Vernetzung dieser Dimensionen eröffnet der Kontingenz freien Raum; es ereignen sich Prozesse, deren Gestaltung und Steuerung Kontingenzsensibilität erfordert.
- Religionspädagogik und Religionsdidaktik sind von sich aus auf Anderes angelegt, sie sind transdisziplinär, verknüpft mit Pädagogik, Soziologie, Philosophie, Religionswissenschaft, in unserem Kontext auch mit Migrationspädagogik. Eine starke Bezugswissenschaft stellt die Theologie dar.
- Theologie kann insofern als normative Wissenschaft verstanden werden, als sie sich mit Lebensorientierungen und Lebensgestaltung auseinandersetzt, wobei Normativität stets mit dem Anspruch auf Wahrheit gepaart ist. Gerade hier erweist sich Kontingenzbewusstsein als eine unverzichtbare Voraussetzung, weil es Wahrheitsansprüche in Relation setzt und überzogene Wahrheitsansprüche relativiert.
- In diesem Sinne trägt Kontingenzsensibilität dazu bei, einen angemessenen Umgang mit der Wahrheitsfrage und damit mit Positionalität zu finden. Kontingenzsensibilität/Kontingenzkompetenz ist insofern Voraussetzung für jeglichen Dialog, als sie auch das Andere für möglich hält, zugesteht, dass das, was eine Person oder Gruppe vertritt, nur eine Möglichkeit von mehreren, vielleicht unendlich vielen, ist.

Es zeigt sich also: Das Paradigma der Kontingenz erweitert unsere Konzepte von interreligiöser Bildung um einige wesentliche Dimensionen. Dazu kommen Dynamiken im aktuellen Kontext: Migration, Pluralität, Heterogenität, Post-Säkularität, Globalisierung usw. bringen Komplexität mit sich. All dies impliziert Überschreitungen bzw. stellt bestehende Rahmungen infrage, was immer mit Grenzgängen in Verbindung steht. Es stellt sich also einerseits die Frage nach einer Analyse dieser Bildungsprozesse und andererseits nach einem angemessenen Umgang mit diesen Herausforderungen und Grenzgängen. Beidem kann nur auf der Basis von evidenzbasierter Forschung Rechnung getragen werden.

5. Evidenzbasierte Einblicke in die Ergebnisse interreligiöser Lehrer*innenbildung

Mit diesem Abschnitt knüpfen wir an den gemeinsamen Lehrveranstaltungen, wie wir sie in Kapitel 3 beschrieben haben, an. Um Lehre und Forschung weiterentwickeln zu können, wurde es für uns zunehmend wichtiger, Einblicke in diejenigen Prozesse zu bekommen, die sich abspielen, wenn katholische und muslimische Studierende in gemeinsamen Lehrveranstaltungen miteinander lernen. Aus diesem Grunde haben wir in der Lehrveranstaltung ‚Basispraktikum‘ qualitativ-empirische Studien in mehreren Pha-

sen durchgeführt und Studierende, Praxislehrer*innen und Lehrende in der universitären Begleitlehrveranstaltung befragt. Methodisch haben wir mit narrativ-problemzentrierten Interviews gearbeitet, in denen nach der Wahrnehmung der Lehrveranstaltung, den Interaktionen zwischen muslimischen und katholischen Studierenden, nach Spannungsfeldern, Herausforderungen und Potenzialen sowie den eigenen Konzepten und der Zusammenarbeit (bei den universitär Lehrenden) gefragt wurde. Die Interviewführung lag in den Händen von intrareligiösen Tandems. Ausgewertet haben wir im Stile der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) in einem gemischtreligiösen Forscher*innenteam, zusammengesetzt aus muslimischen und christlichen Religionspädagog*innen. Ein *Line-by-line*-Vorgehen im sequenzanalytischen Sinne hat uns geholfen, präzisere Codes und Kategorien zu bilden (Kraml et al. 2020).

Die erste Phase der empirischen Untersuchung war der Erforschung des für uns noch unbekanntes Felds der interreligiösen Zusammenarbeit bzw. Bildung gewidmet. Eine sehr offene Fragestellung nach dem, was sich zeigt, wenn muslimische und katholische Studierende miteinander Lehrveranstaltungen besuchen und absolvieren, stand am Anfang. Im Zuge der Durchführung dieser Studie wurden wir uns dessen gewahr, dass einerseits explizit kaum von Konflikten die Rede war, andererseits aber ‚zwischen den Zeilen‘ Konflikte zum Ausdruck kamen, die eine zentrale Rolle zu spielen schienen. Da wir dies für erklärungsbedürftig hielten, haben wir uns entschlossen, eine weitere Studie durchzuführen und in dieser zweiten Untersuchungsphase nach den Konflikten und dem Konfliktpotenzial im interreligiösen Lernen zu fragen. Im Folgenden wollen wir einen kurzen Ergebnisüberblick über beide Untersuchungsphasen geben. Wir beginnen dabei mit den allgemeineren Erkenntnissen aus der ersten Phase:

- Zunächst, und lange Zeit hindurch, war das Thema unserer Forschung und Lehre das gemeinsame Lernen der Studierenden, das Setting im Basispraktikum. Wir wollten und konnten sehen, welche Prozesse sich im wechselseitigen interreligiösen Lernen im Bereich der Lehrer*innenausbildung abspielen und welcher Voraussetzungen dieses Lernen bedarf. Eine wesentliche Funktion kommt dabei ‚Räumen‘ zu – realen Räumen wie auch kognitiv-emotionalen Räumen, ‚dritten Räumen‘ abseits der herkömmlich besetzten, mitunter dualistisch geprägten Räume. Emotional und intellektuell geschützte Räume, die Gelegenheit bieten, Unsicherheiten, Tabuisiertes und Gewagtes auszusprechen und zu bearbeiten, sind für die Begegnung und das voneinander Lernen unerlässlich (Gilgenreiner 2018, 78-81).
- Auch die Entwicklung des Teamteachings war Thema. Eine besondere Rolle spielten die Kommunikations- und Denkmuster, die sichtbar wurden: asymmetrische Sprache, das bloße ‚Einbauen‘ der neu Hinzugekommenen in existierende Konzepte (und das mit bestem Wissen und Gewissen), ohne erst eine gemeinsame Basis zu suchen und weiterzuentwickeln (Kraml/Sejdini, 2018d, 148f.).

- Wir haben in weiterer Folge gesehen, dass sich interreligiöse Bildungsprozesse erst dann erfolgreich realisieren lassen, wenn ein Grundkonsens über anthropologische, theologische bzw. bildungstheoretische Positionen besteht (Sejđini et al. 2017). Es musste daher eine intensive Auseinandersetzung über unsere Perspektiven und Grundannahmen folgen. Eine erste Konsensfindung wurde in einem Grundlagenband erarbeitet (ebd.). Diese ist aber nicht abgeschlossen, eher könnte man sagen, dass ein Prozess begonnen hat, der immer wieder der Standortbestimmung und Weiterentwicklung bedarf.
- Auch die Frage nach Wahrheit und Wahrheitsansprüchen nimmt im Kontext von Religionen eine zentrale Stellung ein. Hier Kontingenzsensibilität ins Gespräch zu bringen, ist ein heikler, aber wesentlicher Schritt (Sejđini/Kraml 2020).
- Bei allen unseren Projekten spielt die Herangehensweise, die interreligiöse Methodologie, eine besondere Rolle: Wir sind ein konsequent islamisch-katholisch besetztes Team, weil wir das für die empirische Interpretationsarbeit für unerlässlich halten. Es wird die Herausforderung der nächsten Zeit sein, eine vertiefte interreligiöse Forschungsmethodologie zu entwickeln (Kraml/Sejđini 2018c, 83-97).

Nachdem im Zuge der kritischen Reflexion am Ende der ersten Phase (der Erforschung der interreligiösen Lern- und Bildungsprozesse im universitären Kontext) offensichtlich geworden war, dass aufkeimende Konflikte wohl ‚zwischen den Zeilen‘ ausgetragen, aber in den seltensten Fällen offen artikuliert wurden, beschloss das interreligiöse Forscher*innenteam, weitere Untersuchungen zum Thema Konflikte mit einem neuen Design in Angriff zu nehmen. Da die Weiterentwicklung unserer Lehre und Forschung bzw. unseres Grenzanges in der Ausbildung von Religionslehrer*innen maßgeblich auf Erkenntnisse der Konfliktforschung im interreligiösen Kontext angewiesen ist, seien im Folgenden einige Befunde aus der zweiten Phase bzw. der letzten erschienenen Publikation ‚Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen‘ (Kraml et al. 2020) vorgestellt.

In dieser zweiten Phase haben wir den der Untersuchung zugrunde gelegten Konfliktbegriff in einem sehr offenen und allgemeinen Sinn gefasst, als Aufeinandertreffen von zunächst unvereinbar scheinenden Situationen, Standpunkten, Haltungen und Einstellungen.

Die aus dem Datenmaterial entwickelte Modellierung beinhaltet zwei Schauplätze interreligiöser Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden/Praxislehrpersonen: Schule/Basispraktikum und Universität, näherhin die Begleitlehrveranstaltung zum Praktikum (ebd.). Im Folgenden werden die an den Schauplätzen Schule/Praktikum (Studierende, Praxislehrer*innen) sowie Universität (Lehrende der Begleitlehrveranstaltung, Studierende) erzielten Ergebnisse kurz vorgestellt (ebd., 101-160).

- Ein besonderes Konfliktpotenzial – ob in der Lehrveranstaltung, aber auch in den Praktikumsgruppen oder in den Pausen – stellt die *In-Group*-Bildung, die Ausgrenzung zur Folge hat, dar. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Teilnehmer*innenzahl nicht ausgeglichen ist, sich manche Studierende besser kennen usw. Diese Dynamik kann auch durch das Handeln der Lehrenden/ Praxislehrer*innen beeinflusst werden. Selbstvertretung der Studierenden und entsprechende didaktisch-methodische Elemente sowie qualitätsvolle Gruppenleitung sind in dieser Situation eine wichtige Voraussetzung für möglichst egalitäre Teilhabe.
- Ein weiterer Einflussfaktor auf das Gelingen oder Nichtgelingen interreligiöser Zusammenarbeit sind die Vorstellungen/Konzepte der Praxislehrer*innen von (gutem) Unterricht und ihre Haltung gegenüber der Interreligiosität. Kontinuierliche Treffen und Besprechungen mit den Praxislehrer*innen bewirken Bewusstseins-schärfung.
- Für uns durchaus überraschend waren die heftigen Diskussionen aufseiten der muslimischen Studierenden über die im Religionsunterricht verwendeten Methoden unter dem Aspekt der Identität: Die Frage war, ob und wenn ja warum die im katholischen Religionsunterricht verwendeten Methoden dem islamischen Religionsunterricht angemessen bzw. islamisch vertretbar sind. Dass die religiöse Identität einen derart großen Einfluss auch auf die Wahl der Methoden hat, wirft sehr interessante didaktische Fragen auf.

Nach diesem Blick auf den Schauplatz Schule wollen wir noch ein Ergebnis vom Schauplatz Universität vorstellen (ebd., 161-217). Besonders anfällig für Konflikte, so wie wir den Begriff verstehen, war in unseren Settings das Teamteaching:

- Was sich als stark konfliktträchtig erwies, waren insbesondere Konzepte, die vielfach mit Wertehaltungen verbunden sind, wie beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen von Religionsunterricht, von Lehre an der Hochschule, vom methodisch-didaktischen Vorgehen sowie von der Leitung von Gruppen. Dabei wurden Konflikte zwischen den Lehrveranstaltungsleiter*innen oftmals erst im Unterricht – in der Performance – sichtbar.
- Weitere Quellen von Konflikten stellten die Heterogenität der Studierenden-gruppen – katholisch/muslimisch – sowie unklare Rahmenbedingungen dar.
- Dazu kam die unterschiedliche Wahrnehmung der Lehrenden, was ihre eigene Funktion betraf: Die muslimische Lehrende sah sich in erster Linie für die muslimische Gruppe zuständig, fühlte sich verantwortlich dafür, dass das Muslimische nicht zu kurz kam, während sich die katholische Lehrende für die Gesamtgruppe zuständig fühlte. Die Studierenden wiederum identifizierten sich stärker konfessionsmäßig. Die Situation im Teamteaching sollte sich än-

dern, nachdem die Lehrenden gewechselt hatten und eine Institutsmitarbeiterin, die besser mit den Anliegen des Fachbereichs und dem Projekt vertraut war, gemeinsam mit einer muslimischen Lehrkraft die Lehrveranstaltungsleitung übernahm. Daran hat sich gezeigt, dass es einer bestimmten Sozialisierung im Projekt und in den Fragestellungen – und damit in den Zielsetzungen – bedurfte, um das Teamteaching vorantreiben zu können.

- Schließlich sei ein Phänomen erwähnt, das wir gleichsam auf Schritt und Tritt beobachten konnten: Gesellschaftliche Machtverhältnisse spiegeln sich offensichtlich auch im universitären Setting wider. Das heißt, dass in Lehrveranstaltungen die Machtverhältnisse der Gesellschaft reproduziert werden, sich Studierende, Praxislehrer*innen sowie auch universitär Lehrende entsprechend den gesellschaftlichen Vorstellungen verhalten. Distanzierung davon ist nur durch Thematisierung von Denk- und Kommunikationsmustern möglich.

6. Kontingenz und Prozess als Grenzgänge interreligiöser Lehrer*innenbildung: Zusammenfassung und Ausblick

Für einen Rückblick auf die Ergebnisse der interreligiösen Zusammenarbeit im Bereich der Lehrer*innenbildung bietet sich eine Zusammenfassung aus der Metaperspektive an (ebd., 221-229). Gleichzeitig soll nachgezeichnet werden, weshalb das Paradigma der Kontingenz und Kontingenzsensibilität im Bereich der religionspädagogischen Lehrer*innenbildung so zentral ist:

- Interreligiöse Bildung im konfessionellen Raum hat einen Mehrwert, der nicht zuletzt darin besteht, dass sie Vielfalt sichtbar macht. Gleichzeitig stellt sie aber auch eine Herausforderung dar: Sie verlangt nach der Entwicklung von Konzepten, der dringenden Schaffung von Rahmenbedingungen mit Blick auf kooperativen Unterricht. In diesem Bereich werden von uns zahlreiche Initiativen gesetzt, auch österreichweit.
- Implizite religiöse und nichtreligiöse Identitätsvorstellungen (fragile Identität, abgeschlossene Identitätsvorstellungen) aufseiten der Akteur*innen spielen gerade im religiösen Kontext eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, Offenheit für interreligiöse Bildung in den entsprechenden Handlungsfeldern zu erzeugen. Daher kommt der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Religions-)Lehrer*innen bei der Arbeit an Identitätsvorstellungen, Stereotypen, Sprache und Kategorisierungen eine nicht zu unterschätzende Funktion zu.
- Im Hinblick auf eine interreligiöse Fachdidaktik ist die Erarbeitung von Konzepten zur Fachdidaktik ebenso vonnöten wie die exemplarische Themenentwicklung und der Erwerb von professionellen, auf Partizipation ausgerichteten Leitungskompetenzen.

- Interreligiöse Arbeit in der Lehrer*innenbildung bedarf theoretischer Grundausrichtungen. Hierfür stellt, wie in Kapitel 3 und 4 gezeigt, das Kontingenzparadigma im Sinne des Auch-anders-Möglichen eine wesentliche Voraussetzung für die Theologie und Religionspädagogik zur Verfügung.
- Sowohl inhaltlich wie methodologisch gründet das Konzept der Kontingenz bzw. Kontingenzsensibilität in der religionspädagogischen und religionsdidaktischen Balance von Subjekt-, Kontext-, Interaktions- und Inhaltsorientierung als mehrdimensionaler Verhältnisbestimmung, die, wenn angemessen gestaltet, auf den prozessualen Zugang nicht verzichten kann.
- Insgesamt konnte festgestellt werden, dass das Prinzip der Konfessionalität in der Religionspädagogik mitunter als Grenze fungiert. Die interreligiöse Zusammenarbeit bedeutet, an dieser Grenze entlangzugehen und damit das Ausloten der Grenze. Das bringt auch neue Verhältnisbestimmungen und Verschiebungen im Hinblick auf Grenzen mit sich, Entdeckungen im ‚jenseitigen Land‘, Transversalität. Derartige interreligiöse Grenzgänge bieten fruchtbare Perspektiven für die Ausbildung von Religionslehrer*innen.

Was der beschriebene Prozess deutlich machte, ist die Notwendigkeit interreligiöser Forschung und forschungsgeleiteter interreligiöser Lehre. Mit der Zunahme von (religiöser) Pluralität ist Kontingenz im Sinne von Möglichkeiten wieder stärker in den Blick geraten. Kontingenz kann nicht bewältigt, sondern muss anerkannt und gelebt werden. Dies erfordert besondere Zugänge, Denk- und Kommunikationsformen, nicht zuletzt spezielle didaktische Konzepte wie Prozesskonzepte und Prozesskompetenzen, insbesondere im interreligiösen Bereich. Angesichts deren wachsender Bedeutung gälte es, sie noch systematischer in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen (nicht ausschließlich Religionslehrer*innen) zu verankern.

Zum Abschluss lassen wir Rabbi Jonathan Sacks zu Wort kommen, der die Relevanz einer interreligiösen kontingenzsensiblen Bildung auf sehr pointierte Weise zum Ausdruck bringt:

Time and again in recent years we have been reminded that religion is not what the European Enlightenment thought it would become: mute, marginal and mild. It is fire – and like fire, it warms but it also burns. And we are the guardians of the flame. (Sacks 2003, 11)

Literatur

- Dalferth, Ingolf / Stoellger, Philipp (Hg.) (2000): *Vernunft, Kontingenz und Gott*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Englert, Rudolf (2018): *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Tradition*. Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Gilgenreiner, Doris (2018): „Was Schneckenhaus, Sonnenbrille, Straßenkreuzungen und Glühbirne von interreligiösem Lernen erzählen können“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, 63-85.
- Jäger, Alfred (1995): „Religion und Glaube, Glaube und gelebtes Leben.“ In: *Ethik und Sozialwissenschaften* 6, 465-468.
- Kraml, Martina (2004): *Braucht das Fest einen Rahmen? Annäherungen an Handlung und Kultur aus (mahl-)theologischer Perspektive* (Kommunikative Theologie interdisziplinär, Bd. 3). Münster: LIT.
- Kraml, Martina (2019): *Anderes ist möglich. Eine theologiedidaktische Studie zu Kontingenz in Forschungsprozessen* (Kommunikative Theologie, Bd. 19). Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.) (2018a): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2018b): „Der Forschungskontext“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, 13-19.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2018c): „Methodologie“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, 21-34.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2018d): „Plötzliches Eintauchen in ein religiös kooperatives Praxisprojekt zur Begleitung Studierender“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, 125-150.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija / Bauer, Nicole / Kolb, Jonas (2020): *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraml, Martina / Kraml, Anna (2022): „„There is ice and there is fire“ – Religion und Identität in *Game of Thrones*“. In: Gamper, Anna / Müller, Thomas (Hg.): *„Beyond the Wall“: Game of Thrones aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).
- Lüdtke, Antonia / Pohl-Patalong, Uta (2018): „„Konfessionalität“ des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität“. In: *Praktische Theologie* 53 (2), 84-90. DOI: <https://doi.org/10.14315/prth-2018-530206>.
- Muck, Otto (1999): „Zur Logik der Rede von Gott“. In: Muck, Otto: *Rationalität und Weltanschauung. Philosophische Untersuchungen*. Hg. v. Winfried Löffler. Innsbruck/Wien: Tyrolia, 14-44.
- Musil, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften. Band I*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rees, Wilhelm (2018): „Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs“. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)* 26 (2), 47-68. DOI: <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.2.4>.

- Sacks, Jonathan (2003): *The dignity of difference. How to avoid the clash of civilizations* (revised edition). London: Bloomsbury.
- Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina (Hg.) (2020): *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017): *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive* (Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2000): „Das Ordentliche und das Außer-ordentliche“. In: Greiner, Bernhard / Moog-Grünewald, Maria (Hg.): *Kontingenz und Ordo. Selbstbegründung des Erzählens in der Neuzeit*. Heidelberg: Winter, 1-13.
- Wittgenstein, Ludwig (1960): *Philosophische Untersuchungen. Schriften Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolf, Norbert Christian (2011): *Kakanien als Gesellschaftskonstruktion. Robert Musils Sozialanalyse des 20. Jahrhunderts*. Wien: Böhlau.
- Wuchterl, Kurt (2011): *Kontingenz oder das Andere der Vernunft. Zum Verhältnis von Philosophie, Naturwissenschaft und Religion*. Stuttgart: Franz Steiner.

Teil II

Lehrer*innenbildung in einer pluralistischen Gesellschaft

Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Pädagog*innenbildung

Grenzen und Möglichkeiten

Barbara Hinger

1. Einleitung

In einer kulturell und sprachlich heterogenen Welt bedarf es eines Bildungssystems, das diese Vielfalt nicht nur wahrnimmt, sondern auch zu gestalten und zu nutzen weiß. Der vorliegende Beitrag beleuchtet Aspekte von Mehrsprachigkeit unter Bezugnahme auf lebensweltlich mehrsprachige Lernende im schulischen Kontext in Österreich sowie im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen mit Fokus auf die Fremdsprachendidaktik-ausbildung an der Universität Innsbruck. Dabei werden u.a. Diskrepanzen zwischen gesetzlichen Rahmenbedingungen und der mangelnden Bildungsgerechtigkeit erläutert. Während sich der erste Teil des Beitrags mit dem schulischen Kontext beschäftigt, bezieht sich der zweite Teil auf den Ausbildungskontext und damit auf die Pädagog*innenbildung. Abschließend werden in einem knappen Ausblick Möglichkeiten und Grenzen für Mehrsprachigkeit im institutionellen Rahmen angedeutet.

2. Schulischer Kontext

Die für Österreich vorliegenden statistischen Daten zeigen, dass zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2018/19 der Anteil der Schüler*innen, deren Umgangssprache eine andere als Deutsch ist, in allen Schultypen um durchschnittlich zehn Prozent zugenommen hat.¹ Dieser Zuwachs ist auf die einzelnen Schultypen jedoch unterschiedlich verteilt. Am geringsten fiel er in den beiden Referenzjahren (2008/09 und 2018/19) in den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) aus (sowohl in der Unter- als auch in

¹ Dieses Phänomen, das auch im Nationalen Bildungsbericht (2021a, 243) thematisiert wird, spiegelt die allgemeine demografische Entwicklung wider, die zeigt, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund deutlich zugenommen hat (Nationaler Bildungsbericht 2021b, 10; s. Anhang Abbildung 7).

der Oberstufe) und damit in dem Schultyp, der seine Absolvent*innen auf eine tertiäre Ausbildungsinstitution vorbereitet und ihnen so entsprechend hohe Bildungschancen eröffnet (s. Abbildung 1 und Tabelle 1; Quelle: Statistik Austria). Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch hingegen nach wie vor in den allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS), wobei an erster Stelle die Sonderschulen liegen, gefolgt von den polytechnischen Schulen, in denen Schüler*innen das neunte Schuljahr absolvieren und damit ihre Schulpflicht in Österreich beenden.

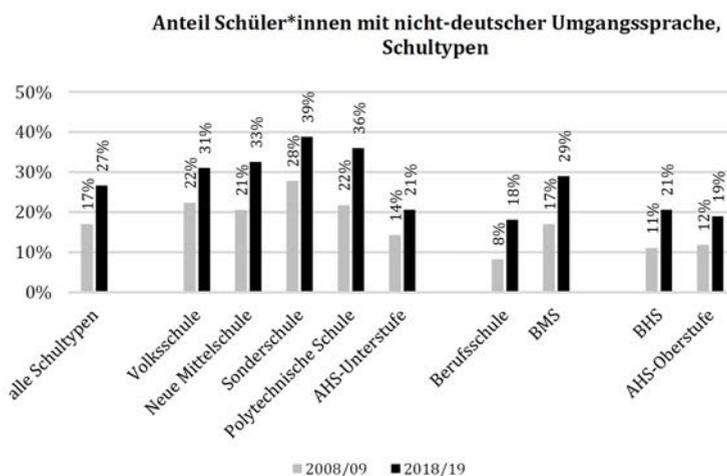


Abb. 1: Anteil Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in österreichischen Schulen

| Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache | 2008/09 | 2018/19 | Zuwachs |
|--|---------|---------|---------|
| alle Schultypen | 17% | 27% | +10% |
| Volksschule | 22% | 31% | +9% |
| Neue Mittelschule | 21% | 33% | +12% |
| Sonderschule | 28% | 39% | +11% |
| Polytechnische Schule | 22% | 36% | +14% |
| AHS-Unterstufe | 14% | 21% | +7% |
| Berufsschule | 8% | 18% | +10% |
| BMS | 17% | 29% | +12% |
| BHS | 11% | 21% | +10% |
| AHS-Oberstufe | 12% | 19% | +7% |

Tab. 1: Anteil Schüler*innen mit nichtdeutscher Umgangssprache an Schulen in Österreich

Das Faktum, dass Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch überdurchschnittlich stark in allgemeinbildenden Pflichtschulen (Neue Mittelschule, Sonderschule, Polytechnische Schule) vertreten sind, während ihr Anteil in den allgemeinbildenden höheren und den berufsbildenden höheren Schulen unter dem Mittelwert liegt, weist Sprache als Hindernis für den Zugang zu höheren Ausbildungsstätten und folglich als weiteren Faktor – neben Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund oder Urbanität – für Bildungsungleichheit aus. Dies wird für Schüler*innen mit Migrationshintergrund im aktuellen Nationalen Bildungsbericht wie folgt konkretisiert:

Im Bereich der Chancengerechtigkeit ist die Quote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die einen Sekundarstufe-II-Abschluss erreichen, im Vergleich zu den Jahren davor ein wenig gesunken. (Nationaler Bildungsbericht 2021a, 72)

Diese Bildungsungleichheit tritt in Österreich auch bei internationalen Vergleichsstudien, wie etwa PISA², zutage und zeigt sich in den Ergebnissen der nationalen Bildungsstandarderhebungen, die Kompetenzen der Schüler*innen in Deutsch, Englisch und Mathematik am Ende der Sekundarstufe I messen (s. die Ergebnisse für Englisch [Bundesinstitut BIFIE 2020, 42] oder jene für Mathematik [Bundesinstitut BIFIE 2018, 47]). Im Nationalen Bildungsbericht (2021b) heißt es dazu wie folgt:

Weiterhin besteht allerdings ein – auch im internationalen Vergleich hoher – Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg (...). Insbesondere die Merkmale der höchsten abgeschlossenen (formalen) Bildung im Elternhaus und der nichtdeutschen Erstsprache zeigen sich – unter ansonsten vergleichbaren Bedingungen – als besonders prädictiv für den Kompetenzerwerb. (Nationaler Bildungsbericht 2021b, 11)

Diesen Befunden, zu denen schon der erste Nationale Bildungsbericht von Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009) gelangt war, stehen in der Sekundarstufe I und II allerdings Lehrpläne gegenüber, die seit geraumer Zeit der Diversität und Mehrsprachigkeit Rechnung tragen und diesen Faktoren eine angemessene Rolle zuweisen. So wird etwa Mehrsprachigkeit sowohl fächerübergreifend in den Allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans für die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Pflichtschule (s. Lehrpläne der Mittelschulen³) unter Punkt 4, der den Themenbereichen ‚Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit‘ (ebd., 9) gewidmet ist, als auch in den Teilbereichen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände⁴ angeführt. Dies trifft auch auf den Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) in der Sekundar-

² Verwiesen sei hier etwa auf Ergebnisse zur Lesekompetenz von 15- bis 16-jährigen Schüler*innen in der PISA-Studie von 2015, die für Schüler*innen mit Migrationshintergrund um 64 Punkte unter jener für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund in Österreich liegen. Dennoch ist hervorzuheben, dass ein Vergleich der Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 mit jener von 2015 zeigt, dass die Lesekompetenz für Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Österreich um 26 Punkte zugenommen hat, während jene für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund im selben Vergleichszeitraum um 3 Punkte abgenommen hat (s. Herzog-Punzenberger 2019, 73f).

³ Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html.

⁴ Hier sind insbesondere die Bereiche für die lebenden Fremdsprachen anzuführen.

stufe I⁵ und II⁶ und auf die Lehrpläne der berufsbildenden höheren Schulen (BHS⁷) zu. Konkret heißt es dazu u.a., dass „in einer von Globalisierung und sprachlich-kulturellen Vielfalt geprägten Welt“ der Sprache „für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen“ (Lehrpläne der Mittelschulen, 10) eine wichtige Rolle zukommt. Zudem soll „die Wertschätzung aller Sprachen [im Mittelpunkt] stehen“ (ebd.). Gefördert werden soll eine plurale Bildung „mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen“ (ebd.). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen „wird als wertvolle Ressource gesehen und nicht nur in jenen Unterrichtsgegenständen genutzt, die sich primär mit Sprache beschäftigen“ (ebd.). Damit wird sprachliche Bildung als Ziel aller Gegenstände postuliert, wie im folgenden Ausschnitt präzisiert wird: „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist die Grundlage dieses sprachdidaktischen Ansatzes“ (ebd.). Lehrpersonen sind dabei angehalten, „sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen“ (ebd.). Die beste Entwicklung für Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt wird dann als gegeben betrachtet,

wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und Zweitsprache, dem Unterricht der Volksgruppensprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren (ebd.).⁸

Damit wird im Grunde allen sprachlichen Gegebenheiten, die in der österreichischen Gesellschaft im Allgemeinen sowie im schulischen Bildungssystem im Besonderen anzutreffen sind, Rechnung getragen.

Dieser im Lehrplan festgelegte Einbezug von sprachlicher Diversität ließe sich im schulischen Kontext wohl am besten in der Form umsetzen und realisieren, dass jede Schule etwa ein spezifisches, für ihren Wirkungsbereich passendes Sprachenkonzept erarbeitet, wie dies beispielsweise Hufeisen (2011) in ihrem ‚Gesamtsprachencurriculum‘ exemplarisch vorgestellt hat, oder wie es Krumm und Reich (2011) (s. auch Reich/Krumm 2013) im ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ beschrieben haben, in dem ein solches Konzept spezifisch für den österreichischen Schulkontext erstellt wurde. Dies wiederum würde auch eine systematische und umfassende Kooperation der Lehrpersonen einer Schule erfordern, in deren Rahmen, eben auf Grundlage eines spezifischen Schulsprachenkonzepts, geeignete Aktivitäten und Projekte zur sprachlichen Bildung und Mehr-

⁵ Die Lehrpläne der Sekundarstufe I für die allgemeinbildenden Pflichtschulen und für die AHS-Unterstufe sind weitgehend wortident.

⁶ Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html.

⁷ Aufgrund der hohen Anzahl unterschiedlicher BHS-Typen sei hier lediglich auf die Möglichkeit der Einsichtnahme in die jeweiligen Lehrpläne auf folgender Seite verwiesen: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>.

⁸ S. dazu auch Anhang 0.2.1.

sprachigkeit in den einzelnen Klassen und Lerngruppen gemeinsam und zielgruppenadäquat entwickelt und umgesetzt würden. Aktuell ist aber davon auszugehen, dass Schulen über kein Sprachenkonzept verfügen und Lehrpersonen sich weiterhin eher als Einzelkämpfer*innen denn als Teil eines Teams wahrnehmen. So scheint die Kooperation zwar auf der Ebene von, außerhalb des regulären Stundenplans verorteten Projekten für Mehrsprachigkeit durchaus überzeugend und umfangreich stattzufinden,⁹ eine im Bildungssystem institutionalisierte Zusammenarbeit zur Koordination von Mehrsprachigkeit und ihren unterschiedlichen Parametern und Wirkungsmöglichkeiten im Unterricht wird jedoch zu wenig aktiv gefördert.¹⁰ Es ist also anzunehmen, dass auf den österreichischen Kontext dasselbe zutrifft, was Jakisch et al.¹¹ mit Blick auf die Situation in Deutschland – insbesondere in Bezug auf die Fremdsprachenfächer respektive den Englischunterricht – festgestellt haben:

Der fortgeschrittenen theoretischen Modellierung (vgl. z.B. Hufeisen 2011) und curricularen Ausdifferenzierungen von Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Meißner & Schröder-Sura 2009; Reich & Krumm 2013) steht jedoch ein fehlender Transfer in die Unterrichtspraxis gegenüber, in der das Ansprechen mehrsprachiger Ressourcen kaum eine Rolle spielt (vgl. Blell 2020: 53). (Jakisch/Hopp/Thoma 2021, 254)

Um zu entsprechenden evidenzbasierten Daten für Österreich zu gelangen, würde es umfassender Studien bedürfen, die die Unterrichtspraxis in den verschiedenen Schultypen und dort wiederum sowohl in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern als auch fächerübergreifend hinsichtlich des Einbezugs und der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeitsaspekten untersuchen.

Diesem Forschungsdesiderat stehen allerdings zahlreiche Initiativen des Bildungsministeriums gegenüber, die die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Schulen nicht nur – wie in den Lehrplänen festgelegt – thematisieren, sondern auch entsprechende Materialien für den Unterricht entwickeln. Verviesen sei hier etwa auf das Österreichische Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ), ein vom Bildungsministerium getragenes Fachinstitut für Sprachenlernen und -lehren, das für die unterschiedlichen Schultypen in Österreich Aufgaben und Aktivitäten gratis und online zur Verfügung stellt. Exemplarisch angeführt seien an dieser Stelle die folgenden Bereiche, für die jeweils umfangreiche Aufgabensammlungen vorliegen:

⁹ Für das Bundesland Tirol konnte dies Wieser (2018, 69) in einer auf den Webseiten von 31 BHS-Schulen basierenden Analyse zeigen, die 399 Darstellungen auswies, von denen 283 mehrsprachigkeitsrelevante Aspekte aufwiesen: Von diesen fanden wiederum 99 Prozent auf Projektbasis und außerhalb des regulären Unterrichts statt.

¹⁰ Verviesen sei jedoch auf die Lehrplanbestimmungen zum Unterricht in Deutschförderklassen, die die Zusammenarbeit in Teams etwa an den Mittelschulen explizit anführen; s. Anhang 0.2.1.

¹¹ Detaillierte Einblicke in entsprechende Forschung und Fachdiskussionen bieten Fäcke und Meißner (2019) in ihrem umfassenden Handbuch zu Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik.

- Umgang mit Mehrsprachigkeit
 - (<http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=015&open=13>)
- Sprachenlernen in inklusiven Settings
 - (<http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=017&open=154>)
- Sprachliche Bildung für alle Lehrenden
 - (<http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=016&open=34>)
- #Deutsch FAIRnetz – Sprache gemeinsam und durchgängig lernen
 - (<http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=018&open=164>)
- Bildungssprache Deutsch in allen Gegenständen
 - (<http://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=014&open=12>)

Für berufsbildende Schulen gibt es mit dem CEBS (center für berufsbezogene sprachen) eine, ebenfalls vom Bildungsministerium getragene Einrichtung. Diese unterstützt u.a. den Bereich Sprachenübergreifender Unterricht (Mehrsprachigkeit) (<https://www.cebs.at/service-angebote/mehrsprachiger-unterricht/>), weiters kontextualisiert sie Rahmenrichtlinien und stellt Beispielaufgaben bereit – so für das Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit oder Berufsbezogene Kommunikation, das in den lebenden Fremdsprachen im Rahmen der mündlichen Diplomprüfung an den Schultypen HLW (Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe) und HAK (Handelsakademie) gewählt werden kann.

Als eine weitere Initiative des Bildungsministeriums sei die Plattform ‚schule-mehrsprachig‘ (<https://www.schule-mehrsprachig.at/>) genannt. Auch diese bietet einschlägige Unterrichtsmaterialien und darüber hinaus Informationen über Lehrpläne und Gesetzeserlässe, die vor allem den sogenannten muttersprachlichen Unterricht – ein Angebot an Schüler*innen zur Erweiterung und Verbesserung ihrer Kompetenzen in der Herkunftssprache – betreffen.

Die genannten Lehrpläne und Initiativen des Bildungsministeriums bilden insofern einen adäquaten Rahmen für Mehrsprachigkeit, als sie deren unterschiedliche Ausprägungen (lebensweltlich, institutionell, individuell, gesellschaftlich) ebenso berücksichtigen wie die Bedeutung der Aneignung der Bildungssprache Deutsch, die – wie jene der Mehrsprachigkeit – sowohl theoretisch-konzeptuell als auch durch wissenschaftliche Forschungsbefunde hinlänglich belegt ist. Anzuführen sind hier in erster Linie die umfassenden Arbeiten von Cummins (2000, 2008), die zeigen, dass eine Differenzierung in Alltags- und Bildungssprache¹² sprachlich bedingte Bildungsungleichheiten adäquat erklären kann (s. dazu u.a. auch Duarte 2012). Zudem belegen Cummins’ Studien, dass es für Lernende, deren Erstsprache nicht die Bildungssprache ist, zumeist mehrerer Jahre bedarf, um von einem flüssigen Sprachgebrauch, wie er für die Kommunikationsfähigkeit

¹² Für den deutschsprachigen Kontext sei an dieser Stelle etwa Siebert-Ott zitiert: „Maßgebend für den Bildungserfolg ist (...) der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache bzw. der im Unterricht zunehmend verwendeten *Fachsprache*“ (Siebert-Ott 2006, 148). S. dazu auch u.a. Gogolin/Kaiser/Roth (2004), Knapp (2007), Hammer/Fischer/Koch-Prieue (2016).

im Alltag (Alltagssprache) erforderlich ist, zu einem adäquaten Kompetenzniveau in der Bildungssprache¹³ zu gelangen. Für den österreichischen Kontext kann in diesem Zusammenhang auf eine umfassende Longitudinalstudie von Peltzer-Karpf (2006/2011) verwiesen werden, die über einen Zeitraum von vier Jahren in mehrsprachigen Volksschulklassen in Wien Sprachstandserhebungen durchführte und psycholinguistische Analyseergebnisse durch soziolinguistische Erhebungen ergänzte. Als Proband*innen wurden 100 Schüler*innen der Primarstufe an sechs Schulen herangezogen und vier Gruppen zugeordnet: Kinder mit Türkisch als Erstsprache (L1), Kinder mit BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) als L1, Kinder mit Deutsch als L1 und Kinder, deren L1 andere Sprachen als die genannten waren. In insgesamt 2.000 Einzeltests wurden morphosyntaktische Strukturen wie Pluralbildung oder Negationsverwendung aber auch Textkompetenz und pragmatische Bereiche des Deutschen sowie die Entwicklung des Wortschatzes analysiert. Die Studie konnte zeigen, dass Kinder mit BKS als L1 bereits am Ende der ersten Volksschulklasse über deutlich bessere Kenntnisse des Deutschen verfügen als Kinder mit Türkisch als L1. Während es Kindern mit BKS als L1 bis zum Ende der vierten Volksschulklasse gelingt, ähnliche Kompetenzen im Deutschen zu entwickeln wie Kinder, deren L1 Deutsch ist, erreichen Kinder mit Türkisch als L1 geringere Deutschkompetenzen, auch wenn ihr Sprachentwicklungsverlauf im Laufe der vier Schuljahre den steilsten Anstieg aufweist. Die morphologischen und syntaktischen Sprachbereiche sind in Abbildung 2 visualisiert:

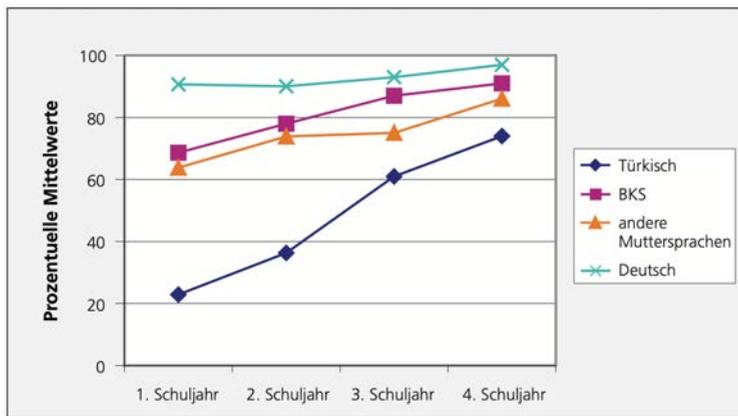


Abb. 2: Sprachentwicklung in Morphologie und Syntax der Schüler*innengruppen (Peltzer-Karpf 2011, 82)

¹³ Cummins (2000) prägte hierfür die Begriffe *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Zur Aufnahme der Begriffe in die Lehrpläne s. Anhang 0.2.1.

Auch wenn in der Studie nicht zwischen dem Erwerb von Alltags- und Bildungssprache differenziert wird, gelingt es der Untersuchung, die unterschiedlichen Zeitspannen nachzuzeichnen, die für den Erwerb des Deutschen in Morphologie und Syntax offenkundig erforderlich sind. Damit ist empirisch nachgezeichnet, dass der Sprachentwicklungsverlauf einen langjährigen Prozess darstellt, der in der Primarstufe nicht abgeschlossen ist und den es folglich in der Sekundarstufe weiter zu fördern gilt.

Von der die psycholinguistische Studie ergänzenden soziolinguistischen Erhebung seien hier exemplarisch nur einige Ergebnisse angeführt, aus denen die Bedeutung der Deutschkompetenzen der Mütter, die Weitergabe der L1 der Eltern, des sprachlichen Inputs in der Freizeit oder die Auswirkung einer ruhigen Arbeitsumgebung auf die Sprachstandentwicklung der Kinder hervorgehen:

Kinder, deren Mütter sehr gut Deutsch sprechen, unterscheiden sich in ihrer Deutschkompetenz nicht von Kindern, deren Mütter gut, mittelmäßig oder gar nicht Deutsch sprechen. Signifikant unterscheiden sich Kinder, deren Mütter sehr gut Deutsch sprechen, nur von Kindern, deren Mütter schlecht Deutsch sprechen. Es handelt sich hier um ein schwer interpretierbares Ergebnis, das möglicherweise darauf hindeutet, dass die elterliche Deutschkompetenz in ihrer Bedeutung für den kindlichen Deutschwerb nicht überschätzt werden sollte. (Peltzer-Karpf 2011, 267)

Kinder mit eigenem Zimmer bzw. mit einem ruhigen Arbeitsplatz schneiden in Deutsch hochsignifikant besser ab als Kinder ohne eigenes Zimmer oder ruhigen Arbeitsplatz. (ebd., 270)

Kinder, die ausschließlich deutschsprachige Fernsehsendungen oder zusätzlich zu den deutschsprachigen Sendungen aus dem Herkunftsland sehen (können), schneiden in Deutsch signifikant besser ab als Kinder, die ausschließlich Sendungen aus dem Herkunftsland sehen (können). (ebd.)

Diejenigen Kinder [...], denen die Mütter ihre eigene Muttersprache weitergeben konnten, schneiden in Deutsch hochsignifikant besser ab als diejenigen Kinder [...], deren Mütter ihre Muttersprache nur teilweise oder gar nicht weitergeben konnten. (ebd., 293)

Diejenigen Kinder, denen die Väter ihre eigene Muttersprache weitergeben konnten, schneiden in Deutsch tendenziell besser ab als Kinder, deren Väter ihre Muttersprache nur teilweise weitergeben konnten; sie schneiden außerdem hochsignifikant besser ab als Kinder [...], deren Väter ihre eigene Muttersprache gar nicht weitergeben konnten. (ebd., 295).

Zusammenfassend lässt sich für den schulischen Kontext festhalten, dass die Lehrpläne aller Schultypen Mehrsprachigkeit und die Bedeutung der Sprachenvielfalt sowie des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe an Bildungsprozessen seit geraumer Zeit aufgreifen und adäquat berücksichtigen. Unterstützt werden diese gesetzlichen Grundlagen für das Schulsystem durch die Bereitstellung einer Fülle unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien und Aufgabensammlungen zu Mehr-

sprachigkeit und sprachsensiblen Unterricht,¹⁴ die von Zentren wie ÖSZ oder CEBS sowie von der Plattform ‚schule-mehrsprachig‘ – jeweils vom Bildungsministerium getragen – umgesetzt werden und online und frei zugänglich sind. Die Wirkungsmacht dieser Instrumente bleibt jedoch hinsichtlich der Erreichung von Bildungsgerechtigkeit für lebensweltlich mehrsprachige Lernende respektive für Lernende mit Migrationshintergrund eingeschränkt, wie Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen und der nationalen Bildungsstandardeerhebungen zeigen.

3. Pädagog*innenbildung

Wird der Blick nun auf die Pädagog*innenbildung gerichtet, so zeigt sich zunächst, dass den offiziell erhobenen statistischen Werten andere Kategorien zugrunde gelegt werden als jenen, die für den schulischen Kontext genutzt werden (s. Abbildung 1 oben): Anders als im schulischen Kontext, in dem die Schüler*innen nach der von ihnen im Alltag genutzten Umgangssprache gefragt werden, wird bei den Erhebungen der Statistik Austria im tertiären Bildungssektor zwischen „inländischen Studierenden“ und „ausländischen Studierenden“ und in ersterer Gruppe nach solchen mit und nach solchen ohne Migrationshintergrund differenziert. Auch wenn daher ein direkter Vergleich der allgemeinen statistischen Angaben für den sekundären und den tertiären Bildungsbereich nicht möglich ist, sei in der Folge (Abbildung 3) dennoch der jeweilige Anteil von inländischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Lehramtsstudium und in den insgesamt belegten Studien, die im ersten Semester neu als ordentliche Studierende an österreichischen Universitäten zugelassen sind, im Wintersemester 2020/21 angeführt.

Es zeigt sich, dass es bezüglich der Verteilung der Studierenden auf das Lehramtsstudium beziehungsweise die Gesamtheit der Studien so gut wie keine Unterschiede gibt: Während in den Lehramtsstudien für acht Prozent der Studierenden ein Migrationshintergrund ausgewiesen wird, beträgt dieser Anteil bei allen Studierenden zehn Prozent; für zehn Prozent der Studierenden in Lehramtsstudien und für acht Prozent in allen Studien liegen keine Angaben hinsichtlich eines Migrationshintergrunds vor; jeweils 82 Prozent der Studierenden beider Gruppen weisen keinen Migrationshintergrund auf. Damit belegen österreichweit nur sehr wenige Studierende mit Migrationshintergrund ein Studium respektive ein Lehramtsstudium.

¹⁴ Unter Bezugnahme auf Instrumente des Europarats wie etwa den ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband‘ (Europarat 2020) oder den ‚Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (Meißner/Schröder-Sura 2009).

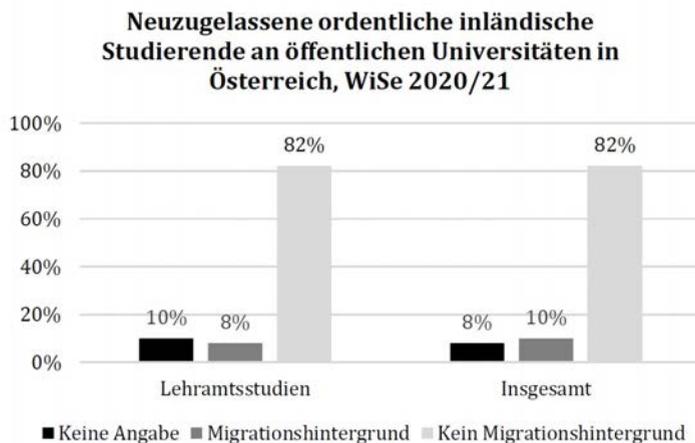


Abb. 3: Migrationshintergrund von Studierenden (gesamt, Lehramt) im 1. Semester in Österreich Wintersemester 2020/21

Genauere Daten liegen für den Bereich der Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck vor, denn dort werden am *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* (IMoF)¹⁵ seit dem Wintersemester 2014/15 kontinuierlich und semestral Online-Umfragen unter Lehramtsstudierenden, die das Eingangsmodul zur Fremdsprachendidaktik besuchen,¹⁶ durchgeführt. Aus den in Abbildung 4 dargestellten Ergebnissen geht hervor, dass der Anteil von lebensweltlich mehrsprachigen Lehramtsstudierenden in Fremdsprachenfächern vom ersten Erhebungszeitpunkt im Wintersemester 2014/15 bis zum Sommersemester 2016 kontinuierlich – von zunächst elf auf 26 Prozent – anstieg, also um 15 Prozent zunahm und sich damit mehr als verdoppelte. Dieser Anstieg wird nur im Wintersemester 2016/17 unterbrochen. Hier drängt sich die Vermutung auf, dass die Abnahme mit der (im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu erfolgten) Umwandlung des Lehramtsstudiums von einem Diplom- in ein Bachelor- und Master-

¹⁵ Zu IMoF liegen umfassende Fachpublikationen vor (Hinger 2007; 2009, Hinger/Hirzinger-Unterrainer/Schmiderer 2020; Hinger/Schmiderer 2018; Hirzinger-Unterrainer 2013, 2014; Fliri in Bearbeitung), weshalb an dieser Stelle auf eine Darstellung und Begründung des Modells verzichtet wird. Verwiesen sei lediglich auf den sprachübergreifenden, teamorientiert und mehrsprachigkeitsdidaktisch basierten Ansatz des Ausbildungsmodells, der Fremdsprachenstudierenden bereits im Studium die Zusammenarbeit untereinander ermöglichen soll und auf theoretisch begründetes und praxisbezogenes umsetzbares Sprachenlehren- und lernen setzt. Dies erfolgt insbesondere in zwei sprachübergreifenden Lehrveranstaltungen, die Studierende aller involvierten Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch) gemeinsam absolvieren und die auch im Teamteaching umgesetzt werden. IMoF wird als Meilenstein (Krumm/Reich 2013, 35) für eine integrierte Fremdsprachendidaktikausbildung angesehen (s. dazu auch Candelier/Schröder-Sura 2020).

¹⁶ Anzumerken ist, dass es sich um keine repräsentativen Umfragen handelt, sondern die Teilnahme freiwillig erfolgt.

studium zusammenhängt und sich im Zuge dessen der Studienverlauf (und damit das Semester der Belegung des genannten Moduls) geändert hat, denn im darauffolgenden Sommersemester ist wieder ein deutlicher Anstieg des Anteils lebensweltlich mehrsprachiger Studierender auf 28 Prozent zu verzeichnen. In den darauffolgenden Semestern bis einschließlich Wintersemester 2020/21 unterlag dieser Anteil deutlichen Schwankungen (zwischen sechs und 25 Prozent), wobei er aber auch für diesen Zeitraum durchschnittlich 19 Prozent betrug.

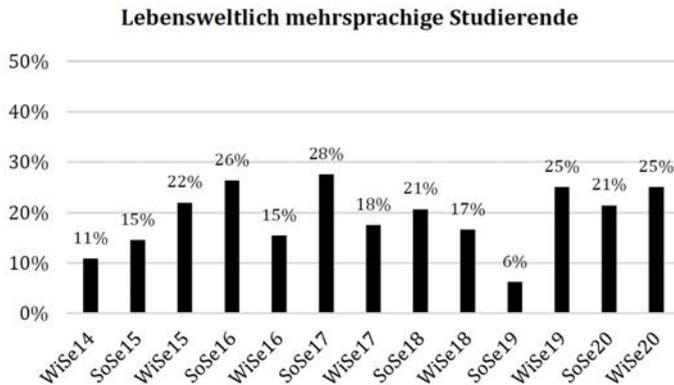


Abb. 4: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Studierenden am IMoF (Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik) vom Wintersemester 2014 bis Wintersemester 2020

Dieser Wert spiegelt *grosso modo* den Anteil von Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19 in der AHS-Unter- und -Oberstufe (s. Abbildung 1: 21 respektive 19 Prozent) sowie jenen in den berufsbildenden höheren Schulen der Sekundarstufe II (BHS, s. Abbildung 1: 21 Prozent) wider und liegt deutlich unter dem Wert in der Sekundarstufe I für (Neue) Mittelschulen als allgemeinbildende Pflichtschulen (s. Abbildung 1: 33 Prozent). Damit setzt sich die bereits im schulischen Kontext gegebene Bildungsungleichheit für Personen mit einer anderen L1 als Deutsch in der universitären Lehramtsausbildung – hier konkret für Fremdsprachenfächer – fort und bietet damit, rein quantitativ, Schüler*innen mit einer anderen L1 als Deutsch weniger Möglichkeiten, sich mit Lehrpersonen, die ihren lebensweltlichen Hintergrund teilen oder kennen, zu identifizieren (s. dazu auch Fliri in Bearbeitung). Um diese Chancen zu erhöhen und eine mögliche Funktion als *role model* für lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen in allen Schultypen bieten zu können, müsste sich der Anteil von lebensweltlich mehrsprachigen Lehramtsstudierenden in Fremdsprachenfächern – wie auch

über diese hinaus – entsprechend erhöhen, zumal diese im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu für alle Schultypen der Sekundarstufe I und II ausgebildet werden. Denn Bezug nehmend auf Befunde internationaler empirischer Untersuchungen (s. u.a. Georgi 2013), kann kulturalisierend – was jedoch zumindest aus Perspektiven von Fremd- und Selbstzuschreibungen zu problematisieren wäre – argumentiert werden, dass lebensweltlich mehrsprachige Lehrpersonen im Sinne von Rollenvorbildern als *change agents* fungieren können, die für ebensolche Schüler*innen „von größerer Bedeutung [sind] als für Schüler/innen, die der Mehrheitskultur angehören (...)“ (Georgi 2013, 95). Bezogen auf ethnische Minderheiten führt Georgi dazu wie folgt weiter aus:

Während Studien vorliegen, die – wie etwa die Arbeiten von Foster 1994 und Torres [et al.] 2004 – durchaus essentialistisch („ethnisierend“) argumentieren und die Forderung stützen, dass die gleiche ethnische Herkunft von Lehrperson und Schüler/in ausschlaggebend sei für positive Rollenbilder und den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten, führen andere Forscher und Forscherinnen ins Feld, dass z. B. Rollenvorbilder lediglich der Logik von Differenzenerfahrungen folgten und deshalb jenseits solch starrer essentialistischer Vorgaben griffen (vgl. etwa Solomon, 2000). Diese Beobachtung deckt sich mit den Schlussfolgerungen, die Edelmann (2008a und 2008b) aus ihrer Untersuchung zum schulischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zieht: nämlich dass Lehrende (unabhängig von ihrer Herkunft), die biographisch mit Erfahrungen sprachlicher, religiöser und kultureller Differenz befasst sind, eine tendenziell erhöhte Sensibilität für Heterogenität im Schulalltag aufbringen. (Ebd., 99)

Welche Perspektiven lebensweltlich mehrsprachige Lehramtsstudierende von Fremdsprachenfächern, die das Ausbildungsmodell IMoF absolvieren, diesbezüglich einnehmen, soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden. Als Basis dafür dienen Interviews, die am Ende des Sommersemesters 2016 durchgeführt wurden (s. dazu auch Hinger/Schmiderer 2018). Im Rahmen von individuell geführten Leitfadeninterviews wurden neun Studierende befragt, von denen acht gerade das Eingangsmodul der Fremdsprachendidaktik besucht hatten, während eine Studierende im Schneeballverfahren zur Teilnahme motiviert wurde. In den Interviews wurden neben demografischen Daten Angaben zur eigenen Sprachbiografie, zum familiären Hintergrund, zur Begründung der Studien- und der damit einhergehenden Berufswahl, zum Studium selbst respektive zur Verankerung von Mehrsprachigkeitsaspekten im Studium sowie zu Optimierungsvorschlägen erhoben. Die Interviews wurden nach der Bewertung der Lehrveranstaltungen, an denen die Studierenden teilgenommen hatten, durchgeführt. Acht der Interviews wurden in der Bildungssprache Deutsch geführt, ein Interview fand auf Spanisch und damit der L1 der Probandin statt. Bei den Interviewten handelte es sich um weibliche Studierende zwischen dem dritten und fünften Studiensemester, das Durchschnittsalter lag bei 27 Jahren. Das Einverständnis zur Nutzung der Daten wurde schriftlich eingeholt. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet (Olympus ME-31) und unter Zuhilfenahme der Audiotranskriptionssoftware f4 transkribiert. Zur Analyse der Interviews wurde die

Software MAXQDA 2020 herangezogen. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 33 und 58 Minuten (Tabelle 2 und 3).

| | Elsa ¹⁷ | Dora | Devaki | Emma | Marisa | Andrea | Nina | Irma | Anika |
|-----------------------|--------------------|------|--------|------|--------|--------|------|------|-------|
| Interviewdauer | 50' | 58' | 33' | 39' | 44' | 44' | 38' | 40' | 35' |

Tab. 2: Individuelle Dauer des Interviews

| Deskriptivstatistische Werte | |
|-------------------------------------|------|
| Gesamtlänge | 318' |
| Durchschnitt | 42' |
| Minimum | 33' |
| Maximum | 58' |
| Spannweite | 25' |

Tab. 3: Deskriptivstatistische Daten zur Interviewdauer

Die interviewten Studierenden belegten als erstes Studienfach Englisch (5 Teilnehmerinnen), Französisch (1 Teilnehmerin), Italienisch (2 Teilnehmerinnen) respektive Spanisch (1 Teilnehmerin); sechs Studierende hatten eine Sprache (Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Latein) auch als zweites Fach gewählt; zwei belegten als Zweitfach Geografie und Wirtschaftskunde und eine Studierende hatte sich für das Zweitfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung entschieden. Über die Erstsprachen der Studierenden (Zahl L1; Sprache(n) L1), den Beginn ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit), ihren Migrationshintergrund sowie den Kontext, in dem sie erstmals mit der (Bildungs-)Sprache Deutsch in Berührung kamen (Kontakt Deutsch), gibt Tabelle 4 Auskunft.

¹⁷ Bei sämtlichen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

| Probandin | Zahl L1 | Sprache(n) L1 | Mehrsprachigkeit | Migrationshintergrund | Kontakt Deutsch |
|-----------|---------|------------------------|------------------|---|-----------------|
| Elsa | 2 | Türkisch Deutsch | Früh bilingual | Geboren in Österreich (2. Migrationsgeneration) | Kindergarten |
| Dora | | | | | |
| Devaki | 3 | Hindi Englisch Deutsch | Früh trilingual | Frühe Ankunft | |
| Emma | 2 | Italienisch Ladinisch | Früh bilingual | Späte Ankunft | Universität |
| Marisa | | Kinaray-a Tagalog | | | Sekundarschule |
| Andrea | | Italienisch Kroatisch | | | |
| Nina | 1 | Russisch | Spät bilingual | | Universität |
| Irma | | Spanisch | | | |
| Anika | | Italienisch | | | |

Tab. 4: Mehrsprachigkeits- und Migrationsaspekte der Teilnehmerinnen

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte, wie oben erwähnt, mit dem Programm MAXQDA 2020, die Analysekategorien wurden induktiv aus den Daten gewonnen. Die Kodierungsmatrix (s. Abbildung 5) zeigt die Hauptbereiche, die sich insbesondere auf unterschiedliche Kontexte, in denen Mehrsprachigkeit von den Teilnehmerinnen thematisiert wurde, beziehen. Die insgesamt 393 zugewiesenen Kodierungen verteilen sich dabei unterschiedlich auf die Äußerungen der Teilnehmerinnen. Diese Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung könnten sich auf die Länge der Interviews zurückführen lassen, dagegen spricht jedoch der Umstand, dass das Interview von Dora zwar mit 58 Minuten die längste Dauer aufweist, ihm jedoch nur 40 Kodierungen zugewiesen werden können. Demgegenüber dauerte das Interview mit Devaki lediglich 33 Minuten, gestattete aber 49 Kodierungen. Die höchste Anzahl an Kodierungen weist das Interview mit Elsa auf, das 50 Minuten umfasste und für das 72 Kodierungen angezeigt werden.

| Codesystem | Elsa | Dora | Devaki | Emma | Marisa | Andrea | Nina | Irma | Anika | SUMME |
|--|------|------|--------|------|--------|--------|------|------|-------|-------|
| ☑ Mehrsprachigkeit, explizit angesprochen | 3 | 3 | | 6 | 5 | | 5 | 2 | | 24 |
| > ☑ Studium | 23 | 20 | 23 | 22 | 14 | 17 | 16 | 22 | 18 | 175 |
| > ☑ Schulscher Kontext | 23 | 5 | 10 | 5 | 8 | 4 | 5 | 2 | 3 | 65 |
| > ☑ Kindergarten | 2 | 2 | 1 | 1 | | 1 | | | | 7 |
| > ☑ Familiärer Kontext | 18 | 10 | 15 | 9 | 15 | 6 | 10 | 4 | 3 | 90 |
| ☑ Weitere Sprachen ohne spezifischen Kontext | 2 | | | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | 15 |
| ☑ Beruf | 1 | | | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | 17 |
| Σ SUMME | 72 | 40 | 49 | 46 | 45 | 35 | 41 | 35 | 30 | 393 |

Abb. 5: Kodierungsmatrix Hauptbereiche, Häufigkeiten

Abbildung 6 verweist neben den Hauptkodierungskategorien auch auf deren Unterbereiche. Die Visualisierung erfolgt hier auf Basis der Kodierungshäufigkeiten in Symbolgrößen.

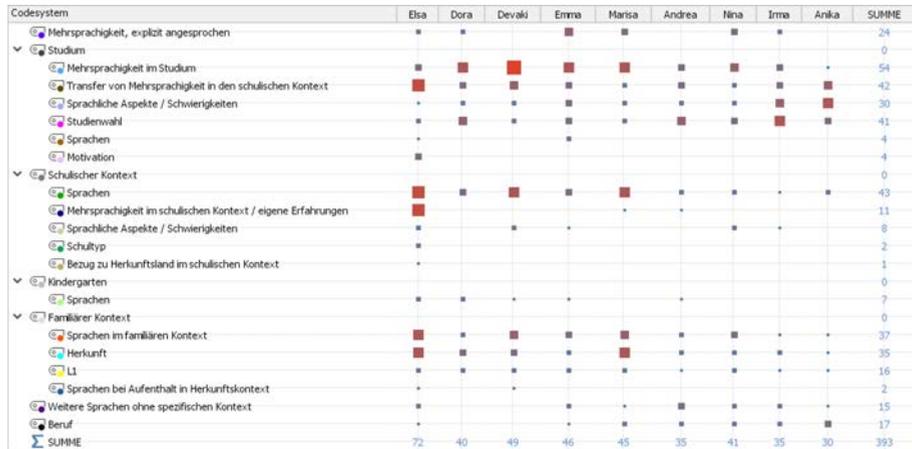


Abb. 6: Kodierungsmatrix Haupt- und Unterbereiche, Symbolgrößen

Im Folgenden sollen Auszüge aus den Interviews diverse Aspekte aufzeigen, die die teilnehmenden Studierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Kontexten angesprochen haben. Dora etwa hebt die mögliche Bedeutung ihres Migrationshintergrunds für ihren späteren Beruf als Fremdsprachenlehrperson hervor, wenn sie meint:

Ich kann's mir aber vorstellen, wenn ich zum Beispiel Schülerinnen und Schüler ... in meiner Klasse haben werde, die zu einem großen Teil einen Migrationshintergrund haben werden. Da kann ich vielleicht die Sache besser angehen oder mich hineinversetzen. Mir erging's genauso. Ich weiß ja meistens, ich habe Nachhilfe gegeben, ich weiß ja meistens, wo die Probleme liegen. ... Dann kann ich sagen, ich muss auf das vielleicht mehr Schwerpunkt setzen. ... Und da ich eben selbst auch einen Migrationshintergrund habe und Nachhilfe gegeben habe und Ahnung habe von sozialen und gesellschaftlichen Problemen, was eben die Schule angeht, weiß ich natürlich, wo ich besser ansetzen muss. (Dora, Pos. 253-266)

Dora spricht die Bedeutung ihres Migrationshintergrunds hier explizit an. Ihre Ausführungen unterstützen die oben postulierte Rolle, als *change agent* für Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu fungieren, da sie deren Probleme aus eigener Erfahrung kennt und sie diese deshalb gezielt(er) unterstützen kann. Auf die wichtige Funktion von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund weist auch Elsa hin, die Erfahrungen, wie sie ihre

Schwester mit einer türkischsprachigen Französischlehrerin gemacht hat, als sehr positiv einschätzt, weil damit ein Rollenvorbild zur Verfügung steht, das Lernende in der eigenen Berufswahl bestärken, sie motivieren und zum Erreichen von beruflichen Zielen ermutigen kann:

... meine kleine Schwester hatte eine Französischlehrerin, die türkischstämmig ist und sie hat mir immer erzählt, sie hatte halt, vielleicht ist es unbewusst, einfach sie hat sie gemocht ... dafür, dass sie türkischstämmig ist, aber sie hat, also die Lehrerin hat sie nie bevorzugt oder so. Aber wenn man sieht, ah es gibt eine türkischstämmige Lehrerin, dann ist man motiviert, weil man sich denkt: „Ah, das kann ich auch werden.“ ... (Elsa, Pos. 272-280)

Demgegenüber waren die Erfahrungen, die Elsa selbst aufgrund ihres Migrationshintergrunds im schulischen Kontext gemacht hat, durchaus ambivalent, auch wenn sie sich immer gefreut habe, wenn im Unterricht Bezüge zum Herkunftsland ihrer Eltern hergestellt wurden:

... ich war immer froh oder ich fand's interessant, wenn meine Lehrer [die] 'Türkei einbrachten in den Unterricht. Das motiviert auch indirekt, vielleicht, weil man denkt sich, man freut sich, ah das ist ein Bezug von Türkei, ok. Ich finde, das hat immer einen guten Einfluss auch ... (Elsa, Pos. 114-118)

An ein konkretes Beispiel erinnert sich Elsa auf Nachfrage nicht, sie erklärt aber, dass sie sogar negative Bemerkungen über das Herkunftsland, etwa im Geschichtsunterricht, positiv aufnahm:

... Aber ich erinnere mich nicht so wirklich ..., was es war. In der Geschichte war es nur manchmal, zum Beispiel im Geschichtsunterricht negativ ... Aber ähm man freut sich trotzdem, wenn man etwas über's Heimatland hört ... (Elsa, Pos. 114-118)

Angesprochen auf ihre eigenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext betont Marisa, wie wichtig die Unterstützung ihrer österreichischen Klassenkameradin für ihre sprachliche Entwicklung und die Überwindung ihrer eigenen Zweifel war:

... eben diese Freundin, dass sie so viel Geduld hatte mit mir. ... Wo ich gesagt habe, nach einer Woche: „Du, ich höre auf mit der Schule, ich glaube nicht, dass es etwas bringt.“ Dann hat sie gesagt: „Nein, Blödsinn, du hast gerade angefangen.“ Dann hab ich gesagt: „Du hast ja gesehen, dass ich nicht verstanden habe, dass wir schon Pause haben.“ ... Und sie so: „Jaja das passt schon, das ist nur am Anfang so.“ Dass sie so geduldig war, also ich glaube, ohne sie hätte ich es nicht geschafft. (Marisa, Pos. 128-154)

Dank dieser *peer*-Unterstützung konnte Marisa ihre Sprachentwicklung als positive Herausforderung annehmen und trieb diese selbst durch ständiges Lesen in der neuen Sprache voran, wie sie im folgenden Ausschnitt erklärt:

Und dann habe ich durchgebissen und dann habe ich auch Bücher ausgeliehen und alles also von Vornherein gelesen und ich hab wirklich mein Bestes versucht, aber es war echt schwer. Es war so schwer und dann, also ich glaube, ich habe Deutsch so gelernt, dass ich einfach ... einfach gelesen und gelesen [habe], auch wenn ich nichts verstanden habe ... nicht aufgehört zu lesen. Nein, ich glaube, das hat mir geholfen. (Marisa, Pos. 128-154)

Von der Bedeutung des Lesens für ihre Sprachentwicklung in der Bildungssprache Deutsch berichtet auch Elsa. Ihre Erfahrungen, die ebenso wie jene von Marisa im Rahmen des *extensive-reading*-Ansatzes (s. u.a. Krashen 2004) gesehen und interpretiert werden können, sind in (Hinger/Schmiderer 2018, 301-304) ausführlich dargestellt.

Dass lebensweltlich mehrsprachige Studierende ihre individuelle Mehrsprachigkeit im Studienalltag positiv wahrnehmen und einsetzen, lässt sich aus Emmas Antwort auf die Frage nach der Bedeutung von Mehrsprachigkeit in ihrem Studium entnehmen:

Frage: ... ist in Ihrem Studium die Mehrsprachigkeit ein Thema?

Emma: Ja, absolut. Jeden Tag >lacht< und nicht nur in meinem Studium [auch in meinem Leben] Ja, Mehrsprachigkeit ist, also ich denke auch sehr oft darüber nach und werde jeden Tag damit konfrontiert. ... ich höre Leute von daheim, wir reden ja Ladinisch, dann hier an der Uni Deutsch, dann Französisch und Englisch im Unterricht, also echt jeden Tag und ja, ich mache mir sehr oft Gedanken dazu, weil ich selber merke, dass ich oft einmal ein bisschen code-switching mache oder zum Beispiel ich rede mit Kollegen deutscher Muttersprache und dann fällt mir ein ladinisches Wort ein und ich sage es, aber ohne es zu merken, also ich denke mir schon oft, dass ich vieles verwechsle, aber ich finde es auch sehr interessant eigentlich. Also im Unterricht sowieso, da wird eh vieles auch auf Deutsch unterrichtet, ... ja, also, eben Französisch und Englisch sind auch immer dabei. Und ja, wenn ich manchmal etwas auf Italienisch schreiben kann, dann tue ich es auch sehr gerne. Zum Beispiel die Einzelarbeit vom IMoF habe ich auf Italienisch geschrieben. Auch weil ich mich dann ein bisschen sicherer fühlte als auf Deutsch halt. Also ich würde schon auch sagen, das ist sehr, sehr präsent in meinem Leben, auch vor allem auch momentan, also wo ich zwei Sprachen studiere und die anderen auch noch im Hintergrund sind. Also, so präsent wie jetzt waren sie wahrscheinlich noch nie. (Emma, Pos. 145-152)

Dieser im Alltag kontinuierlich genutzten lebensweltlichen und – wie im Fall von Emma durch das Studium von zwei Fremdsprachen bedingten – institutionellen Mehrsprachigkeit steht eine zu geringe Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium gegenüber – ein Desiderat, das Devaki in folgende Worte fasst:

... Ich weiß nicht, vielleicht dass man auch öfter [im Studium] darüber [über Mehrsprachigkeit] redet und nicht nur in Fachdidaktik, vielleicht auch am ILS¹⁸, das ist ja auch

¹⁸ Die Studierende bezieht sich damit auf das Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung (ILS) an der Universität Innsbruck, an dem Lehramtsstudierende ihre Ausbildung in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen absolvieren.

Didaktik, und ich meine, wir müssen ja umgehen können, mit den Schülern, die vielleicht die Sprache [nicht so können]. (Devaki, Pos. 147-152)

Dies wirft die Frage nach der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeits- und Migrationsaspekten im Lehramtsstudium generell auf. Im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu kann für den Entwicklungsverbund West diesbezüglich festgestellt werden, dass im Studium auf der Ebene der Unterrichtsfächer der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und Bedingungen zur Aneignung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) im Fachstudium Deutsch Module gewidmet sind, in den Fachdidaktikanteilen der Fremdsprachenfächer (s. oben und Fußnote 14) unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht sowie sprachenübergreifendes Arbeiten verankert sind und auch in den Fachstudien der Fremdsprachen Mehrsprachigkeitsaspekte¹⁹ Berücksichtigung finden (s. Universität Innsbruck 2019a und 2019b sowie Fliri, in Bearbeitung). Demgegenüber bietet die Ausbildung in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen Mehrsprachigkeitsaspekte (unter dem Titel ‚Lebensweltbezogene Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Schul- und Bildungssystem‘) als nur eine von vier Wahlmöglichkeiten im Modul ‚Vertiefende Themen zur Schul- und Bildungsforschung‘ an (s. ebd. und Tabelle 5). Damit bleibt die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit für alle Lehramtsstudierenden im Entwicklungsverbund West, anstatt systematischen Charakter anzunehmen, auf der Ebene der Zufälligkeit und dem Wahlverhalten der Studierenden überlassen, was einer adäquaten Ausbildung für den Lehrberuf in einer kulturell und sprachlich zunehmend heterogener werdenden Gesellschaft im Grunde genommen nicht gerecht wird. Positive Ergebnisse zeigt demgegenüber ein Blick auf einen weiteren Entwicklungsverbund im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu, namentlich den Entwicklungsverbund Süd-Ost, in dem Mehrsprachigkeits- und Migrationsaspekte in einem Modul der bildungswissenschaftlichen Grundlagen auf Masterebene explizit verankert sind (s. Universität Graz 2021).

Der in Tabelle 5 dargestellte Vergleich der in den beiden Modulen der genannten Entwicklungsverbünde angeführten Lernziele respektive der zu erlangenden Kompetenzen bringt die Unterschiede deutlich zum Ausdruck:

¹⁹ Anzuführen ist das Institut für Anglistik, das in Person von Philip Herdina und Ulrike Jessner über zwei international renommierte Mehrsprachigkeitsforschende verfügt, die insbesondere ihre theoretischen Modelle (s. u.a. Herdina/Jessner 2002; Jessner 2006) und deren Relevanz für den schulischen Kontext (s. u.a. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013) in die Ausbildung einfließen lassen. Zu nennen ist auch das interdisziplinär ausgerichtete Kolloquium Mehrsprachigkeit an der Universität Innsbruck (<https://www.uibk.ac.at/fsp-kultur/dialog/kolloquium-mehrsprachigkeit.html.de>).

| Entwicklungsverbund West (Curriculum Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Bachelor) | Entwicklungsverbund Süd-Ost (Curriculum Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Master) |
|---|--|
| Pflichtmodul: Vertiefende Themen zu Schul- und Bildungsforschung | Modul: Bildungswissenschaftliche Schwerpunktsetzungen |
| Lernziel des Moduls: Die Absolventinnen und Absolventen haben ihre erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse nach eigenen Interessen und Schwerpunkten über eine vertiefende bildungswissenschaftliche Wahlveranstaltung erweitert. ²⁰ | Lernergebnisse/Kompetenzen: Die AbsolventInnen des Moduls <ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, gesellschaftliche Zusammenhänge von Mehrsprachigkeit und Migration zu erläutern und bildungssprachliche Kompetenzen mit Schulerfolg und gesellschaftlicher Teilhabe argumentativ ins Verhältnis zu setzen; • können den gesellschaftlichen sowie individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt auf Basis verschiedener Mehrsprachigkeits- und Kulturkonzepte begründen und darüber reflektieren; • ... |

Tab. 5: Vergleich Curricula Entwicklungsverbund West – Entwicklungsverbund Süd-Ost

In diesem Teil des Beitrags wurde für den universitären Bereich – nach einem knappen Verweis auf landesweite Daten zu Studierenden mit Migrationshintergrund – am Beispiel der Fremdsprachendidaktikausbildung an der Universität Innsbruck der Anteil lebensweltlich mehrsprachiger Lehramtsstudierender sowie deren Perspektiven anhand ausgewählter Interviewausschnitte näher betrachtet. Was den Anteil lebensweltlich mehrsprachiger Studierender von Fremdsprachenfächern betrifft, konnte festgestellt werden, dass er dem Anteil dieser Personengruppe in den allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen entspricht, jedoch deutlich unter jenem an allgemeinbildenden Pflichtschulen liegt. Um Identifizierungsmöglichkeiten von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen mit ebensolchen Lehrpersonen in letztgenannten Schulen zu erhöhen, müssten sich also mehr Personen mit dem gleichen Hintergrund für ein Lehramtsstudium einer Fremdsprache – und auch anderer Unterrichtsfächer – entscheiden. Ausgehend von der Äußerung einer der Studierenden bezüglich einer nicht ausreichenden Beachtung von Mehrsprachigkeit in dem Teil des Lehramtsstudiums, das den bildungswissenschaftlichen Grundlagen gewidmet ist, wurde am Ende dieses Abschnitts auf das entsprechende Modul im Curriulum verwiesen und mit einem ähnlichen Modul im Curriculum des Entwicklungsverbunds Süd-Ost kontrastiert. Dabei zeigte sich ein qualitativer Unterschied zugunsten des letztgenannten Entwicklungsverbunds dank deutlicher Be-

²⁰ Im Masterstudium Lehramt des Entwicklungsverbunds West ist dieses Modul wortident übernommen (s. Universität Innsbruck 2019b).

rücksichtigung und entsprechend expliziter Verankerung der Thematik für alle Lehramtsstudierenden, was diesen zum Modell für andere Entwicklungsverbände machen könnte.

4. Ausblick

Im Beitrag wurde für den schulischen Kontext gezeigt, dass die Verankerung und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt in den Lehrplänen zwar als angemessen einzustufen, aber offensichtlich ebenso wenig ausreichend sind wie die Bereitstellung von entsprechenden Aufgabensammlungen und deren ministerieller Unterstützung, um Grenzen in Bildungsprozessen für lebensweltlich mehrsprachige Lernende überwinden und diesen Möglichkeiten im schulischen Kontext eröffnen zu können, die imstande sind, einer tendenziell deutlich vorhandenen Bildungsungerechtigkeit in Österreich entgegenzuwirken. Mit Mecheril und Oberlechner wäre daher zu fragen:

Wie sehen nun Schulen aus, die von ernsthaften Versuchen charakterisiert sind, ... migrationsgesellschaftlichen Phänomenen zu begegnen ... [und die] sich an den Unterschieden der SchülerInnen orientieren, ohne sie auf bestimmte Identitäten festzulegen? (Mecheril/Oberlechner 2016, 159f.).

Dem Plädoyer der beiden Autoren, dass dies insbesondere und vor allem durch schulstrukturelle Änderungen erfolgen kann und muss, ist ebenso zuzustimmen wie ihrem Verweis darauf, dass dabei

Achtsamkeit und Wertschätzung für Unterschiede als allgemeine Aufgabe [zu verstehen ist], [die] zugleich einer Festschreibung von Unterschieden gegenüber selbstreflexiv-skeptisch eingestellt ist (ebd., 160).

Damit einher ginge die Entwicklung einer reflexiven, fehlerfreundlichen und lernenden Schulkultur und eines ebensolchen reflexiven Habitus von Lehrpersonen. Beides müsste zwingend auch die Erkenntnis beinhalten, dass „die kulturellen und sprachlichen Unterschiede Kennzeichen der *einen* pluralen Gesellschaft“ (ebd.) sind, in der wiederum

[f]ür alle Kinder gleich welchen migrationsgesellschaftlichen Status gilt, dass ihnen als AnwärterInnen auf den BürgerInnenstatus, den sie in vollem Umfang als erwachsene Mitglieder eines politischen Zusammenhangs erhalten, das Recht auf Bildung qua gesellschaftlicher Mitgliedschaft zusteht ... (ebd., 163).

Dem ist an dieser Stelle lediglich hinzuzufügen, dass sich auch die Ausbildungsinstitutionen als reflexive, lernende und die gegebene gesellschaftliche Vielfalt als Herausforderung begreifende Organisationen wahrnehmen müssten, um als solche die Entwicklung des reflexiven Habitus bei künftigen Lehrpersonen grundzulegen und als institutionelle Modelle wirken zu können, in denen Grenzen aufgebrochen und verschoben und damit neue Möglichkeiten eröffnet werden können.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2013): „Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins“. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111-147.
- Blell, Gabriele (2020): „Operating between Cultures and Languages: Multilingual Films in Foreign Language Classes“. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (4), 52-73. (Zitiert in Jakisch/Hopp/Thoma [2021]).
- Bundesinstitut BIFIE (2018): *Standardüberprüfung 2017 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesinstitut BIFIE (2020): *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2021a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2021b): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Executive Summary*. Wien.
- Candelier, Michel / Schröder-Sura, Anna (2020): „Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsmodelle im Vergleich“. In: Hülsmann, Christoph / Ollivier, Christian / Strasser Margareta (Hg.): *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann, 141-158.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2008): „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction“. In: Street, Brian / Hornberger, Nancy H. (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 2*. New York, NY: Springer, 71-83.
- Duarte, Joana (2012): *Durchgängige sprachliche Bildung als gemeinsame Aufgabe in allen Fächern*. Vortrag am 13. April 2012, Universität Hamburg.
- Edelmann, Doris (2008a): „Lehrer*innen im Kontext migrationsbedingter Heterogenität – Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können?“. In: Allemann-Ghionda, Cristina / Pfeiffer, Saskia (Hg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, 129-138. (Zitiert in Georgi [2013]).
- Edelmann, Doris (2008b): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum*. Berlin: LIT. (Zitiert in Georgi [2013]).
- Europarat (2020): *Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: narr/francke/attempo.
- Fliri, Benjamin (in Bearbeitung): *Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprachensible Ansätze in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrpersonen. Ein evidenzbasierter Beitrag zur Professionalisierung in der PädagogInnenbildung Neu*. Doktorarbeit Universität Innsbruck.
- Foster, Michele (1994): „African American Teachers and Culturally Relevant Pedagogy“. In: Banks, James A. / McGee, Cherry A. (Hg.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 570-581. (Zitiert in Georgi [2013]).

- Georgi, Viola B. (2013): „Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color“. In: Bräu, Karin / Georgi, Viola B. / Karakaşoğlu, Yasemin / Rotter, Carolin (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, 85-103.
- Gogolin, Ingrid (2006): „Bilingualität und die Bildungssprache der Schule“. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-85.
- Gogolin, Ingrid / Kaiser, Gabriele / Roth, Hans-Joachim et al. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlussbericht an die DFG*. Universität Hamburg: Mimeo.
- Hammer, Svenjy / Fischer, Nele / Koch-Priewe, Barbara (2016): „Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule“. In: *Die Deutsche Schule*. (Beiheft 13), 147-171.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2019): „Mehrsprachige Schüler_innen im deutschsprachigen Raum – Kontextbedingungen und Lernerfolge“. In: Ender, Andrea / Greiner, Ulrike / Strasser, Margareta (Hg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 58-81.
- Herzog-Punzenberger, Barbara / Unterwurzacher, Anne (2009): „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen“. In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 161-182.
- Hinger, Barbara (2007): „IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik: Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen“. In: Zybatow, Lew N. (Hg.): *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 245-266.
- Hinger, Barbara (2009): „Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“. In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 159 (5-6), 498-504.
- Hinger, Barbara / Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria / Schmiderer, Katrin (2020). „A Cross-linguistic and Multilingual Pre-Service Teacher Education Program: Insights from the Innsbruck Model of Foreign Language Teacher Education“. In: Mickan, Peter / Wallace, Ilona (Hg.): *The Routledge Handbook of Language Curriculum Design*. London: Routledge, 274-288.
- Hinger, Barbara / Schmiderer, Katrin (2018): „Sprachliche Diversität in einem sprachenübergreifenden Ausbildungsmodell. Ausgewählte Einblicke in das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)“. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 287-309.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2013): *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive. Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2014): „Bildung von Team-Bewusstsein als Strategie am Beispiel der universitären Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25 (2), 143-174.

- Hufeisen, Britta (2011): „Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell“. In: Bauer, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hg.): „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.
- Jakisch, Jenny / Hopp, Holger / Thoma, Dieter (2021): „Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht – Spannungsfelder in der schulischen Praxis“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32 (2), 253-275.
- Knapp, Werner (2007): „Wie Kinder Begriffe erwerben und welche Annahmen Erwachsene darüber haben“. In: Jost, Roland / Knapp, Werner / Metz, Kerstin (Hg.): *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider, 173-188.
- Krashen, Steven (2004): *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann & Westport, Libraries Unlimited.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans-H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Unter Mitarbeit von Andrea Dorner und Sabine Landua. O.V.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2013): „Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 21-41.
- Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 19.01.2022, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2019.01.2022.pdf>.
- Mecheril, Paul / Oberlechner, Manfred (2016): „Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln“. In: Kronberger, Silvia / Kühberger, Christoph / Oberlechner, Manfred (Hg.): *Diversitätskategorien in der Lehrberufsausbildung. Ein Handbuch*. Innsbruck: StudienVerlag, 153-166.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): *RePa. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. (Zitiert in Jakisch/Hopp/Thoma [2021]).
- Peltzer-Karppf, Annemarie (2006, 2011): *Sprachstandsverbeugung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMUKK.
- Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, Gesa (2006): „Deutsch (lernen) auf dem Schulhof? Konzeptionelle Mündlichkeit als Basis der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache“. In: Ehlers, Swantje (Hg.): *Sprachförderung und Literalität*. (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichvielfalt im Unterricht, Sonderheft 3). Flensburg: Universität Flensburg, 15-35.
- Solomon, Patrick R. (2000): Exploring cross-race dyad partnerships in learning to teach. In: *Teachers College Record* 102 (6), 953-979. (Zitiert in Georgi [2013]).
- Torres, Judith / Santos, Janet / Peck, Nancy L. / Cortes, Lydia (2004): *Minority Teacher Recruitment, Development and Retention*. Brown University, RI. (Zitiert in Georgi [2013]).
- Universität Graz (2021): *Curriculum für das Masterstudium Lebramt Allgemeinbildung*. Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi/downloads/la/MA_Lehramt_21W.pdf (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Universität Innsbruck (2019a): *Curriculum für das Bachelorstudium Lebramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Universität Innsbruck. <https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/>

[pruefungsreferate/gesamtfassung/ba-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf](#) (letzter Zugriff am: 15.01.2022).

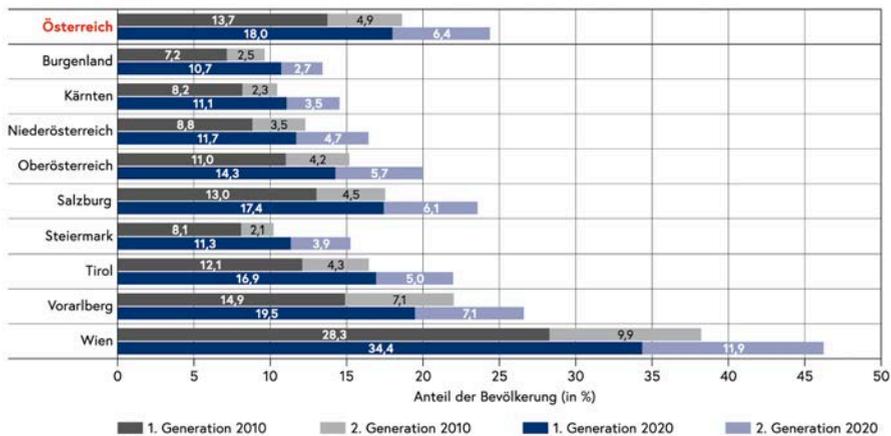
Universität Innsbruck (2019b): *Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-lehramt-sekundarstufe_stand-01.10.2019.pdf (letzter Zugriff am: 15.01.2022).

Wieser, Theresa (2018): *Measure in Multilingual Education in Austrian Secondary Education and Tyrol's VET (Vocational Education and Training) Schools: A Descriptive Analysis*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Innsbruck.

Anhang

0.1. Durchschnittlicher Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Vergleich 2010 und 2020:

Abb. A1.2.b: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (Jahresdurchschnitt 2010 und 2020)



Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Darstellung: IQS.

Abb. 7: Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund gesamt und nach Bundesland (Nationaler Bildungsbericht 2021a, 169)

0.2. Lehrplanauszüge

0.2.1. Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 19.01.2022

Mehrsprachigkeit

Sprache hat in einer von Globalisierung und sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Welt große Bedeutung für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen.

Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. Diese Kompetenzen sollen durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung verbreitert und vertieft werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen.

Eine allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler wird als wertvolle Ressource gesehen und nicht nur in jenen Unterrichtsgegenständen genutzt, die sich primär mit Sprache beschäftigen. Der Spracherwerb ist kein Prozess, der sich nur auf die Nachahmung der Sprache der Eltern, anderer Kinder usw. beschränkt, sondern das Erlernen der Sprache in ihrem gesamten sozialen Umfeld fördert. Mimesis, verstanden als schöpferische Nachahmung sprachlicher Vorbilder, ist dabei die Basis des Spracherwerbs, die Systematisierung des solcherart Erworbenen ist der zweite Schritt im sprachdidaktischen Prozess.

Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen.

(Allgemeine didaktische Grundsätze, 10)

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt können sich dann am besten entwickeln, wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache, dem Unterricht der Volkssprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren.

Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist die Grundlage dieses sprachdidaktischen Ansatzes.

(Allgemeine didaktische Grundsätze, 10)

Falls sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen die betreffende Fremdsprache als Muttersprache bzw. als Zweitsprache im Familienverband dient, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht zu nutzen. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mit verschiedenen Varianten der Standardsprache umgehen zu lernen und direkte Informationen über kulturelle Hintergründe zu beziehen. Die Förderung einer positiven Einstellung zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ist auf mannigfache Weise anzustreben.

(Lebende Fremdsprache [Erste, Zweite], 37)

Alltagssprache vs. Bildungssprache

Neben der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit für den (außer-)schulischen Kommunikationsbedarf werden im Rahmen der Sprachförderung in Deutschförderklassen auch die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der Lernenden (ua. mündliche Textkompetenz) altersgerecht ausgebildet. Der Weg von der Alltagssprache bis zur Bildungs- und Fachsprache bedarf einer kontinuierlichen Begleitung. Die Deutschförderklasse kann nur einen ersten Grundstein legen für eine sprachliche Entwicklung, die in weiterer Folge sowohl durch weitere Sprachförderung als auch in hohem Maß durch sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern unterstützt wird. Dabei orientieren sich die Aussprache und Intonation aller Lehrpersonen an der Standardsprache. Die Schülerinnen und Schüler erhalten (in der Deutschförderklasse) auch die Möglichkeit, ein Bewusstsein für die sprachliche Variation des Deutschen in Österreich zu entwickeln.

(Deutsch in der Deutschförderklasse, 119)

Sprachförderung als Teamarbeit

Die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere die der Bildungssprache, liegt in der Verantwortung aller Lehrpersonen. Sprachsensibler Unterricht und Sprachförderung werden als integrative Bestandteile jeden Unterrichts gesehen, da die Unterrichtssprache Deutsch als zentrales Werkzeug des Lernens und Kommunikationsmittel in allen Fächern von großer Bedeutung ist. Jeder Unterricht ist auch als eine Sprachlernsituation aufzufassen und alle beteiligten Lehrpersonen fungieren als Sprachvorbilder. Die Kooperation aller beteiligten Lehrpersonen mit Unterstützung der Schulleitung ist dabei von großer Bedeutung.

(Deutsch in der Deutschförderklasse, 119)

Die Grenzen von Gesundheit, Krankheit und Normalität im Kontext der inklusiven Lehrer*innenbildung

Eine islamische Perspektive

Abdullah Takim

Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen. (Chinesisches Sprichwort)

1. Einleitung

Gesundheit, Krankheit und Behinderung sind eng miteinander zusammenhängende Daseinszustände, die im Laufe der Menschheitsgeschichte von Völkern bzw. Religionen unterschiedlich verstanden und interpretiert wurden. Im vorliegenden Beitrag soll nun dieses Thema im Kontext einer inklusiven Lehrer*innenbildung in einer pluralen Gesellschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lebenswelt Schule aus einer islamischen Perspektive heraus diskutiert werden.

Die religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Pluralisierung, die nach Stefan Schreiner immer mehr zum ‚gesellschaftlichen Normalfall‘ wird, schlägt sich natürlich auch in der Schule, die ja ein Spiegelbild der Gesellschaft ist, nieder (Schreiner 2015, 44f.). Dies gebietet es, die Sensibilität von Lehrpersonen und Schüler*innen für Pluralität und Vielfalt entsprechend zu stärken, auf dass sie damit sicher umzugehen wissen und sich so als Garanten einer inklusiven und pluralen Gesellschaft erweisen (ebd., 45f.).

Zu dieser Vielfalt gehören auch die Konzepte der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen bezüglich Gesundheit, Krankheit, Behinderung und deren Verhältnis zueinander, wobei Grenzziehungen zwischen diesen Zuständen und mögliche Überschreitungen besagter Kategorien Herausforderungen darstellen, denen auch in der Lehrer*innenbildung Rechnung zu tragen ist. Im Rahmen des Beitrags wird insbesondere dafür plädiert, inklusive Ansätze noch stärker als bisher in die Ausbildung von Lehrer*innen zu integrieren. Schließlich können Lehrer*innen kraft der ihnen in einer

pluralen Gesellschaft zgedachten Rolle neben dem Einsatz für einen gesundheitsförderlichen Unterricht und die Prävention von Krankheiten wichtige Aufgaben als Multiplikatoren und Gesundheitsberater*innen übernehmen (Flaschberger/Gugglberger/Felder-Puig 2012, 6, 10). Damit sie darauf entsprechend vorbereitet sind, sollten Lehrer*innen aller Fächer in einer inklusiven, einen ganzheitlichen Ansatz verfolgenden Aus-, Fort- und Weiterbildung Gesundheitskompetenzen erwerben – auch und gerade unter Berücksichtigung der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen –, die es ihnen erlauben, in Form einer inklusiven Teamarbeit im von Diversität geprägten Schulalltag präventiv zu handeln, Gesundheit zu fördern und damit zum weit verbreiteten Konzept einer *guten, gesunden Schule* beizutragen. Denn ohne die entsprechenden Kompetenzen könnten so manche Ereignisse oder Zustände, denen sich Lehrer*innen im Schulalltag immer wieder gegenübersehen, im Fall, dass sie nicht gelernt haben, damit angemessen umzugehen, sogar Krankheiten hervorrufen. Angesichts der Vielzahl an Gesundheitsrisiken, die der Beruf der Lehrer*innen birgt – darunter physische (wie z.B. Hals- und Stimmprobleme), psychische und psychosomatische Krankheiten (etwa Burn-Out) (Dittrich et al. 2013, 25-29) –, ist der Erwerb von Gesundheitskompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für (angehende) Lehrer*innen in der Tat unabdingbar, darüber hinaus kommt er aber auch den Schüler*innen zugute. Dazu sei Desmond O’Byrne, der Leiter der Abteilung für Gesundheitsförderung bei der WHO, zitiert: „Gute Gesundheit unterstützt erfolgreiches Lernen, erfolgreiches Lernen unterstützt die Gesundheit. Erziehung und Gesundheit sind untrennbar“ (zit. n. ebd., 26). Diese Worte unterstreichen die Wechselbeziehung und -wirkung zwischen Lehrer*innen- und Schüler*innengesundheit: Der Zustand der einen hängt von jenem der anderen ab (ebd., 28, 30f.).

Aus einer anderen Perspektive betrachtet kann die Gesundheitsförderung in Lehrer*innenbildung und Schule auch einen solidarisierenden Effekt zeitigen, sprich den Zusammenhalt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion, die in unterschiedlichen Lebens- und Deutungswelten leben, in der Ausbildung und im Schulalltag fördern (Dittrich et al. 2013, 28). Bei der Integration in die europäischen Gesellschaften und für das friedliche Zusammenleben der verschiedenen Kulturen und Religionen ist die Ausbildung von muslimischen Lehrer*innen insofern ein Schlüsselfaktor, als diese „zwischen Staat und Schule einerseits und Familien und Gemeinden andererseits“ (Reichmuth 2006, 11) vermitteln. Bei der Erteilung des Islamunterrichts erfüllen muslimische Lehrer*innen demnach auch eine Schlüsselfunktion in Sachen Gesundheitsförderung und -aufklärung in der Lebenswelt Schule, die mit der Gesellschaft und ihren Institutionen aufs Engste vernetzt ist. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, in die Ausbildung von zukünftigen muslimischen Lehrer*innen Module oder Veranstaltungen zu integrieren, die den Themen Inklusion, Gesundheit, Krankheit und Behinderung im Islam entsprechenden Platz einräumen, damit diese, so wie Lehrpersonen aus anderen Fächern, jene Kompetenzen erwerben, die für die Bewältigung ihrer

Lehrer*innentätigkeit – die heute, zum Entstehungszeitpunkt dieses Beitrags, etwa ganz im Zeichen der COVID-19-Pandemie steht – unerlässlich sind.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als der Versuch, zum einen verschiedene Aspekte von Gesundheit, Krankheit und Behinderung aus islamischer Perspektive bzw. aus Sicht der islamischen Theologie darzustellen und die Grenzen zwischen diesen Zuständen in den Kontext der Inklusionsdebatte zu stellen, und zum anderen aus den daraus resultierenden Erkenntnissen Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von zukünftigen muslimischen Lehrer*innen in einer inklusiven und pluralistischen Gesellschaft abzuleiten, weil dieser Aspekt – jedenfalls nach meinem Kenntnisstand – an den universitären Bildungsinstitutionen des deutschsprachigen Raums bislang wenig Berücksichtigung gefunden hat. Im Beitrag werden Überlegungen dazu angestellt, wie sich diese Gedanken für die inklusive Bildung bzw. im Rahmen der inklusiven Lehrer*innenbildung im Hinblick auf ein facettenreiches und gesundes Leben in einer pluralistischen Gesellschaft fruchtbar machen lassen, damit diese gedeiht und sich als tragfähig erweist, und damit die Menschen in Universität, Schule und Gesellschaft einen Modus sowie eine ‚gemeinsame Sprache‘ für ein friedliches und gesundes Zusammenleben finden und Universität und Schule sich als Ort und Vorbild für ‚gelebte Pluralität‘ bewähren können (Schreiner 2015, 45f., 53).

Der Beitrag widmet sich in der Folge zunächst dem Thema Islam und Muslim*innen im Kontext der pluralen Gesellschaften Europas (Kapitel 2). Anschließend wird exemplarisch für den ganzheitlichen Ansatz in der islamischen Medizin die Stellung der Musiktherapie in der islamischen Geistesgeschichte erörtert, die sowohl bei der Ausbildung von muslimischen Lehrpersonen als auch für die inklusive Lehrer*innenbildung berücksichtigt werden könnte (Kapitel 3). In einem weiteren Teil wird die Kontextgebundenheit von Krankheit, Behinderung und Gesundheit aus islamischer Perspektive behandelt (Kapitel 4). Darauf folgen zwei Kapitel, die sich mit der islamischen Deutung von Leben, Krankheit, Gesundheit, Behinderung und Tod befassen (Kapitel 5 und 6). Im Anschluss daran geht es um die Fürsorge für alte, kranke, schwache und beeinträchtigte Menschen (Kapitel 7). Das nächste Kapitel, ‚Inklusion: Wenn Anderssein normal ist‘ (Kapitel 8), sowie die ‚Schlussbetrachtung‘ (Kapitel 9) versuchen, die erzielten Ergebnisse in ein größeres Bild zu integrieren und Anschlussmöglichkeiten für die Lehrer*innenbildung aufzuzeigen.

2. Islam und Muslim*innen im Kontext der pluralen Gesellschaften Europas

Mit dem Einsetzen von Migrationsprozessen und Fluchtbewegungen hat sich das gesellschaftliche Mosaik in Europa verändert, ist Europa heterogener und pluraler (Schreiner 2015, 43f.) und die Vorstellung einer homogenen Gesellschaft oder Nation fragwürdig geworden. In ihrem geistigen Gepäck haben die Migrant*innen neben ihrer

Sprache und Tradition auch ihre religiösen Werte nach Europa mitgebracht, was seitens der traditionellen europäischen Gesellschaften nicht selten als Bedrohung wahrgenommen wird. In Österreich und Deutschland z.B. stammt ein großer Teil der Migrant*innen aus islamisch geprägten Gesellschaften – für sie, die in einer globalen Welt und in unruhigen Zeiten nach Sinn oder überhaupt – so Charles Taylor – nach der „Quelle ihres Selbst“ (Taylor 1996) suchen (Schreiner 2015, 44), ist ihre Religion identitätsstiftend und prägt ihr Leben. Dies gilt weitgehend auch für ihre Kinder, selbst wenn diese größtenteils in Österreich oder Deutschland geboren sind (Richter 2005, 3f.; Filzmaier/Perlot 2017, 9f.).

Richtig verstanden und praktiziert, kann Religion zum Kitt der Gesellschaft werden, dann erfüllen Religionen eine integrative Funktion, auch bei der Ausbildung von muslimischen Lehrpersonen für den islamischen Religionsunterricht. In diesem Zusammenhang – wenn es darum geht, die in pluralen Gesellschaften bestehenden Probleme und Konflikte gemeinsam zu lösen und Frieden und Eintracht zu gewährleisten (Dehn 2016, 591) – kommt dem auf die Überwindung von Grenzen und Begrenzungen zielenden interreligiösen und interkulturellen Dialog besondere Relevanz zu (ebd.). Martin Baumann hält in seinem Vorwort zu der von Jürgen Endres vorgelegten Studie ‚Das Konzept des „interkulturellen Dialogs“ bei Europarat, Europäischer Union und UNESCO: eine Bestandsaufnahme‘ diesbezüglich fest:

Das Konzept des interkulturellen Dialogs hat in den vergangenen 15 Jahren verstärkte Aufmerksamkeit und Bedeutung auf europapolitischer Ebene erfahren. Die Europäische Union, der Europarat und die UNESCO entdeckten den Begriff des interkulturellen und interreligiösen Dialogs in politischer Perspektive, um ihn auf den unterschiedlichen Politikfeldern der kulturell-religiösen, sprachlichen, ökonomischen und politischen Integration Europas anzuwenden. (Endres 2010, 5)

In dieser Hinsicht besitzen die monotheistischen Religionen – wie Emanuel Richter in seinem Essay ‚Die Einbürgerung des Islams‘ befindet – das für das Funktionieren von pluralen Gesellschaften essenzielle Potenzial, „zur gesellschaftlichen Integration bei[zu]tragen“ (Richter 2005, 3). Was den Islam betrifft, haben in den europäischen Gesellschaften gewaltige Veränderungsprozesse durch die Migrations- und Fluchtbewegungen nach Europa stattgefunden, die noch andauern. Der Islamwissenschaftler Reinhard Schulze bezeichnet in einem Gespräch mit Anna Trechsel die Integration des Islams bzw. der muslimischen Bevölkerung als ein „riesengroßes gesellschaftliches Projekt“ (Trechsel 2018, 552) und hält es für unabdingbar, dass

Institutionen geschaffen werden, die diesen Integrationsprozess wirklich gestalten und ihn ernst nehmen – sowohl auf muslimischer wie auch auf staatlich-gesellschaftlicher Seite (ebd.).

Demnach geht es darum, dass dieses ‚riesengroße gesellschaftliche Projekt‘, das auch dadurch charakterisiert ist, dass die Glaubensgemeinschaften durch die Säkularisierung zu

einer Komponente der Gesellschaft unter vielen geworden sind, von politischen und anderen gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen, die stets bestimmte Machtverhältnisse widerspiegeln, mit Augenmaß begleitet wird. Von Niklas Luhmann stammt das Diktum, dass in politischen Systemen über Herrschaft, Legitimität und Macht, in Wirtschaftssystemen über Geld und in Glaubenssystemen über Gott kommuniziert werde (Kleine 2016, 52-59). Zusammengehalten würden diese unterschiedlichen Sphären durch die Verfassung. Heute stellt sich die Frage, ob die Verfassung nicht mehr der neuen Realität einer pluralen Gesellschaft Rechnung tragen und stärker den Aspekt der Bereicherung durch Verschiedenheit betonen sollte. Und dabei – so meine Überzeugung – wäre dem gesellschaftlichen, interdisziplinären, interkulturellen und interreligiösen Dialog entsprechender Platz einzuräumen, eben aufgrund seines Potenzials, den Gedanken einer inklusiven und pluralen Gesellschaft zu befördern, in der Lehrer*innen ausgebildet werden, die nach Möglichkeit Pluralitätsfähigkeit und Gesundheitskompetenzen besitzen sollen, die ihrerseits die physische und psychische Gesundheit der Menschen in einer pluralen und inklusiven Gesellschaft und Schule zu bewahren imstande sind.

3. Die Stellung der Musiktherapie in der islamischen Geistesgeschichte

Bei der Gesundheitsförderung und dem Erwerb von Gesundheitskompetenzen bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen spielt ein ganzheitlicher Ansatz eine wichtige Rolle. Denn

der Mensch wird in diesem Zusammenhang nicht mehr als bloßes biomedizinisches Organismuskonzept verstanden, sondern als Person und damit einhergehend als eine ganzheitlich zu erfassende Gesundheit. Indem der Mensch als Person in den Fokus rückt, trifft das ‚Maschinenmodell‘ des menschlichen Körpers der Medizin, an welches sich auch die bisherige klassische Gesundheitserziehung anlehnte, in den Hintergrund. Die Komplexität des Konzepts der Gesundheit nimmt zu. Es wird zunehmend als ein mehrdimensionales Gebilde verstanden mit physischen, psychischen, sozialen, ökologischen und spirituellen Aspekten, das selbst vielfältig durch physische, psychische, soziale, ökologische und spirituelle Faktoren determiniert ist. (Dittrich et al. 2013, 28)

Dieser ganzheitliche Ansatz findet sich auch in der islamischen Tradition. Um diesen im Zusammenhang der Gesundheitsförderung zu veranschaulichen, soll hier exemplarisch die Musiktherapie aufgegriffen werden, die von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht und den Menschen aus dieser Perspektive heilen will.

Das Prinzip des Korans, Behinderte – insbesondere Menschen mit einer ‚inneren Unstimmigkeit‘ – „mit freundlichen Worten anzusprechen“ (Sure 4:5)¹ und sie damit als

¹ Die Koranzitate in dieser Arbeit stammen aus der Koranübersetzung von Adel Theodor Khoury (1992).

normale Mitglieder der Gesellschaft zu behandeln (Sohn 2004, 106), mag ein Grund gewesen sein, dass die islamische Geistesgeschichte die Musiktherapie hervorgebracht hat – als ein Mittel, Menschen mit seelischen Krankheiten bzw. psychosomatischen Störungen zu heilen oder zu beruhigen.

Schwerbehinderten Menschen vermag die Musiktherapie bekanntlich dadurch zu helfen, dass Musik das neuronale Sprachzentrum des Gehirns anregt; darüber hinaus beeinflusst die Musiktherapie den ganzen Körper und kann die *Stimmung* des Menschen ändern (Riegler 2014, 16-34).² Dergestalt kann Musiktherapie in Kindergärten, Schulen, Krankenhäusern, Hospizen und Gefängnissen auf vielfältige Art und Weise angewandt werden, um bestimmte *Stimmungen* zu erzeugen, die der Heilung und Motivation förderlich sind.

In der islamischen Welt wurden bereits unter der Herrschaft der Abbasiden (Regierungszeit: 750-1258) oder der Osmanen (Regierungszeit: 1299-1922) Menschen, deren geistige Harmonie gestört war, in Heilanstalten – den sogenannten *Dar aš-šifā'* – mit verschiedenen Methoden behandelt, so mit den Klängen der Rohrflöte (*ney*), mithilfe von Wassertropfen und -geräuschen oder mit Wohlgerüchen, insbesondere von Blumen; eine besondere Rolle spielten auch Koranvorträge. Fest angestellte Musiktherapeuten brachten Menschen mit psychosomatischen oder seelischen Krankheiten – je nach Krankheit – Klänge in verschiedenen Tonarten (*maqām*) und mit diversen Instrumenten zu Gehör. Annemarie Schimmel schreibt dazu:

Man kannte [also] die therapeutische Wirkung der Musik und wandte sie zur Heilung oder zumindest Beruhigung von Geisteskranken an – das Becken in der 1228 erbauten Şifā'iye von Divriği, Anatolien, in dem der Klang von Wassertropfen zur Behandlung diente, oder der Musiksaal in der Muradiye in Edirne sind die Reste solcher Therapieräume. (Schimmel 1995, 127)

Was für ein Menschenbild steht nun hinter der Musiktherapie und wie kann man sie für die inklusive Lehrer*innenbildung im Kontext von Gesundheit, Krankheit und Behinderung fruchtbar machen? Den Grundgedanken hinter der Musiktherapie formuliert der bekannte islamische Philosoph al-Fārābī (gest. 950) folgendermaßen:

Der Körper ist krank, wenn die Seele geschwächt ist, und er ist beeinträchtigt, wenn sie beeinträchtigt ist. Daher geschieht die Heilung des Körpers durch die Heilung der Seele, indem ihre Kräfte wiederhergestellt und ihre Substanz in die rechte Ordnung gebracht wird mit Hilfe von Klängen, die dies bewirken können und die dafür geeignet sind. (Zit. n. Kümmel 1977, 126)

Einer der bekanntesten Vertreter dieser Richtung der Musiktherapie in Westeuropa ist der 2017 verstorbene Oruç Güvenç (Langer 2015, 219-236), dessen Werk von seinem

² S. dazu auch diverse Ausgaben der Zeitschrift ‚MuG – Musik und Gesundheit‘, in der verschiedene Aspekte der Musiktherapie im Kontext von Körper und Geist, Gesundheit, Krankheit und Behinderung thematisiert werden: <https://musik-und-gesundsein.net/mug-ausgaben> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

Schüler Gerhard Tucek in Österreich an der FH Krems mit Forschungen und neuen Ansätzen weitergeführt wird. Tucek geht davon aus, dass die medizinische Behandlung von Menschen neben Wissen auch Empathie erfordert, die eben der Einsatz der Musiktherapie gewährleisten könne. Denn besonders psychosomatische Krankheiten entstünden durch eine innere *Unstimmigkeit*, wenn bei einem Menschen etwas im Leben nicht *stimmt*. Durch Musiktherapie wird diese innere *Unstimmigkeit* harmonisch in *Stimmigkeit* umgewandelt (Beck/Tucek 2015; Tucek 2019, 563-589; Tucek 2018, 131-144). Die Musiktherapie geht also von einem ganzheitlichen Menschen aus, einem, der aus Körper und Seele besteht. Dieses ganzheitliche Bild ist auch für das Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Behinderung im Kontext des Islams wichtig.

4. Kontextgebundenheit von Krankheit bzw. Behinderung und Gesundheit

Krankheit bzw. Behinderung und Gesundheit können nicht kontextlos gedeutet werden (Ilkilić 2002, 15); mit anderen Worten lassen sich Gesundheit, Krankheit und Behinderung nicht isoliert etwa von Religion, von der Umgebung und Kultur eines Menschen betrachten. Daher sollte der Arzt, wie der Medizinethiker Hans-Martin Sass es formuliert, nicht nur das Blutbild, sondern auch das Wert- und Weltbild seiner Patient*innen kennen (Ilkilić 2003a, I³; Mauritz 2013). Das Wissen um religiöse, soziale und kulturelle Hintergründe hilft, Klarheit über das einer bestimmten Gruppe oder Religion eigene Verständnis von Gesundheit, Krankheit und Behinderung zu gewinnen und die Krankheit oder Behinderung innerhalb dieses Denksystems einzuordnen. Für einen Menschen muslimischen Glaubens etwa gilt, dass sein Wohlbefinden nicht nur davon abhängt, dass seine Krankheit geheilt wird, sondern, dass er religiöse Vorschriften befolgen, seinen sozialen Verpflichtungen nachkommen und die Aufgaben in seiner Glaubensgemeinde in Übereinstimmung mit dem Koran und der Tradition des Propheten Muhammad erfüllen kann.

Vor der nun folgenden Kurzdarstellung der Lehre des Islams bezüglich Gesundheit, Krankheit und Behinderung sei angemerkt, dass im Islam, wie in anderen Religionen auch, zwischen der Lehre und dem Alltagsleben der Gläubigen durchaus Unterschiede bestehen, was jedoch nichts an seinem maßgeblichen Einfluss auf die Haltung der Gläubigen gegenüber Gesundheit, Krankheit und Behinderung ändert. Sein Wohlbefinden bezieht ein Mensch muslimischen Glaubens in hohem Maße aus dem Koran, der ja seine Denkweise bestimmt und in dem es heißt: „Und Wir senden vom Koran hinab, was den Gläubigen Heilung und Barmherzigkeit bringt“ (Sure 17:82).

Der Heidelberger Medizinhistoriker Heinrich Schipperges weist auf den inneren bzw. semantischen Zusammenhang zwischen den Begriffen Gesundheit und Islam hin (Ilkilić

³ So H.-M. Sass in seiner einleitenden Würdigung (Zum Wohl des Patienten).

2005, 1), konkret auf den Umstand, dass der Begriff der Gesundheit und damit auch der des Wohlseins (des ‚Heilens‘) im Wort ‚Islam‘ selbst enthalten ist:

Wir haben nämlich zu berücksichtigen, daß der Islam die einzige Hochreligion ist, die das Wort „Gesundheit“ bereits in ihrem Titel trägt und damit diesen Zentralbegriff zum Fundament der Weltanschauung und Lebenshaltung gemacht hat. „s l m“ = „salam“ bedeutet: ein rundum Wohlsein an Leib und Seele und Geist, das Heile eben. Die Reflexivform von „salam“ ist „islam“, die Ganzhingabe an das Heile. Wer sich zu diesem Heil bekennt, ist ein „muslim“. (Schipperges 2003, 25)

Solcherart als konstitutiver Bestandteil des Menschseins erachtet, kann Gesundheit – und damit auch Krankheit, Behinderung, Sterben und Tod – von einem*einer Muslim*in nur auf Grundlage des Glaubens an Gott und den Koran richtig verstanden werden. Zu diesem Gesamtkontext, von dem das Wohlsein des Menschen abhängt, gehören auch die Gottesdienste, die durch den Koran und die Sunna (Gewohnheit des Propheten Muhammad) geregelt werden.

Die folgenden Worte von Yūsuf as-Surramarrī (gest. 1374), einem Spezialisten für die Aussprüche des Propheten Muhammad, der sich lange Zeit mit der Medizin auseinandergesetzt hat, fassen das bisher Dargelegte zu Gesundheit und Krankheit sehr gut zusammen:

Die Gesundheit der Seele gehört zu den wichtigsten Pflichten und die Rücksicht auf die körperliche Gesundheit zu den vordringlichsten Obliegenheiten. [...] Denn auf der körperlichen Gesundheit beruht das rechte Vollbringen in religiösen und weltlichen Dingen und die Ordnung himmlischer und irdischer Geschäfte. Das aber erreicht man nicht ohne die Kenntnis der Medizin, mittels deren man das Schädliche vom Nützlichen [...] unterscheidet. Sie gehört zu den edelsten Wissenschaften und ihre Pflege zu den wichtigsten Dingen.

Gott der Erhabene hat seine Geschöpfe an drei Stellen seines glorreichen Buches auf die Prinzipien der Körpermedizin hingewiesen. Diese Prinzipien sind drei: Die Erhaltung der Gesundheit, die Vorsicht (*himya* = Prophylaxe) vor schädlichen Dingen und die Entleerung verderblicher Stoffe.

[...]

Und der Prophet – Gott sende ihm Frieden und Heil! – hat gesagt: ‚Gott sendet keine Krankheit herab, ohne ein Heilmittel (dafür) herabzusenden!‘ (Nur:) Der eine weiß es, der andere nicht. (Zit. n. Bürgel 1991, 188f.)

5. Leben, Krankheit, Behinderung und Tod als Prüfung Gottes und die Heimkehr der Seele zum Schöpfer

Die Zugehörigkeit des Menschen zu Gott wird in vielen Versen des Korans zum Ausdruck gebracht. In einem dieser Verse heißt es: „Wir gehören Gott, und zu Ihm kehren wir zurück“ (Sure 2:156). Diesen Vers des Korans wiederholt ein Mensch muslimischen

Glaubens, wenn er sich dessen bewusst ist, dass er – etwa weil er krank ist oder hört, dass ein Muslim gestorben ist – einer Prüfung ausgesetzt ist (Sure 2:155), als die im Koran Leben, Krankheit, Behinderung und Tod verstanden werden: „Er (Gott) hat den Tod und das Leben erschaffen, um euch zu prüfen, wer von euch am besten handelt. Und Er ist der, der mächtig und voller Vergebung ist“ (Sure 67:2).

Körperliche oder seelische Krankheiten sowie Krisen sind mithin Anlass, sich auf Gott und das Jenseits zu besinnen, was den ersten Schritt zu ihrer Relativierung und Überwindung darstellt. Eine weitere Funktion von Krankheit besteht darin, den kranken Menschen von einem Teil seiner Sünden zu erlösen. Der Prophet Muhammad sagt dazu:

Keine Müdigkeit und keine Krankheit, keine Sorge und keine Trauer, kein Schmerz und kein Kummer befällt den Muslim, nicht einmal ein winziger Dorn kann ihn stechen, es sei denn, Gott will ihm damit eine Sühne für seine Verfehlungen auferlegen. (Al-Buḥārī 1991, 390)

Die Besinnung darauf, dass die Krankheit oder Behinderung von Gott kommt und er von Gott abhängig ist, erlaubt es dem Menschen, die Gegenwart Gottes noch intensiver zu erfahren. Es ist also festzuhalten, dass Krankheit im Islam nichts Schreckliches oder eine Strafe Gottes ist, sondern eine von Gott auferlegte Geduldsprobe, die es dem gläubigen Menschen erlaubt, sich seiner Sünden zu entledigen (Ilkilić 2003b, 266f.).

Zu den religiösen Pflichten der Muslim*innen gehört auch, einen kranken oder behinderten Menschen zu besuchen. Dies ist außer dem vom Propheten überlieferten Satz „Wer den Kranken besucht, besucht auch (indirekt) Gott“⁴ (zit. n. Khoury 1992, 544f.) auch den folgenden Worten Muhammads zu entnehmen:

Fünf Pflichten hat der Muslim gegenüber seinem Glaubensbruder: Er ist verpflichtet, den Gruß zu erwidern, den Kranken zu besuchen, am Begräbniszeremoniell teilzunehmen, der Einladung nachzukommen und dem Niesenden Gottes Erbarmen zu wünschen. (Al-Buḥārī 1991, 172)

Laut dem Koran ist das Diesseits eine Zwischenstation, in der der Mensch sich vervollkommen soll, um in die jenseitige Welt zu gelangen. Dazu dienen eben auch Krankheiten und Behinderungen, die außer als Prüfung auch als eine Gabe und Gnade Gottes gedeutet werden, weil sie es dem gläubigen Menschen gestatten, höhere geistige Stufen zu erreichen (Ilkilić 2003b, 266). Der Prophet Muhammad sagt dazu: „Wem Gott Gutes will, den prüft er mit Krankheit“ (zit. n. Khoury 1992, 524).

Die Gesundheit von Körper und Seele stellt die Bedingung der Möglichkeit für ein ganzheitliches, soziales und religiöses Leben dar, das wiederum für die Identitätsbildung wichtig ist. Daher sollte der Mensch sorgsam mit seinem Körper und Seele umgehen – dies im Einklang mit folgendem Spruch des Propheten Muhammad:

⁴ S. dazu auch das Gleichnis vom Weltgericht in Matthäus 25:31-46.

Nutze fünf (Zustände) vor fünf (anderen Zuständen): (Nutze) dein Leben vor deinem Tod, (nutze) deine Gesundheit vor deiner Krankheit, (nutze) deine Freizeit vor deiner Geschäftigkeit, (nutze) deine Jugend vor deinem Greisenalter und (nutze) deinen Wohlstand vor deiner Armut. (Zit. n. Ilkilic 2005, 2f.)

6. Medizin im Islam: Die Deutung von Krankheit und Gesundheit

Weil das Ziel der Medizin „die Erhaltung der Gesundheit“ (Ilkilic 2005, 5) und „die Heilung der Krankheit ist“ (ebd.), kommt im Islam dem Arzt, der sich genau darum bemüht, eine hervorragende Stellung zu – schließlich gehört Menschen zu nützen und Schaden von ihnen abzuwenden, zu den Prinzipien des islamischen Rechts. Da jedoch der eigentliche Heiler aller Krankheiten Gott ist – also derjenige, der zugleich die Ursache von Krankheiten und Behinderungen schafft, um die Menschen zu prüfen –, erschöpft sich die Aufgabe des Arztes gleichwohl darin, die Heilung, die von Gott kommt, „durch seine medizinische Kompetenz an Patienten [zu vermitteln]“ (ebd.). Deswegen kann die medizinische Kunst im Islam als ein „Geschenk Gottes“ (ebd.) betrachtet werden. Das heißt, Gott hat für jede Krankheit ein Heilmittel herabgesandt, dessen jeweilige Heilkraft sich in den Naturgesetzen entfaltet, derer sich der Arzt bedient. Dazu sagt der muslimische Arzt Šā'īd ibn al-Ḥasan (gest. 1072):

Die Heilerin der Krankheit [ist] die Natur, die Gott der Erhabene beauftragt hat, die beseelten Körper gesund zu erhalten, ihre Zustände zu verbessern und ihre Beschwerden zu heilen. Der Arzt ist nur ein Diener der Natur. (Zit. n. Ilkilic 2005, 7)

Dieser Auffassung liegt eine Auslegung der Aussage des Propheten Abraham zugrunde, die da lautet: „Wenn ich krank bin, so heilt Gott (Er) mich“ (Sure 26:80).

Aus dem Wissen, dass seine Seele zu Gott zurückkehren wird, schöpft der gläubige Mensch, der die Krankheit oder Behinderung als Prüfung Gottes deutet, Kraft. Deswegen muss er vor dem Tod auch keine Angst haben, denn der Todeszeitpunkt eines jeden Menschen steht fest: „Und niemand kann sterben außer mit der Erlaubnis Gottes gemäß einer Schrift mit festgelegter Frist“ (Sure 3:145). Laut dem Koran wird jede Seele den Tod erfahren; nicht nur die Menschen, alle beseelten Lebewesen – Pflanzen, Tiere und andere Organismen – werden sterben oder wie es im Koran ebenfalls heißt: „Jede Seele wird den Tod kosten“ (Sure 3:185). Der Arzt und Theologe Ibn Buṭlān (gest. 1066), für den die Medizin keine exakte Wissenschaft, sondern „die Kunst des Möglichen“ (zit. n. Klein-Franke 1982, 132) ist, sagt über den Tod:

Der Arzt kann sich nur bemühen [das Leben des Kranken zu verlängern]. Es ist nicht in der Kraft der Kunst [der Medizin], jeden Kranken zu heilen. Würde jeder Mensch, der den Arzt konsultiert, gesund werden, würde niemand mehr sterben. Aber die Lebensfristen sind [von Gott] festgesetzt. Da gibt es keinen Ausweg. Den Tod kann man nicht überlisten. Es ist nicht in unserer Macht, die [von Gott festgesetzte] Lebensfrist zu verlängern. (Zit. n. Klein-Franke 1982, 115)

Damit ist auch die anfangs aufgestellte Behauptung eingelöst, dass Tod, Krankheit, Behinderung und Gesundheit nicht ohne Einbezug der Religion, Umgebung und Kultur eines Menschen gedeutet werden können. Dies gilt es auch mit Blick auf die inklusive Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen, damit in den Bildungsanstalten eine interkulturelle und interreligiöse Öffnung theoretisch und praktisch stattfinden kann und die Heterogenität und Diversität der Gesellschaft zur Geltung kommen (Sohn 2004, 1).

7. Die Fürsorge für alte, kranke, schwache und beeinträchtigte Menschen

Im Islam sind alle Menschen vor Gott gleichgestellt und mit Würde ausgestattet, die unantastbar ist: „Und wahrlich, Wir haben den Kindern Adams Würde (*karama*) erwiesen und sie über Land und Meer getragen und sie mit guten Dingen versorgt und sie ausgezeichnet – eine Auszeichnung vor jenen vielen, die Wir erschaffen haben“ (Sure 17:70).

Die wesentliche Aussage dieses Verses besteht darin, dass Würde nicht nur Menschen muslimischen Glaubens, sondern allen Menschen unveräußerlich zukommt und den Menschen als Person schützt. Rotraud Wielandt bemerkt zu dieser nach islamischem Verständnis von Gott allen Menschen verliehenen Würde:

Es ist dies wohlbermerkt durchaus eine „Würde ohne Würdigkeit“, wie sie westliche Rechtsphilosophen heute mit dem Begriff der Menschenwürde zu assoziieren pflegen, das heißt also eine Würde, die der Mensch seinerseits nicht erst durch besondere Leistungen auf dem Gebiet der Pflichterfüllung verdienen muß, die vielmehr zur gottgegebenen Konstitution seines Menschseins gehört und mit dieser gleich ursprünglich ist. (Wielandt 1994, 103)

Gleichzeitig erwachsen dem Menschen aus seiner Würde und seiner Gleichstellung mit allen anderen – die ihn zu einem sozialen Wesen macht – auch Pflichten gegenüber seinen Mitmenschen. Dazu gehört etwa die Fürsorge für Kranke und Behinderte, sei es durch das Individuum oder den Staat (Sohn 2004, 108f.).

Behinderte dürfen laut dem Islam nicht diskriminiert werden – wie auch sollte Behinderung (ebenso wie Krankheit), die ja Teil des Lebens und des Menschseins ist, der behinderten Person oder deren Eltern zur Bestrafung gereichen (Ilklic 2003b, 266; Müller 2002, 184)? Im Mittelpunkt steht das Menschsein des Menschen, nicht seine Behinderung (Sohn 2004, 106).

Diese Gedanken finden sich auch in der in London vom Islamrat von Europa 1981 verabschiedeten ‚Islamischen Deklaration der Menschenrechte‘, die die Verantwortung und den sozialen Auftrag der Gesellschaft für Behinderte betont und fordert, dass der Reichtum der Gesellschaft gerecht verteilt wird, wobei beeinträchtigte Menschen besondere Berücksichtigung finden sollten.⁵

⁵ XVIII Right to Social Security: Every person has the right to food, shelter, clothing, education and medical care consistent with the resources of the community. This obligation of the community extends in particular to all

Weiters haben Behinderte und beeinträchtigte Menschen im Islam Anspruch auf bestimmte Zuwendungen sowie auf angemessene körperliche und geistige Bildung (Al Munaizel 1995, 12). So heißt es in einer anderen islamischen Grundsatzserklärung aus dem Jahre 1980, dass

Personen, die infolge von dauernder oder zeitweiser Behinderung unfähig sind, für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen, [...] gerechten Anspruch auf den Reichtum der Gesellschaft [haben]. Die Gesellschaft trägt für sie die Verantwortung und muss sich darum kümmern, dass die grundlegenden Notwendigkeiten des Lebens wie Nahrung, Kleidung, Wohnung, Erziehung und Gesundheitsfürsorge ohne Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder Religion ausreichend zur Verfügung stehen. (Zit. n. Antes 1991, 81)

Die Grenzen dieser Zuwendungen an behinderte und beeinträchtigte Menschen können mit dem koranischen Prinzip „Von niemandem wird mehr gefordert, als er vermag“ (Sure 2:233) beschrieben werden. Dies gilt sowohl für die behinderte Person als auch für die Angehörigen, die für sie sorgen. Laut diesem koranischen Prinzip sollen Behinderte gemäß ihrem Vermögen behandelt und gefördert werden und Eigenverantwortung tragen, damit ihre „individuelle Behinderung nicht zu einer gesellschaftlichen Behinderung“ (Müller 2002, 187f.) wird. Mit anderen Worten sind aus islamischer Sicht alle therapeutischen Maßnahmen, die der Genesung oder Besserung des kranken oder behinderten Menschen dienen und von Angehörigen, Therapeuten und Ärzten gutgeheißen werden, zu begrüßen.

Neben dem Verständnis von Krankheit und Behinderung als Gnade, Geschenk und Prüfung Gottes und von deren Funktion, an Gott und das Jenseits zu erinnern und so zur Vervollkommnung des Menschen beizutragen – woraus folgt, dass Kranke und Behinderte auf die Barmherzigkeit Gottes hoffen und nicht verzweifeln sollten –, herrscht auch die Ansicht, dass der Mensch mit Behinderung sich „existentiell [...] in einem Schwebezustand zwischen Furcht und Hoffnung“ (Al Munaizel 1995, 12) befinde, was im Arabischen mit *ḥanf* und *rağā'* ausgedrückt wird. Und im Volksislam kursieren Interpretationen, wonach die Behinderung sehr wohl eine Strafe Gottes für die Eltern oder den Betroffenen sei – dies ebenfalls in Gegensatz zur islamischen Lehre, nach der die Behinderung auf keinen Fall als eine Strafe Gottes gedeutet werden kann, sondern eben als eine Prüfung und Gnade für die behinderte Person und ihre Angehörigen, die durch Liebe verbunden sind (Müller 2002, 184f.; Sohn 2004, 106f.).

Ausgenommen davon sind natürlich Behinderte, die aufgrund ihrer Konstitution oder geistigen Veranlagung keine Verantwortung tragen und daher weder im Diesseits noch im Jenseits zur Rechenschaft gezogen werden können. Schließlich ist im Islam der Mensch nur dann verantwortlich, wenn er seine geistige Reife (*aqil*) erlangt hat (Sohn 2004, 107). Verliert der Mensch sein Verstandes- oder Unterscheidungsvermögen

individuals who cannot take care of themselves due to some temporary or permanent disability. <https://al-bab.com/documents/universal-islamic-declaration-human-rights> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

(*tamyiz*) oder besitzt es von Geburt an nicht, entfallen für ihn die religiösen und sozialen Verpflichtungen; wenn die Eltern alt, schwach und dement werden oder ihr Unterscheidungsvermögen einbüßen, ist ihnen laut Koran Barmherzigkeit entgegenzubringen (Sure 17:23-24; 4:36), auch wenn dies nicht einfach und mit zusätzlichen Erschwernissen verbunden ist (Müller 2002, 185f.). Schließlich kommt jede Wohltat dem, der sie erweist, zugute – in den Worten des Propheten Muhammad: „All das, was gut ist, ist ein Almosen“ (al-Buḥārī, Adab, 33, Nr. 6021)⁶, das von Gott belohnt wird. Dies wird in einer anderen Überlieferung vom Propheten Muhammad spezifiziert:

Dein Lächeln ins Gesicht deines Bruders stellt für dich ein Almosen dar. Gutes zu gebieten und das Schlechte zu verbieten ist ein Almosen. Einem Menschen den rechten Weg zu zeigen, wenn er sich in einem Land verirrt hat, ist für dich ein Almosen. Für einen Menschen, der schlecht sieht, zu sehen (also einen Blinden zu führen), ist ein Almosen. Die Beseitigung von Steinen (Felsblöcken), Dornen und Knochen von den Wegen (Straßen) ist für dich ein Almosen. Das Ausgießen des Wassers von deinem Eimer in den Eimer deines Bruders ist für dich auch ein Almosen. (at-Tirmidī, Birr, 36, Nr. 1956)⁷

Auch der folgende Vers zeigt, dass der Koran zwischen Krankheit und Behinderung unterscheidet und diese nicht als Grund sieht, einen Menschen aus Familie und Gesellschaft auszuschließen:

Es ist für den *Blinden* kein Grund zur Bedrängnis, es ist für den *Laibmen* kein Grund zur Bedrängnis, es ist für den *Kranken* kein Grund zur Bedrängnis, es ist auch für euch kein Grund zur Bedrängnis, wenn ihr in euren Häusern eßt, in den Häusern eurer Väter oder in den Häusern eurer Mütter, in den Häusern eurer Brüder oder in den Häusern eurer Schwestern, in den Häusern eurer Onkel väterlicherseits oder in den Häusern eurer Tanten väterlicherseits, in den Häusern eurer Onkel mütterlicherseits oder in den Häusern eurer Tanten mütterlicherseits, in einem Haus, dessen Schlüssel in eurem Besitz ist, oder (im Haus) eines Freundes. Es ist für euch kein Vergehen, gemeinsam oder getrennt zu essen. Wenn ihr nun Häuser betretet, so grüßt einander mit einem gesegneten, guten Gruß, der von Gott kommt. So macht Gott euch die Zeichen deutlich, auf daß ihr verständig werdet. (Sure 24:61; s. auch Sure 48:17; Hervorh. A.T.)

Vielmehr ist diesem Vers der Aufruf zu entnehmen, Behinderte in die Familie und ins soziale Leben zu integrieren, mit ihnen in allen Lebensbelangen zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und ihre Menschlichkeit zu bewahren. Im Islam herrscht eben eine *Kultur der Barmherzigkeit* gegenüber Kranken, Behinderten und Schwachen (Al Munaizel 1995, 13; Müller 2002, 184; Sohn 2004, 111). Diese Barmherzigkeit kommt von Gott, der sich laut Koran „die Barmherzigkeit vorgeschrieben“ (Sure 6:12) hat. Dies wird auch im folgenden Vers deutlich, den wir im Kontext der Musiktherapie teilweise schon erwähnt haben:

⁶ S. dazu <https://sunnah.com/bukhari/78> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

⁷ S. dazu <https://sunnah.com/tirmidhi/27> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

Und gebt nicht den Toren euer Vermögen, durch das Gott euch einen Unterhalt verschafft hat. Versorgt sie damit und kleidet sie, und sagt zu ihnen freundliche Worte (*qanlan ma'rifan*) (Sure 4:5).

8. Inklusion: Wenn Anderssein normal ist

Als Grundlage für die Formulierung einiger Gedanken zu diesem Thema sei zunächst ein Zitat von Jens Heisterkamp aus einem Gespräch mit dem Autor des vorliegenden Beitrags über das islamische Denken, in dem es auch um Inklusion ging, angeführt. Jens Heisterkamp hat in diesem Gespräch zur Inklusion Folgendes gesagt:

[Der] weltweite Paradigmenwechsel von der nationalen, ethnischen oder religiösen Einheitlichkeit zu einer Gesellschaft der Vielfalt kommt neuerdings auch in dem Begriff der Inklusion zum Ausdruck. Inklusion meint nämlich mehr als nur die Integration von Menschen mit Behinderung; sie meint auch mehr als Integration von Minderheiten aller Art in eine als Norm aufgefasste Mehrheitsgesellschaft; Inklusion will das Verhältnis umdrehen und sagen: Die Unterschiedlichkeit ist die Norm, und jeder und jede gehört dazu, so wie er oder sie ist. In einer inklusiven Gesellschaft müssen sich die Menschen nicht in ihrem Sosein rechtfertigen oder erst ändern und an eine Mehrheit angleichen, um anerkannt zu werden. Das genaue Gegenteil von Inklusion war die unselige Debatte darüber, ob der Islam zu Deutschland gehört. Da wurde unter dem Anschein einer wissenschaftlichen oder soziologischen Debatte ganz praktisch Ausgrenzung betrieben – denn schon die Fragestellung war ja ausgrenzend angesichts einiger Millionen von Muslimen, die schon lange in Deutschland leben. Für Österreich gilt das Gleiche. (Takim/Heisterkamp 2019, 101f.)

Das heißt, mit der Absage an Ab- oder Ausgrenzungen welcher Form auch immer, die in einer inklusiven Gesellschaft keinen Platz hätten, ist es so eine Sache. Denn oft zeigt sich – wie etwa in der Frage, welchen Platz der Islam im öffentlichen Raum haben sollte – allein an den in öffentlichen Debatten verwendeten Begriffen eine gewisse Voreingenommenheit, die erst recht einteilend und ausgrenzend wirkt. Früher redete man von Gastarbeiter*innen, dann von Ausländer*innen, nach dem 11. September 2001 wurden aus den Ausländer*innen Muslim*innen. Dabei ging es stets darum, bestimmte Menschengruppen zu markieren und sie damit gewollt oder ungewollt mit dem Stigma zu versehen, nicht zum ‚Wir‘ dazuzugehören. So werden sie zu den Anderen, deren Pflicht es ist, sich zu integrieren. Navid Kermani (2009) hat dieses Phänomen in seinem Buch ‚Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime‘ sehr gut dargestellt und auf diese Unterscheidungsmerkmale und Begrifflichkeiten hingewiesen. Leider ist es oft gerade die Politik, die sich Begrifflichkeiten bedient, die dazu angetan sind, Menschen auszugrenzen, anstatt darauf hinzuwirken, Demarkationslinien im zwischenmenschlichen Umgang zu tilgen und der Rede von Inklusion angemessene Taten folgen zu lassen (Takim/Heisterkamp 2019, 102f.).

Dabei tritt durch die gesellschaftlichen Veränderungen und Ereignisse in der Welt immer deutlicher hervor, wie eng die Menschheit heute miteinander verbunden ist – zuletzt etwa durch die nicht enden wollende COVID-19-Pandemie. Das dafür verantwortliche Virus führt zu – oft tödlichen – Erkrankungen und zu Behinderungen, verändert den Normalzustand von Individuen und Gesellschaften und hat weltweit gesellschaftliche Missstände, Armut, Ungerechtigkeiten, wie z.B. Bildungsungerechtigkeit, und Grenzen verstärkt.

Grenzen sind etwas zutiefst Künstliches, etwas, das es durch die inklusive Bildung und Gesellschaft unbedingt zu überwinden gilt. Erste Ansätze dazu finden sich immerhin bereits bei Mystikern aus dem islamischen Kulturkreis mit der programmatischen Formel von der Einheit in der Vielfalt und der Vielfalt in der Einheit, einem Konzept, das ja auch in Europa und darüber hinaus in der Devise ‚Unity in Diversity‘ oder ‚United in Diversity‘⁸ seinen Ausdruck findet.

Wer sich dem Gedanken verschließt, dass Vielfalt gottgewollt ist, versäumt eine wesentliche Botschaft Gottes, wie sie etwa im folgenden Vers des Korans verlautet wird:

Oh ihr Menschen, wir haben Euch aus Mann und Frau erschaffen und haben euch zu Völkern und Stämmen gemacht, dass ihr einander kennenlernt. Der beste unter Euch ist der, der am gottesfürchtigsten ist. (Sure 49:13)

Dieser Vers appelliert an des Menschen Sinn für Geschwisterlichkeit, daran, dass die unterschiedlichen Menschen – allesamt Geschöpfe Gottes – miteinander kommunizieren und einander kennenlernen, dass sie friedlich zusammenleben und sich gegenseitig achten. Oder wie es der islamische Mystiker Yunus Emre formuliert hat: „Liebe das Geschöpf um des Schöpfers willen“ (zit. n. Tatçı 1991, 28).

Zu den Erscheinungsformen der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen gehören eben auch Krankheit und Behinderung, die immer noch als Abweichung von der Norm betrachtet werden, obwohl weltweit mehr als eine Milliarde Menschen Behinderungen haben. Wegen dieser immer noch bestehenden negativen Denkweise in der Welt, die Behinderung als Abweichung von der Norm betrachtet, werden behinderte Menschen immer noch benachteiligt. Aus diesem Grund können Behinderungen zu Armut führen, umgekehrt hat Armut nicht selten Behinderungen zur Folge.⁹ In dieser Hinsicht muss bei den Menschen ein Gesinnungswandel stattfinden – zu dem eben auch die Lehrer*innenbildung beitragen kann –, damit Probleme dieser Art gelöst werden können und Vielfalt in ihren verschiedenen Erscheinungsformen gelebt und erlebt werden kann.

Menschen sind unterschiedlich und einzigartig, daher sollten sie nicht dauernd miteinander verglichen, hierarchisiert und klassifiziert werden, wie es mit Blick auf viele

⁸ https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_en (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

⁹ <https://www.cbmswiss.ch/de/was-wir-tun/fakten-und-hintergruende/ueberblick-behinderung-und-cbm-hilfe-welt-weit.html> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).

gesellschaftliche Gruppen und insbesondere behinderte Menschen leider gang und gäbe ist. Die Soziologin Anne Waldschmidt, eine der ersten Professorinnen im Bereich der Disability Studies im deutschsprachigen Raum, formuliert dies folgendermaßen:

So werden Körper, um sie als behindert etikettieren zu können, laufend mit anderen Körpern *verglichen* [...]; auch werden sie *differenziert*, nämlich als unterschiedlich leistungs- und erwerbsgemindert, förder-, hilfs- und pflegebedürftig eingestuft; des Weiteren werden sie [...] in eine *hierarchisierende* Rangordnung eingegliedert; außerdem werden sie in *homogene* Gruppen [...] eingeteilt und schließlich in Sonderschulen, Wohnheimen und Behindertenwerkstätten *exkludierenden* Strategien unterworfen.

Somit gerät mit Foucault in den Blick, dass behinderte Körper Regimen der Normierung *und* Normalisierung ausgesetzt sind; mit chirurgischen Eingriffen, Prothesen und Implantaten werden sie korrigiert und „normal gemacht“; ein ganzes Arsenal an Rehabilitationstechniken sorgt für ihre möglichst reibungslose Eingliederung in Kommunikations-, Konsumtions- und Produktionsabläufe, kurz: für ihre Einpassung in und Anpassung an eine „nicht behinderte“ Ordnung. [...] Im Unterschied zu anderen Differenzkategorien, wie etwa Geschlecht und ethnische Herkunft, weist gerade die Landschaft der Behinderung eine auffällig große Kontingenz, Vielgestaltigkeit und Unschärfe auf, die es nur mit einiger Mühe erlaubt, so etwas wie eine lebensweltlich oder sozialpolitisch handhabbare und praktikable Oberkategorie „Behinderung“ überhaupt zu bilden. Denn was eigentlich haben psychisch Kranke, Rollstuhlfahrer, Nierenkranke, Gehörlose, Brustamputierte, Kleinkindwüchsige und aufmerksamkeitsgestörte Kinder tatsächlich gemeinsam? (Waldschmidt 2007, 68; Hervorh. i. O.).

Es erübrigt sich zu fragen, ob diese Etikettierungen und Vergleiche der inklusiven (Lehrer*innen-)Bildung und Gesellschaft dienen oder nicht im Gegenteil künstliche Gruppen schaffen, von denen man sich dann abgrenzen kann. Um einander besser zu verstehen, zu behandeln und zu würdigen und damit dem Geist Gottes gerecht zu werden – den jeder Mensch in sich trägt, unabhängig davon, ob er gesund, krank oder behindert ist –, bedürfte es neuer Konzepte, die Ergebnis eines herrschaftsfreien Diskurses sein müssten.

9. Schlussbetrachtung

Die keineswegs eindeutig zu ziehenden Grenzen zwischen Gesundheit, Krankheit und Behinderung sind ein Thema, mit dem sich gerade die Lehrer*innenbildung näher befassen sollte, ist sie doch – kraft ihrer Rolle bei der Mitgestaltung einer inklusiven und pluralen Gesellschaft – herausgefordert, neue Konzepte und Perspektiven sowohl interdisziplinär als auch transdisziplinär zu erarbeiten. Diesem Desiderat versuchte dieser Beitrag dadurch gerecht zu werden, indem er zum einen aus der interdisziplinären Perspektive argumentierte, zum anderen aber auch einen Perspektivenwechsel vornahm und das Thema losgelöst vom eigenen Fach behandelte. Auf diese Weise konnte er

zeigen, dass Gesundheit, Krankheit und Behinderung im Islam nicht kontextlos gedeutet werden können und in pluralen Gesellschaften von vielen Faktoren abhängen. Diese Einsicht könnte sich die Lehrer*innenbildung zunutze machen und Konzepte für die Lebenswelt Schule entwickeln, auf deren Grundlage verschiedene Disziplinen und Personen zusammenarbeiten und dadurch Synergieeffekte schaffen würden.

Im Kontext von Krankheit, Behinderung und Inklusion spielt der Begriff der Normalität eine wichtige Rolle. Diesbezüglich hat die Untersuchung gezeigt, dass das, was als ‚Normalität‘ gilt, keine Naturgegebenheit ist, sondern vielmehr eine Konvention, die von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Zeit zu Zeit variiert. Was in einer Gesellschaft als Norm und was als Abweichung von der Norm gilt, wird vielfach von Machtverhältnissen bestimmt – daher die oft heftigen Diskussionen darüber, was Behinderung überhaupt ist und wie sie sich von Gesundheit und Krankheit unterscheidet. Der an der Universität Wien lehrende Medizinethiker Matthias Beck etwa stellt in einer Diskussion mit Gerhard Tucek die Frage, ob Patienten im Wachkoma krank oder schwerstbehindert seien, oder warum schizophrene Menschen nicht einsehen würden, dass sie krank sind (Beck/Tucek 2015). Auch nach den neuesten Erkenntnissen der Epigenetik stellt sich die eindeutige Unterscheidung zwischen Gesundheit, Krankheit und Behinderung als höchst problematisch dar, schließlich ist, wie Peter Spork in seinem Buch ‚Gesundheit ist kein Zufall‘ schreibt,

Gesundheit [...] die Anpassungsfähigkeit von Körper und Geist an eine sich stets wandelnde, nicht selten bedrohliche und angriffslustige Umwelt. Sie ist die Gabe, positiv auf Belastungen zu reagieren und damit für zukünftige Herausforderungen besser gewappnet zu sein. [...] Gesundheit ist die aktive Leistung eines Organismus. [...] Und manchmal wächst sie sogar in der Auseinandersetzung mit einer Krankheit.

[W]ir können sogar gleichzeitig krank und gesund sein. [...] Wenn wir beispielsweise einen Schnupfen haben, sind wir krank, zugleich sorgt aber unsere Fitness dafür, dass wir rasch wieder genesen. Oder wenn wir eine krank machende Mutation eines bestimmten Gens geerbt oder uns ein Bein gebrochen haben: Bei guter Gesundheit wird das Bein rasch heilen, und im Umgang mit der schicksalhaften genetisch bedingten Einschränkung wird uns eine gute Gesundheit bestmöglich unterstützen. Gesundheit ist eben auch relativ. (Spork 2019, 17)

Freilich, so Peter Spork weiter, sei Gesundheit kein Zufall – die Verantwortung für ihre Gesundheit obliege den Menschen selbst, doch dafür bedürften sie der Bildung und Aufklärung (Spork 2019, 327-333). Gesundheit sei „kein Ziel, sondern ein Weg“ (ebd., 338).

Ein Ort, der sich für die Umsetzung solcher Programme ganz besonders anbietet, ist – wie bereits in der Einleitung erwähnt – die Lebenswelt Schule, was den Erwerb von Gesundheitskompetenzen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen, die sie dann im durch Diversität geprägten Schulalltag anwenden können, umso relevanter macht. Denn abgesehen davon, dass Maßnahmen zur Gesundheits-

prävention und -förderung dort eine große Gruppe von zukünftigen Verantwortungsträger*innen erreichen können, tritt in der Schule wie nirgendwo sonst der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen und ihrem Gesundheitszustand zutage – etwa wenn dauerhafte Krankheiten und Behinderungen die Lerngeschwindigkeit beeinträchtigen. Entsprechende Beobachtungen könnten gesundheits- und bildungspolitische Projekte nach sich ziehen, die auf eine gesellschaftliche und politische Lösung der zugrunde liegenden Probleme abzielen (Dadaczynski et al. 2015, 198f.).

So könnte bei der inklusiven Lehrer*innenbildung, im Schulunterricht oder im Rahmen von Projektwochen oder -tagen (Flaschberger/Gugglberger/Felder-Puig 2012, 7) z.B. darüber diskutiert werden, was Gesundheit, Krankheit und Behinderung im Kontext der inklusiven Bildung mit besonderer Berücksichtigung der religiösen Vorstellungen im Islam bedeutet. Dadurch würde auch die Gesundheitsbildung und -erziehung gefördert (Dadaczynski et al. 2015, 199). Vorbildhaft in dieser Hinsicht ist das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen, das „gesundheitsfördernde Aktivitäten und Projekte an Wiener Schulen“¹⁰ unterstützt und mittlerweile auf eine beachtliche Zahl an teilnehmenden Schulen verweisen kann.

Es wäre wünschenswert, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse sowohl in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von muslimischen Lehrpersonen als auch in die universitären Curricula der Islamischen Religionspädagogik oder Theologie als Fächer oder Module Eingang finden, um im Klassenzimmer etwa in Form des Teamteachings, bei dem eine muslimische Lehrperson und eine andere Lehrkraft diese Themen aus verschiedenen Perspektiven gemeinsam unterrichten und behandeln, an die Schüler*innen weitergegeben zu werden. Eben dies erfordert ein hohes Maß an Sachkenntnis. Für die Schulbuchforschung heißt das, dass sie sich in Zukunft mit interdisziplinären und transdisziplinären Zugängen zu den Themen Gesundheit, Krankheit, Behinderung und Normalität aus islamischer und der Perspektive anderer Religionen und Weltanschauungen auseinandersetzen muss, um neue, inklusive Schulbücher hervorzubringen, die geeignet sind, die Kompetenzen von Schüler*innen in Sachen Gesundheit zu stärken. Dies wäre nicht nur der Gesundheit an den Schulen und in der Gesellschaft insgesamt förderlich, sondern könnte in diesen unsicheren Zeiten auch zur Steigerung von Hoffnung, Lebensfreude und Lebensoptimismus (Dittrich et al. 2013, 28) beitragen.

¹⁰ Zu näheren Informationen s. www.wiengs.at.

Literatur

- al-Buḥārī (1991): *Nachrichten von Taten und Aussprüchen des Propheten Muhammad*. Ausgewählt, aus dem Arabischen übersetzt und herausgegeben von Dieter Ferchl. Stuttgart: Reclam.
- Al Munaizel, Musa (1995): „Behinderung im Islam“. In: *Rundbrief Behinderung und Dritte Welt* 1, 10-14.
- Antes, Peter (1991): „Ethik und Politik im Islam“. In: Antes, Peter et al. (Hg.): *Der Islam. Religion – Ethik – Politik*. Stuttgart: Kohlhammer, 58-97.
- Beck, Matthias / Tucek, Gerhard (2015): *Was heilt die Seele?* <https://www.youtube.com/watch?v=Vouy0aNsRIg> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Bürgel, Johann Christoph (1991): *Allmacht und Mächtigkeit: Religion und Welt im Islam*. München: C. H. Beck.
- Dadaczynski, Kevin / Paulus, Peter / Nieskens, Birgit / Hundeloh, Heinz (2015): „Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland“. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5, 197-218.
- Dehn, Ulrich (2016): „Interreligiöser Dialog – Beispiele und Rahmenbedingungen“. In: Genkova, Petia (Hg.): *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 2: Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer, 581-593.
- Dittrich, Winand / Romig, Nicole / Maier, Matthias / Schulz, Alexandra / Bihan, Anne / Uibel, Stefanie / Groneberg, David A. (2013): „Gesundheitskompetenz in der LehrerInnenbildung 1: Ein neuer Ansatz zur Prävention in der Schule“. In: *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie* 63 (1), 24-32.
- Endres, Jürgen (2010): *Das Konzept des interkulturellen Dialogs bei Europarat, Europäischer Union und UNESCO: eine Bestandsaufnahme*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. https://ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2011/BAU_1_5663537.pdf (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Filzmaier, Peter / Perlot, Flooh (2017): *Muslimische Gruppen in Österreich: Einstellungen von Flüchtlingen, ZuwanderInnen und in Österreich geborenen MuslimInnen im Vergleich*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publicationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Muslimische_Groupen_in_OEsterreich_web.pdf (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Flaschberger, Edith / Gugglberger, Lisa / Felder-Puig, Rosemarie (2012): *LehrerInnenbildung für schulische Gesundheitsförderung. Bericht 2: Ausbildung*. Wien: LBIHPR Forschungsbericht. http://www.elterngesundheits.at/pdf/Wissenschaft/LBIHPR/LBIHPR_Bericht_Ausbildung.pdf (letzter Zugriff am: 15.02.2022)
- Ilkic, Ilhan (2002): *Der muslimische Patient. Medizinethische Aspekte des muslimischen Krankheitsverständnisses in einer wertpluralen Gesellschaft*. Münster: LIT.
- Ilkic, Ilhan (2003a): *Begegnung und Umgang mit muslimischen Patienten. Eine Handreichung für die Gesundheitsberufe*. Tübingen: IZEW.
- Ilkic, Ilhan (2003b): „Das muslimische Krankheitsverständnis und seine Bedeutung für medizinische Ethik“. In: *Zeitschrift für medizinische Ethik* 49, 263-276.
- Ilkic, Ilhan (2005): *Gesundheitsverständnis und Gesundheitsmündigkeit in der islamischen Tradition*. Bochum: Zentrum für Medizinische Ethik.
- Kermani, Navid (2009): *Wer ist Wir?: Deutschland und seine Muslime*. München: C. H. Beck.

- Khoury, Adel Theodor (Übers.) (1992): *Der Koran*. Unter Mitwirkung von Muhammad Salim Abdullah. Gütersloh: Gerd Mohn.
- Klein-Franke, Felix (1982): *Vorlesungen über die Medizin im Islam*. Wiesbaden: Steiner.
- Kleine, Christoph (2016): „Niklas Luhmann und die Religionswissenschaft: Geht das zusammen?“ In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 24 (1), 47-82.
- Kümmel, Werner Friedrich (1977): *Musik und Medizin: ihre Wechselbeziehungen in Theorie u. Praxis von 800 bis 1800*. München: Alber.
- Langer, Robert (2015): „Therapeutisch-religiöse Ritualperformanzen im sufischen Kontext: das Beispiel Oruç Güvenç“. In: Klinkhammer, Gritt / Tolksdorf, Eva (Hg.): *Somatisierung des Religiösen: empirische Studien zum rezenten religiösen Heilungs- und Therapiemarkt*. Bremen: Universität Bremen, 219-236.
- Mauritz, Ernst (2013): „Wertbild so wichtig wie Blutbild“. <https://kurier.at/wissen/wertbild-so-wichtig-wie-blutbild/25.915.349> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Müller, Rabeya (2002): „Behinderung und Integration im Islam“. In: Pithan, Annebelle et al. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 184-188.
- Reichmuth, Stefan (2006): „Einleitung“. In: Reichmuth, Stefan / Bodenstern, Mark / Kiefer, Michael / Vöth, Birgit (Hg.): *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland – Die Modelle in NRW und Niedersachsen im Vergleich*. Münster: LIT, 7-14.
- Richter, Emanuel (2005): „Die Einbürgerung des Islams“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 20, 3-7.
- Riegler, Robert (2014): *Die Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn: musikalische Sozialisation und Sprachlernleistung. Eine Korrelationsanalyse bei DaZ-Lernern der Bundeshandelsakademie Wien 22*. Dissertation, Universität Wien.
- Schimmel, Annemarie (1995): *West-östliche Annäherungen: Europa in der Begegnung mit der islamischen Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schipperges, Heinrich (2003): *Gesundheit und Gesellschaft: ein historisch-kritisches Panorama*. Berlin: Springer.
- Schreiner, Stefan (2015): „Schule in pluralistischer Gesellschaft. Was sie sein und was sie leisten sollte“. In: Schwarz-Boenneke, Bernadette (Hg.): *Bildung für Vielfalt: Umgang mit Differenzen lernen – Potenziale nutzen. 18. Konferenz ‚Dialog der Kulturen‘*. Freiburg: Herder, 42-53.
- Sohn, Manuel (2004): *Behinderungskonzepte bei Migranten aus islamischen Kulturkreisen und ihr Stellenwert für die pädagogische Arbeit an Sonderschulen*. Gießen: Universitätsbibliothek. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1640/pdf/SohnManuel-2004.pdf> (letzter Zugriff am: 15.02.2022).
- Spork, Peter (2019): *Gesundheit ist kein Zufall. Wie das Leben unsere Gene prägt: die neuesten Erkenntnisse der Epigenetik* (3. Auflage). München: Pantheon.
- Takim, Abdullah / Heisterkamp, Jens (2019): *Gott gehört der Osten und der Westen. Islamisches Denken im Dialog*. Mit einem Geleitwort von Helmy Abouleish. Frankfurt am Main: Info3.
- Tatçı, Mustafa (1991): *Yunus Emre Divanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı yayımları.
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst: die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Übers. von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trechsel, Anna (2018): „„Ich will nicht zu kritisch mit meinem eigenen Fach sein“: Reinhard Schulze im Gespräch mit Anna Trechsel“. In: Zemmin, Florian (Hg.): *Islam in der Moderne, Moderne im Islam: eine Festschrift für Reinhard Schulze zum 65. Geburtstag*. Leiden: Brill, 542-556.

- Tucek, Gerhard (2018): „Der Wandel von einer Altorientalischen Musiktherapie über die Ethno-Musiktherapie zum ‚Kremser Studienkonzept‘“. In: Stegemann, Thomas / Fitzthum, Elena (Hg.): *Wiener Ringvorlesung Musiktherapie: Grundlagen und Anwendungsfelder der Musiktherapie. Ein Kurzlehrbuch*. Göttingen: Hogrefe, 131-144.
- Tucek, Gerhard (2019): „Musischer Ansatz: Möglichkeiten und Grenzen der Musiktherapie – Wege zur Interdisziplinarität im Gesundheitswesen“. In: Frass, Michael / Krenner, Lothar (Hg.): *Integrative Medizin. Evidenzbasierte komplementärmedizinische Methoden*. Berlin: Springer, 563-589.
- Waldschmidt, Anne (2007): „Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies“. In: Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner (Hg.): *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 55-77.
- Wielandt, Rotraud (1994): „Der Mensch und seine Stellung in der Schöpfung: Zum Grundverständnis islamischer Anthropologie“. In: Bsteh, Andreas (Hg.): *Der Islam als Anfrage an christliche Theologie und Philosophie*. Mödling: St. Gabriel, 97-105.

Teil III

Grenzen schulischer und außerschulischer Bildung

Politische Bildung über örtliche und fachliche Grenzen hinweg

Andrea Brait, Claus Oberhauser, Anna Oberrauch

1. Grenzen überschreiten durch außerschulische und fächerverbindende Politische Bildung¹

In der Praxis und Forschung zur Lehrer*innenbildung versammeln sich vielfältige wissenschaftliche Traditionen, Positionen, Methodologien sowie Ansätze von Fachdisziplinen. Dies macht es häufig notwendig, Grenzen bewusst zu markieren, um auf der Suche nach dem Gemeinsamen eigene Positionen klarer bestimmen zu können sowie Grenzen zu überschreiten, um auf der Suche nach Schnittstellen mit anderen Theorieperspektiven oder Disziplinen neue Impulse zu gewinnen.

Im Sinne eines grenzüberschreitenden Lehrens und Lernens will der vorliegende Beitrag Politische Bildung in der Lehrer*innenbildung in zweierlei Hinsicht weiterdenken – erstens werden Potenziale Politischer Bildung mit Fokus auf schulische Lehr- und Lernprozesse außerhalb der ‚klassischen‘ räumlichen Grenze der Schule aufgezeigt. Überlegungen zum Aufsuchen von außerschulischen Lernorten sind nicht neu (Karpa/Lübbecke/Adam 2015, 11), schon in der Aufklärung galt dergleichen Praxis als erstrebenswert (Thomas 2009, 283). Viele Standardwerke zu diesem Thema verweisen auf die von Comenius ausgesprochene Empfehlung, dass die Menschen „so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h., sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen“ (Comenius 2018, 112). Später wurde der Ruf nach außerschulischem Lernen insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen laut (Ackermann 1988, 10-12). Trotz dieser langen Tradition und wiederkehrender Forderungen (Messmer/Rempfler/Wilhelm 2011, 147) werden die Grenzen des Schulgebäudes auch heute noch eher selten überschritten, zumal Schulveranstaltungen gesetzlich limitiert sind (§ 5 Abs. 1 SchVV). Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte folgt in der Regel außerdem einer schulischen Logik, entscheidend dabei ist die Relevanz für den Unterricht. Außerschulisches Lernen bedeutet also, „Schule an anderem Orte gemacht [wird], denn sie erfolgt in der Logik der Konstruktion

¹ Eine Kurzfassung des Beitrags findet sich in Brait/Oberrauch/Oberhauser 2020 (147-158).

von Unterricht“ (Budde/Hummrich 2016, 33). Das Lernen am außerschulischen Lernort wird, ähnlich wie in der Schule, durch die Lehrkräfte initiiert (Diehl 2015, 123), wengleich diese dabei vielfach auf Vermittler*innen vor Ort zurückgreifen können. „Die Planung durch die Lehrerin oder durch den Lehrer, die Vorbereitung mit den Kindern und die Nachbereitung bleiben innerschulisch verankert“ (Keck/Thomas 2014, 428).

Zweitens möchte der vorliegende Artikel am Beispiel Politischer Bildung an außerschulischen Lernorten einen Beitrag zur Überwindung von Fachgrenzen leisten, indem die den Fachdisziplinen Geschichte und Geographie² zugrundeliegenden Kernkonzepte Raum und Zeit zusammengedacht und konkrete unterrichtspraktische Überlegungen hinsichtlich eines fächerverbindenden politisch bildenden Unterrichts im öffentlichen Raum angestellt werden.

Die folgenden zwei Kapitel liefern zunächst einen Überblick über die Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich und ihre Verankerung in den Fachgegenständen Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde (Kapitel 2) und geben Einblicke in die Untersuchung der Einstellungen von Lehrkräften beider Gegenstände in Bezug auf die Politische Bildung (Kapitel 3). Kapitel 4 veranschaulicht am Beispiel von Straßennamen und Graffiti, wie unterschiedliche politische Spuren im öffentlichen Raum zum Gegenstand kritischer, multiperspektivischer Auseinandersetzung und politischer Urteilsbildung werden können und gibt dabei eine mögliche Antwort auf die Frage, inwiefern der öffentliche Raum dafür geeignet ist, geographische und historische Perspektiven miteinander zu verbinden. Im Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse zur Frage nach dem Potenzial von Grenzüberschreitungen in der Politischen Bildung zusammengefasst (Kapitel 5).

2. Politische Bildung in Österreich

Politische Bildung in der Schule gilt als wichtige Voraussetzung, um heranwachsenden Generationen die Bedeutung und die Möglichkeiten von politischer Partizipation zu vermitteln. Trotz ihres – sowohl im wissenschaftlichen als auch im politischen Diskurs anerkannten – hohen Stellenwerts für die Gesellschaft wird Politische Bildung nicht überall als eigener Gegenstand geführt – so auch in Österreich.

Über ein eigenes Fach ‚Politische Bildung‘ wurde in Österreich ab der sogenannten ‚didaktischen Wende‘ in den 1960er Jahren immer wieder diskutiert (Hellmuth/Klepp 2009, 60-80), doch sollte es viele Jahre dauern, bis sich der Gegenstand in den Schulen etablieren konnte (vgl. Tabelle1).

² Die Schreibweise des Faches Geographie folgt im Rahmen des Beitrags den österreichischen Lehrplänen (s. BGBl. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II 411/2021).

| | |
|--------------|---|
| 1970/71 | Einführung der Unverbindlichen Übung ‚Politische Bildung‘ an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) |
| 1973 | Gründung der Abteilung ‚Politische Bildung‘ im Unterrichtsministerium |
| 1978 | Verabschiedung des Grundsatzerlasses ‚Politische Bildung‘ – gilt seitdem für alle Schultypen und Schulstufen |
| 1980er Jahre | Einführung der ‚Politischen Bildung‘ in den Polytechnischen Schulen und Berufsschulen sowie in unterschiedlichen Fächerkombinationen an den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen |
| 1989 | Ergänzung des Wahlpflichtfachs ‚Geschichte und Sozialkunde‘ in den Oberstufen der AHS um den Begriff ‚Politische Bildung‘ |
| SJ 2001/02 | Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die AHS-Oberstufe (Sek. II) mit dem Unterrichtsfach ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘ |
| SJ 2008/09 | Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sek. I mit dem Unterrichtsfach ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘ in der 8. Schulstufe |
| 2015 | Verabschiedung des neuen Grundsatzerlasses ‚Politische Bildung‘ |
| SJ 2016 | Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sek. I weiterhin mit dem Unterrichtsfach ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘ – Politische Bildung ab der 6. Schulstufe |

Tab. 1: Übersicht über die Entwicklung der Politischen Bildung im österreichischen Schulwesen (Zusammenstellung nach Haidenhofer 2004; Senhofer 2004; Hellmuth/Klepp 2009; Krammer 2009)

Seit 2008 ist in den Lehrplänen für den Gegenstand Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung auch ein Kompetenzmodell zur Politischen Bildung verankert, das im Zuge der Demokratie-Initiative der Bundesregierung entwickelt wurde. Dieses orientiert sich am FUER-Kompetenzmodell zum historischen Lernen (Körper/Schreiber/Schöner 2007) und nennt als Ziel ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein, das die Teilhabe am politischen Leben ermöglichen soll. Dazu zählen „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ (Krammer 2008, 3),

- „selbstständig Urteile zu treffen und fremde Urteile zu hinterfragen“ (ebd.) (Politische Urteilskompetenz),
- „eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken“ (ebd.) (Politische Handlungskompetenz),
- „über jene Verfahren und Methoden zu verfügen, die dazu beitragen, fertige Manifestationen des Politischen [...] zu verstehen und zu hinterfragen, sowie eigene Manifestationen aufzubauen, um die eigene politische Willensäußerung zu unterstützen“ (ebd.) (Politikbezogene Methodenkompetenz),
- „Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie verfügen zu können sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (ebd.) (Politische Sachkompetenz).

Obleich formal der Geschichte und Sozialkunde zugeordnet, bildet Politische Bildung in Österreich auch für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) bzw. zukünftig Geographie und Wirtschaftliche Bildung (GWB) einen zentralen Themenbereich, der verbindlich im Unterricht aufzugreifen ist. Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts sind die gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch geprägten Lebenswelten der Lernenden (BGBl. II Nr. 219/2016; Chreiska-Höbinger et al. 2019). Im Zuge der Behandlung politisch relevanter Fragestellungen sollen politische Strukturen als Rahmenbedingungen für raumbezogenes Handeln sichtbar werden und die politische Dimension in ihrer engen systemischen Verknüpfung mit wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Aspekten zutage treten (Vielhaber 2015; Budke 2016; Germ 2017). Ebenso sollen Prozesse der gesellschaftlichen Gestaltung in den Fokus gerückt werden – mit dem Ziel, umkämpfte Räume, die von Akteursgruppen mit unterschiedlichen Nutzungsinteressen und unterschiedlicher Ausstattung an Machtressourcen zur Durchsetzung ihrer Interessen gestaltet werden, zum Vorschein zu bringen. Dabei erkennen die Lernenden, dass sie selbst in die politische Gestaltung von Räumen eingebunden sind (Budke 2016) und lernen Möglichkeiten kennen, eigene Wahrnehmungen und Konstruktionen in gesellschaftliche Partizipationsprozesse einzubringen (z.B. im Sinne von *Spatial Citizenship*; Jekel/Gryl/Oberrauch 2015). Somit bilden relevante Kompetenzdimensionen Politischer Bildung wie Multiperspektivität, Bewertungs-, Handlungs-, Partizipations- und Reflexionskompetenzen auch zentrale Kompetenzdimensionen des GW-Unterrichts (BGBl. II Nr. 219/2016; Chreiska-Höbinger et al. 2019; Germ 2017).

3. Einstellungen von Lehrkräften

Ein Schlüsselfaktor bei der Ausgestaltung des Unterrichts ist die Einstellung der Lehrkräfte, sind sie es doch, die den Lehrplan interpretieren und Schwerpunkte setzen (Hattie 2003), auch in Bezug auf die Gewichtung der Politischen Bildung. In der didaktischen Forschung rückten die fachbezogenen Einstellungen von Lehrkräften in den letzten Jahren vermehrt in den Vordergrund, zuletzt auch in der Politischen Bildung (Stornig 2021).

Um die Meinungen von Lehrpersonen zu erheben, bieten sich qualitative, teilstandardisierte Experteninterviews an. Für Österreich liegt eine Untersuchung mit einer solchen Datenbasis für den Fachbereich Geographie (und Wirtschaftskunde) noch nicht vor, anders als für Deutschland, wo Geographielehrkräfte aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Berlin (n=111) dazu befragt wurden, welche Bedeutung sie der Politischen Bildung in ihrem Unterricht beimessen (Budke/Kuckuck/Wienecke 2016, 53f.).

In Österreich wurden im Rahmen des Projekts ‚Historisches Lernen zwischen Schule und Museum‘ Experteninterviews mit 85 österreichischen Lehrkräften des Gegenstands Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung geführt (zu den Ergebnissen im Detail siehe Brait 2020). Obwohl es nicht zentrales Ziel des Projekts war, die Einstellungen zur

Politischen Bildung zu erheben, zeigte sich im Zuge der induktiven Kategorienbildung, dass diese für die österreichischen Lehrkräfte ein wesentliches Thema ist – sie wurde vielfach von den Lehrpersonen angesprochen, ohne dass danach explizit gefragt worden wäre.

Bei der Auswahl der Lehrpersonen wurde auf Vielfalt geachtet, um eine theoretische Sättigung zu erreichen (Bogner/Littig/Menz 2014, 37). Interviewt wurden daher Geschichtslehrkräfte aus allen österreichischen Bundesländern, aus städtischen und ländlichen Regionen, von verschiedenen Schultypen sowie Personen unterschiedlichen Dienstalters. Wiewohl es das Bestreben gab, das Feld in möglichst vielen Aspekten zu erfassen, handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe, weshalb quantifizierende Aussagen in Bezug auf die Grundgesamtheit nicht möglich sind. Das Sampling ist am ehesten als Schneeballverfahren zu beschreiben (Krippendorff 2019, 121f.), das mit weiteren Samplingmethoden kombiniert wurde (Przyborski/Wohrab-Sahr 2014, 185). Die Interviews wurden zwischen Jänner 2018 und Dezember 2019 durchgeführt, die durchschnittliche Interviewdauer betrug 56 Minuten.

Die Interviews wurden teilstandardisiert mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, mit dem das Ziel verfolgt wurde, durch möglichst kurze Fragen relativ freie Erzählungen der Interviewten zu erreichen (Gläser/Laudel 2010, 174-177). Bei der Formulierung wurde möglichst darauf geachtet, dass die Interviewten keine Rückschlüsse darauf ziehen konnten, welche Antworten sozial erwünscht sind. Dies hat selbstverständlich den Nachteil, dass keine quantifizierenden Aussagen möglich sind, wie dies etwa bei stark strukturierten Interviews der Fall wäre. Allerdings erlaubt die gewählte Herangehensweise einen genaueren Blick auf die *beliefs* der Lehrkräfte, also deren berufsbezogenen Überzeugungen (Voet/Wever 2016; Bernhard 2019; Nitsche 2019).

Die Auswertung der wörtlich (aber nicht lautsprachlich) transkribierten Interviews (Stefer et al. 2007, 27-29) erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die sich für jegliches Datenmaterial, das in Kommunikationssituationen erhoben wurde, eignet (Barsch 2016, 208). Das Kategoriensystem wurde hauptsächlich – wenn auch nicht ausschließlich (Ruona 2005, 238) – induktiv entwickelt. Dieses Vorgehen ermöglicht „research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies“ (Thomas 2006, 238). Das im Programm MAXQDA erstellte Kategoriensystem wurde schließlich anhand von zwölf Prozent des Materials (Lombard/Snyder-Duch/Bracken 2002, 601) auf Intercoderreliabilität (Brennan/Prediger 1981) geprüft, die im Mittel den akzeptablen Wert von $\kappa_n = 0.79$ ergab.

Auffallend ist, dass die meisten Lehrkräfte beider Fächer Politische Bildung für überaus wichtig halten. So beantwortete beispielsweise eine Lehrkraft aus Wien die Frage nach den Hauptzielen ihres Geschichtsunterrichts mit den Worten:

Mein Hauptziel ist, die Demokratie zu erhalten. [Lachen] Ja, also Demokratieerhaltung, Demokratieverständnis, Politikverständnis ... grundsätzliches Geschichtsverständnis. Aber

am wichtigsten ist mir wirklich ... eigentlich die Politik ist mir wichtiger als die Geschichte. (AHS_Wien_1)

Ähnlich war Politische Bildung von den in Deutschland befragten Geographielehrkräften bewertet worden. So meinte etwa eine Lehrkraft aus Niedersachsen: „Ohne politische Bildung ist der Geographieunterricht von heute eigentlich nicht denkbar“ (Budke/Kuckuck/Wienecke 2016, 54).

Sowohl in der österreichischen als auch in der deutschen Befragung wird deutlich, dass es den Lehrkräften wichtig ist, dass sich die Lernenden eigene Meinungen bilden und später am politischen Leben teilhaben. Dazu eine Lehrkraft aus Kärnten:

Ein Demokratiebewusstsein entwickeln, kritisch sein, hinterfragen, alles hinterfragen. [...] [D]as ist für mich etwas ganz Wesentliches, dass sie kritikfähig sind, und dass sie nichts hinnehmen. Und nichts unkritisch hinnehmen. (AHS_Ktn_1)

Die in der deutschen Studie befragten Geographielehrkräfte verwiesen häufig auf die fächerübergreifenden Potenziale ihres Fachs:

Wenn man jetzt sagt, ich gucke mir Stadtgeographie im Mittelalter an, dann geht es nicht rein um die Beschreibung mittelalterlicher Stadtstrukturen, sondern auch um die Frage, was waren eigentlich die politischen Vorstellungen, die zu bestimmten Stadtstrukturen geführt haben. (Zit. n. Budke/Kuckuck/Wienecke, 55)

Ähnlich sehen dies auch die befragten österreichischen Lehrkräfte, die jedoch nur – im Sinne ihres Gegenstands Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – eine Verbindung zwischen historischen und politischen Ansätzen herstellen, wie eine Lehrkraft aus Wien bekundet:

[M]it Politischer Bildung meine ich einfach [...] ein Bewusstsein dafür, was Politik ist und was Demokratie ist, wie sich das entwickelt hat. (AHS_Wien_3)

Die von Lehrkräften angenommenen Möglichkeiten der Verknüpfung von geographischen, historischen und politischen Perspektiven werden nun anhand des ‚öffentlichen Raums‘ näher diskutiert. Es handelt sich dabei um einen Lernort, der von den befragten österreichischen Geschichtslehrkräften, außer für ‚historische Stadtpaziergänge‘, noch nicht als solcher wahrgenommen wird – Ziele von Lehrausgängen im Rahmen des Unterrichts in Politischer Bildung sind den befragten Lehrkräften zufolge eher Institutionen (insbesondere Nationalrat und Landesparlamente) sowie die ‚Demokratiewerkstatt‘ (eine Einrichtung des Parlaments).

4. (Un-)Sichtbare politische Spuren im öffentlichen Raum – von der Rekonstruktion zur Urteilbildung?

Der lange Zeit gegenüber den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik bestehende Vorwurf der Raumvergessenheit ist in den letzten Jahren leiser geworden, denken diese mittlerweile die Kategorie Raum doch zumindest konsequent mit. Zu den Fragen nach dem Was und dem Wann gesellte sich also jene nach dem Wo (Oswalt 2010). Folgt man Michele Barricelli (2016), dann ergänzen sich Raum und Zeit bestens: Geschichte prägt unser Konzept von Raum, Raum unsere Vorstellung von Geschichte. Die Ermöglichung des historischen Lernens anhand von Raumbezügen und -konzeptionen steht dabei im Vordergrund mehrerer Forschungen (Handro/Schönemann 2014; Oswalt 2011; Schiersner 2011). Laut Oswalt geht es im Unterricht darum, Raumbezüge nicht nur als vorstrukturierenden Container aufzufassen, sondern die räumliche Bedingtheit der Geschichte hervorzuheben und bewusst zu reflektieren: So steht Raum in Beziehung mit verschiedenen gesellschaftlichen Basiskonzepten wie Macht. Neben lokalgeschichtlichen Ansätzen wird von der Forschung auch der Einbezug der Globalgeschichte als Entgrenzung des Raums eingefordert (Grewe 2016).

In einem instruktiven Beitrag, in dem sie auf das Verhältnis von Raum und Zeit im Hinblick auf Geschichtskultur eingeht, konstatiert Waltraud Schreiber zwar eine nach wie vor gegebene gewisse Vernachlässigung des Raums, gleichzeitig zeigt sie aber anhand von Gedenkstätten auf, wie die (historische) Orientierung in der Zeit und im Raum zur Sinnbildung beiträgt: Sinnbildung ist demnach eine Zeit- und Raumerfahrung (Schreiber 2017). Dieses Zusammenspiel kann gerade an außerschulischen Lernorten genutzt werden, wie Andrea Brait und Claus Oberhauser (2021) in einem Beitrag über die Stadt als historische Raum- und Zeiterfahrung herausarbeiten oder wie Christiane Hintermann (2020) anhand von Orten der Erinnerung zeigt. Die Verbindung zwischen ‚Ort‘ und ‚Erinnerung‘ ist insgesamt ein ergiebiges Forschungsthema (u.a. Schötz/Jekel/Wöhs 2020). Neben diesen ‚Raumgeschichten‘ sind zurzeit auch georeferenzierte historische Karten en vogue, die häufig herangezogen werden, um durch verschiedene Layer diverse Zeitschichten räumlich sichtbar zu machen (Brait/Oberhauser 2021; Bisotti 2020).

Eine genaue Lektüre von Michel de Certeaus ‚Kunst des Handelns‘ (1988) offenbart darüber hinaus didaktische Potenziale, die insbesondere der Verbindung der Kategorien Raum und Zeit als Grundlage fächerübergreifenden Denkens zugutekommen würden: In Kapitel VII – ‚Gehen in der Stadt‘ – beschreibt de Certeau zuerst den „Panoramablick“ (ebd., 181), also die Sicht auf die Stadt als fiktive Gesamtheit, von außen und oben. Dabei kann, so de Certeau, nur ein Trugbild entstehen, da es nicht möglich sei, praktische Vorgänge in den Blick zu nehmen. Daran schließt sich de Certeaus Kritik des Begriffs ‚Ort‘, unter dem er (quasi-)stabile Setzungen oder fixe Punkte versteht, während der ‚Raum‘ gemacht werde und Veränderungen unterliege. So gesehen müsste man hinsichtlich der hier vorgestellten außerschulischen „Lernorte“ eher von einem außerschulischen

„Lernraum“ sprechen (ebd., 215-238). Begibt man sich nämlich in die Stadt, wird die politische Formung eines Raums offenkundig: einerseits als hegemoniale politische Strategie von oben – insofern, als die Benennung von Straßen und Plätzen durch Machthaber zu einem bestimmten Zeitpunkt als zementierte Erinnerung auch die Geschichte der Stadt prägt. Andererseits steht beispielsweise der*die alltägliche Fußgänger*in für subjektive Taktiken (von unten), indem er*sie sich nicht an die vorgegebenen Wege hält und einen eigenen Weg einschlägt. Diese Taktiken können, ob gewollt oder ungewollt, Spuren hinterlassen, die im öffentlichen Raum aufgespürt werden können. Das (politische) Spiel zwischen Strategien und Taktiken dient als theoretische Folie, um geographische und historische didaktische Positionen herauszuarbeiten.

Auf den Punkt gebracht hat die politische Ausgestaltung von öffentlichen Räumen Isolde Charim (2016), die sich diesem Thema in zehn Thesen näherte. Sie stellt, unter anderem in Anlehnung an Claude Lefort (1990), fest, dass in einem demokratischen System der öffentliche Raum per se sich dem Umstand verdankt, dass Machthaber die Macht nur für einen begrenzten Zeitraum innehaben und folglich nicht alles dauerhaft besetzen können. Doch insbesondere in Nationalstaaten wird der öffentliche Raum zu einem symbolisch und damit politisch aufgeladenen Territorium einer bestimmten Raumideologie. Charim unterscheidet zwischen der Raumideologie des Ausschlusses (Exklusion) und derjenigen der Inklusion. Exklusion steht hierbei für ein Ausschließen von Taktiken im Sinne de Certeaus, Inklusion für das Zulassen und Aushandeln von Konflikten.

Oliver Emde hat in zwei Beiträgen auf den didaktischen Mehrwert der Beschäftigung mit Politischer Bildung im öffentlichen Raum im Rahmen von politischen Stadtrundgängen hingewiesen. Er verweist ganz im Sinne Charims auf das „agonistische“ (Mouffe 2014) Potenzial des öffentlichen Raums, da durch die Thematisierung der verschiedenen Strategien und Taktiken gerade die Widersprüche sichtbar würden. Er plädiert daher für einen konfliktdidaktischen Ansatz, der diese Widersprüche zuerst thematisiert, um sie in der Folge dekonstruieren zu können (Emde 2017). Die spezifische didaktische Arbeit mit einem (historischen) Ort erlaubt laut Emde (2015) folgende Schlussfolgerungen (Oberhauser 2017b):

- Durch eine Fallstudie wird die Komplexität gesellschaftlichen Handelns und Deutens lokal sichtbar, (er-)greifbar und verhandelbar.
- Das kann zur Einsicht führen, dass der politische bzw. historische Ort ein Ergebnis kollektiver Gestaltung ist und dementsprechend sozial konstruiert wurde.
- Dabei wird aufgezeigt, dass das Handeln vor Ort gleichzeitig die Wahrnehmung eines Orts an sich verändert, da die Schüler*innen den Raum nun (geschichts-) bewusst und nicht nur im Vorübergehen perzipieren.

Dies bedeutet, dass die Verbindung zwischen Raum und Zeit oder Geographie und Geschichte besonders anhand von Fallstudien in Bezug auf den öffentlichen Raum didak-

tisch sinnvoll genutzt werden kann. Die Widersprüche zwischen versuchten symbolischen Strategien, in unserem Beispiel Straßennamen, und subjektiven Taktiken, Graffiti, sollen dabei zuerst gesehen oder wahrgenommen und dann beurteilt werden; später ließe sich noch die Handlungsdimension in den Blick nehmen. Im Folgenden werden die spezifischen didaktischen Potenziale von Straßennamen und Graffiti herausgearbeitet.

Straßennamen als ‚Politik von oben‘?

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Straßennamen in letzter Zeit vermehrt in den Blick geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Untersuchungen geraten sind (Oberhauser 2017a). Dies hängt vordergründig damit zusammen, dass insbesondere ‚kritische‘ Straßennamen, also solche, die auf die NS-Geschichte oder die Benennung in der NS-Zeit verweisen, in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wurden und werden, wie man gerade jetzt am Beispiel Salzburg deutlich sieht (was Österreich insgesamt betrifft, ist vor allem an die Umbenennung des Dr.-Karl-Lueger-Rings³ in Universitätsring in Wien zu erinnern). Christoph Kühberger (2015) führt in einem Praxisbeitrag verschiedene Vorschläge an, wie diese Umbenennung im Geschichtsunterricht thematisiert werden kann, vor allem anhand von Zeitungsartikeln und Internetforen. Deutschlandweit diskutiert wurde die Umbenennung des Hindenburgplatzes in Münster (Großböling 2015). Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Benennung einer Straße einer geschichtskulturellen Strategie unterliegt und die Beschäftigung mit der Benennung, also mit dem Diskurs hinter dem zementierten Namen, zur Herausarbeitung eigener Positionen zu einer Benennung führen kann. In den Fokus geraten hierbei Straßennamen, die auf geehrte Personen verweisen. Dietmar von Reeken und Malte Thießen (2016) haben zuletzt gezeigt, wie von ihnen sogenannte „Ehrregime“ Raumideologien der Exklusion darstellen – sie taten dies, indem sie Entstehung, Struktur, Funktion, Bedeutung, Entwicklung und Veränderung eines Ehrregimes vor dem Hintergrund von Ehrungs- und Entehrungsprozessen in einem gesellschaftlichen Rahmen analysierten. Demnach kann die Ehrung durch einen Straßennamen als Festschreibung einer Wertvorstellung von Machthabern zu einem bestimmten Zeitpunkt gelten.

Was die didaktische Umsetzung vor Ort (Pöppinghege 2015) betrifft, so bieten sich mehrere Wege an, von denen hier drei angeführt seien:

- Thematische und historische Einordnung von Ehrungen: Schüler*innen können in Projekten verschiedene Straßennamen katalogisieren und in eigenen Karten festhalten. Dadurch erhalten sie einen Überblick über Gruppen von Ehrungen bzw. Ehrregime, bestimmte Benennungszeitpunkte und Diskurse werden so sichtbar. Durch die Verortung in Bezug auf Stadtviertel wird karto-

³ Karl Lueger (1844-1910) war ein christlich-sozialer Politiker und Wiener Bürgermeister, der sich des Antisemitismus als politisches Agitationsmittel bediente und in seinen Reden immer wieder Jüdinnen und Juden verunglimpfte.

grafisch fassbar, wie Straßennamen Auskunft über die Geschichte bzw. die symbolische Ordnung einer Stadt geben (Bering/Großsteinbeck/Werner 1999).

- Grenzziehung und Ausschließungen: Im Fokus stehen Themen, Ereignisse und Personen (Hintermann/Pichler 2015), die bewusst nicht thematisiert werden. Hierbei stellt sich zum Beispiel die Frage nach Spuren von Migration in Hinsicht auf Straßennamen. Für die Stadt Wien ist hier besonders der genderAtlas hervorzuheben, ein Online-Tool, mit dem es möglich ist, alle nach Männern, Frauen und anderen Kategorien benannten Straßen in Wien zu visualisieren (<http://genderatlas.at/articles/strassennamen.html>). Die männliche Dominanz ist dabei augenfällig. Im Sinne des historischen Lernens wäre dieser um die Kategorie Zeit zu ergänzen, durch Angabe, wann und von wem Straßen benannt wurden.
- Beharrung der Erinnerung (Oberhauser 2017a): Dieses Herangehen zielt direkt auf Diskurse über die Umbenennung von Straßennamen ab, indem es zeigt, dass diese insbesondere die Öffentlichkeit zur Meinungskundgabe herausfordern, können Straßennamen und deren Geschichte doch als identitätsstabilisierend aufgefasst werden. Zur Quelle werden diese Diskurse sehr schnell dank diverser Diskussionsforen, aus denen oft eine starke Ablehnung von parteipolitischen Debatten spricht, was bereits auf eine ‚Politik von unten‘ verweist.

Wort-, Symbol- und Parolen-Graffiti als ‚Politik von unten‘?

In einer Zeit des Wiedererstarkens rechtsextremer Gruppierungen in Europa ist es keine Seltenheit, dass man in urbanen Räumen vermehrt verbotenen rechtsextremen Symbolen begegnet. Diese werden oftmals innerhalb kürzester Zeit durch Gegenpositionen oder ablehnende Hinzufügungen in ihrer Aussage verändert, wie etwa aus Abbildung 1 hervorgeht (Jekel/Lehnert/Vogler 2017; Schrage/Siegl 2008). In diesem Beispiel offenbart sich bereits das Potenzial von Graffiti als Gegenstand der Auseinandersetzung in einem fächerverbindenden politisch bildenden Unterricht: Das Beispiel vermittelt einen Einblick in dominante gesellschaftspolitische Diskurse und Konflikte, macht gesellschaftliche Kommunikations- und Aushandlungsprozesse im öffentlichen Raum sichtbar und zeigt niederschwellige Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation und der Mitgestaltung von öffentlichen Räumen auf.



Abb. 1: Graffiti auf einem Radweg am Inn im Westen von Innsbruck; Aufnahme links 28.05.2018, Aufnahme rechts 05.06.2018 (Fotos: Anna Oberrauch)

‚Graffiti‘ hat sich als Sammelbegriff für Schriftzüge und Bilder eingebürgert, die auf fremden oder in öffentlicher Verwaltung befindlichen Oberflächen meist illegal und anonym angebracht werden (Bauer 2010; Papenbrock/Tophinke 2016). Im Unterschied zu den Produktionen der künstlerischen Graffiti-Szene (z.B. große und flächig ausgemalte Schriftzüge, sogenannte ‚Writings‘) sind öffentliche urbane Räume auch Träger von Wort-, Symbol- und Parolen-Graffitis, die in Form von Sticker, Schriftzügen, Schablonen-Graffitis etc. an verschiedenen Oberflächen angebracht werden. Auch deren Interpretation bedarf oft spezieller Kompetenzen, wie Englischkenntnisse, Wissen über Symbole und politische Institutionen, allerdings ist anzunehmen, dass diese stärker im Alltag verankert und somit auch ohne Einblicke in das Graffiti-Milieu oder das Geheimwissen der Sprayer-Community verstehbar sind (Klee 2010).

Wort-, Symbol- und Parolen-Graffitis umfassen eine breite Themenpalette, deren Großteil politisch konnotiert ist. Sie können deshalb als Ausdrucksform politischer Kommunikation und Elemente einer politischen Kultur verstanden werden, an der sich vorhandene politische Einstellungen und Meinungen oder soziale und ökonomische Interessen ablesen lassen (Klee 2010; Jekel/Lehner/Vogler 2017). Nach Northoff zeigt sich die politische Dimension der Spruch- und Parolen-Graffitis als „demokratische Methode“ in der „Offenlegung von Verschwiegenem oder weiterhin Verdrängtem“ (Northoff 2005, 124f.). Die inhaltlichen Botschaften stehen dabei oft in Bezug zur lokalen, regionalen Umgebung und deren Zeitgeschichte, zum benachbarten Graffiti oder zum Gegenstand, an dem sie angebracht sind (Papenbrock/Tophinke 2016, 89; Hard 1993). Sie sind als Ausdruck der Kritik an bestehenden Verhältnissen lesbar, weswegen ein Blick auf sie auch unter dem Aspekt eines gesellschaftlichen Wertewandels lohnend sein kann (Klee 2010).

Ein in Innsbruck durchgeführtes Seminar zur Exkursionsdidaktik im Fach GW widmete sich – am Beispiel eines zentrumsnahen kleinen Stadtparks und der hinführenden Fußgängerunterführung – der Erkundung von methodischen Möglichkeiten zur Untersuchung von Graffiti und dem Potenzial der Erkenntnisgewinnung im Kontext von Politischer Bildung. Die dort vorhandenen Wort-, Symbol- und Parolen-Graffitis wurden in quantitativen wie qualitativen Zugängen untersucht. So wurden z.B. thematische Kategorien zur Einteilung und Beschreibung der Botschaften von Graffitis entwickelt, deren Häufigkeit analysiert und mit der Dominanz politischer Themen in Zeitungs- und Internetmedien verglichen. In stärker qualitativen Zugängen wurden, in Anlehnung an die Prinzipien des Spurenlesens von Gerhard Hard (1995), (mögliche) verborgene Deutungen und Botschaften der Graffitis aufgedeckt. Auch formalen Merkmalen von Graffitis, wie etwa Größe, Schreibtechnik, Schreibmaterial, Standortwahl etc. (Hard 1993; Gspurning 2008) wurden Informationen entnommen. So konnte durch die systematische Verfolgung bestimmter Spuren erkannt werden, dass Graffitisten sich bestimmter Strategien der Positionierung bedienen. Das Schablonen-Graffiti ‚Kapitalismus jetzt‘ etwa befindet sich nur an Stellen, die unweigerlich und länger die Blicke der Öffentlichkeit auf sich ziehen: auf dem zentralen Denkmal des Platzes und Hinweisschildern zum Verhalten im Park. Ebenso wurden Fälle entdeckt, in denen sich erst durch das systematische Verfolgen der aus ein und derselben Hand stammenden Graffitis die intendierte Gesamtbotschaft des Graffitisten identifizieren ließ. Ausgehend von bestimmten (besonders interessant oder kontrovers erscheinenden) Graffitis kann deren (in-)direkte Interaktion mit benachbarten Graffitis genauer untersucht werden. Wie in Abbildung 2 dargestellt, lassen sich so ausgehend von bestimmten Elementen (z.B. vom Aufkleber ‚Wir fordern Freiheit für Carola Unterkircher!‘) durch weiterführende Frage-, Recherche- und Erkundungsprozesse vor Ort Antworten und Geschichten rekonstruieren, in denen sich dominante gesellschaftliche Diskurse, Aushandlungen und Machtverhältnisse (z.B. Nationalisierungsbestrebungen vs. Integration von Flüchtlingen) sowie Bedeutungsinteraktionen zwischen Zeitgeschichte und aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussionsthemen widerspiegeln. Notwendige Hintergrundinformationen können im Internet recherchiert oder Zusatzmaterialien entnommen werden, wobei das Spurenlesen und Entziffern sowie das Fehlen von Informationen (z.B. über die Urheberschaft, den Zeitpunkt der Anbringung des Stickers oder die Reihenfolge der Auftragung von Schriftzügen) auch Raum für Fantasie lassen sollen (Hard 1993, 82). Die Geschichten können präsentiert und gemeinsam reflektiert werden, um den Prozess des Spurenlesens, Probleme/Chancen der Mehrdeutigkeit, nichtsichtbare Perspektiven auf bestimmte Konflikte etc. aufzuarbeiten.



Abb. 2: Analyse von Graffiti im Waltherpark. Im Zuge stets weiterführender Befragung und Erkundung des Raumes entstehen Antwortbausteine, die zur (Re-)Konstruktion plausibler Geschichten zusammengefügt werden können (schwarz = mögliche weiterführende Fragen; Farbkästen = mögliche Deutungen/ Antworten) (Fotos: Anna Oberrauch, Matthias Daxer, 18.05.2018; eigene Darstellung)

Wahrnehmen – Urteilen – Handeln

Die kritische Auseinandersetzung mit Straßennamen und Graffiti als Symbole des Politischen im öffentlichen Raum bietet gute Anschlusspunkte, um, anhand der Re- und Dekonstruktion von Bedeutungen und Botschaften im Sinne des Dreischritts der politischen Bildung – ‚Wahrnehmen – Urteilen – Handeln‘ – Urteilsbildung, Handlungskompetenz und proaktive Teilhabe zu fördern, insbesondere deswegen, weil Straßennamen und Graffiti-Kultur zur Bekundung von Zustimmung bzw. Ablehnung einladen: Mit welchen Wertvorstellungen, die sich hinter einer Benennung oder einem Graffiti verbergen, kann ich mich identifizieren, mit welchen nicht? Wie würde ich in den durch Straßennamen und Graffiti gestalteten politischen Kommunikationsprozess eingreifen wollen, um die sichtbare(n) Geschichte(n) in meinem Sinne fortzuschreiben? Welche Zeichen und Strategien würde ich dafür verwenden und sind diese legitim (bestimmte Straßennamen und Graffiti überschreiben, verändern, entfernen, überkleben, umdeuten

etc.)? Die Diskussion bestimmter Fragestellungen kann dabei die doppelte (faktische sowie ethische) Komplexität (Mehren et al. 2015; Felzmann/Laub 2019) zutage fördern: Welche Bedeutung steckt hinter einem Symbol und wie ist dieses aus verschiedenen fachlichen sowie ethischen Perspektiven zu beurteilen? Welche Verantwortung trage ich als Bürger*in, um mich z.B. für die Achtung der Menschenrechte einzusetzen? Ist es meine Pflicht, rechtsextreme Symbole zu entwerten oder als Tatbestand zu melden?

In Diskussionen können alternative Möglichkeiten des Handelns und der Partizipation gefunden werden, etwa die Meldung von verbotenen Symbolen (Jekel/Lehnert/Vogler 2017) oder des nationalsozialistischen Hintergrunds von durch Straßenbenennung geehrten Persönlichkeiten. Jedenfalls müssen eventuelle (politische) Aktionen gewisse, für den Rahmen formeller Bildungsarrangements formulierte Legitimitätskriterien berücksichtigen (z.B. Nonnenmacher 2011), wie die gründliche Analyse des Sachverhalts, die eigene Urteilsfindung und Positionierung sowie die eigenständige Entwicklung von Ideen zu politischer Partizipation seitens der Schüler*innen.

5. Fazit

Ungeachtet dessen, dass Politische Bildung von Geographielehrkräften ebenso als integraler Bestandteil ihres Gegenstands begriffen wird wie von den Kolleg*innen vom Fach Geschichte – so die Befunde empirischer Erhebungen zu deren diesbezüglichen Einstellungen –, und obwohl das Unterrichtsprinzip Politische Bildung vorgibt, dass Politische Bildung in allen Fächern eine Rolle spielen sollte (eine Forderung, zu deren praktischer Umsetzung die Herausarbeitung fächerverbindender Potenziale maßgeblich beitragen würde), ist festzuhalten, dass Politische Bildung an vielen österreichischen Schultypen explizit nur dem Fach Geschichte zugeordnet wird.

Dabei zeigt die in diesem Beitrag dargestellte zweifache Grenzüberschreitung zwischen den zwei Disziplinen Geschichts- und Geographiedidaktik eindrucklich, wie vielversprechend der Aufbruch ins Unbekannte sein kann: Die Analyse hat ergeben, dass die kritische Auseinandersetzung mit politischen Ausdrucksformen im öffentlichen Raum, wie Straßennamen und Graffitis, die Möglichkeit bietet, fachspezifisch relevante Inhalte und Kompetenzen zu erarbeiten und so Urteilsbildung, Handlungskompetenz und proaktive Teilhabe zu stärken. Sobald der Geschichtsunterricht in der Absicht, geschichtsbewusst (historischen) Spuren zu folgen, nach außen verlagert wird, ist die Raumprägung durch historische Ereignisse und Geschehnisse sowie die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen geradezu plastisch sichtbar. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgte Benennung eines Raums nach einer der Ehrung für würdig befundenen Person sowie die Debatten über die mögliche Rücknahme einer solchen machen deutlich, wie sehr Raum durch Geschichte geprägt wird: Zeiten haben sich in den Raum eingeschrieben, der Raum hat die Geschichte erst ermöglicht, indem er sie verortet. Die Grenzüber-

schreitung besteht in der Auflösung eines Gegensatzes durch konsequentes Zusammendenken: Geschichtsräume und Raumgeschichten entstehen.

Daher sollten in der Ausbildung von Lehrpersonen künftig verstärkt die Möglichkeiten betont werden, die Grenzüberschreitungen hinsichtlich der Nutzung vorhandener Potenziale bieten. Dazu aber bedarf es eines Blicks über den Tellerrand der eigenen Disziplin, denn nur dann lassen sich gemeinsame Fragestellungen und im besten Fall Lösungswege erarbeiten. Die Ergebnisse der Interviews zeigen eines ganz konkret: Lehrkräfte legen großen Wert darauf, dass die Lernenden ein Verständnis für Demokratie sowie Politik und alles, was damit zusammenhängt, entwickeln. Gerade in Zeiten, in denen das Konzept der Demokratie zunehmend infrage gestellt wird, können sich – dies verdeutlichen die hier vorgestellten Ansätze – multiperspektivische und fächerverbindende Herangehensweisen als sinnvoll und sinnstiftend erweisen.

Literatur

- Ackermann, Paul (1988): „Einführung: Außerschulische Lernorte – ungenutzte Chancen politischer Bildung“. In: Ackermann, Paul (Hg.): *Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht*. Stuttgart: Klett-Cotta, 8-23.
- Ammerer, Heinrich (2010): „Das Sorgenkind wird erwachsen: Zur Situation der politischen Bildung in Österreich“. In: Ammerer, Heinrich / Krammer, Reinhard / Tanzer, Ulrike (Hg.): *Politisches Lernen: Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 15-21.
- Barricelli, Michele (2016): „Narrationen für den Raum. Geschichtsbewusstsein als Hinsicht geographischen Handelns – eine Chance für fächerverbindendes Lernen“. In: Sauer, Michael / Bühl-Gramer, Charlotte / John, Anke / Schwabe, Astrid / Kenkmann, Alfons / Kuchler, Christian (Hg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzbeziehungen, Grenzüberschreitungen, Grenzverschiebungen*. Göttingen: V&R unipress, 173-189.
- Barsch, Sebastian (2016): „Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung“. In: Thünemann, Holger / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 206-228.
- Bauer, Daniela (2010): „Die ästhetische Wahrnehmung von Graffiti. Theorie, Darstellung einer Untersuchungsmethode und einer explorativen Studie zu Unterschieden zwischen Experten und Laien“. In: *Umweltpsychologie* 14 (1), 26-44.
- Bering, Dietz / Großsteinbeck, Klaus / Werner, Marion (1999): „Wegbeschreibungen. Entwurf eines Kategorienrasters zur Erforschung synchroner und diachroner Straßennamenkorpora“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, 135-166.
- Bernhard, Roland (2020): *Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Bisotti, Carmen (2020): „Das Schulprojekt Geschichtomat: Historische Orte mit digitalen Mitteln entdecken“. In: *GW-Unterricht* 1, 65-71.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brait, Andrea (2020): *Museumsbesuche im Geschichtsunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen*. Ungedruckte Habilitationsschrift, Universität Innsbruck.
- Brait, Andrea / Oberhauser, Claus (2021): „Außerschulisches Lernen nach dem spatial turn. Die Stadt als historische Raum- und Zeiterfahrung“. In: *OeZG* 32 (2), 167-173.
- Brait, Andrea / Oberrauch, Anna / Oberhauser, Claus (2020): „„Bild dir deine Meinung!“ Politische Urteilsbildung an außerschulischen Lernorten“. In: Beyer, Lena / Gorr, Claudia / Kather, Caroline / Komorek, Michael / Röben, Peter / Selle, Simona (Hg.): *Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln. Tagungsband zur 6. Tagung Außerschulische Lernorte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 29.-31. August 2018*. Berlin: LIT, 147-158.
- Brennan, Robert L. / Prediger, Dale J. (1981): „Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives“. In: *Educational and Psychological Measurement* 41 (3), 687-699.
- Budde, Jürgen / Hummrich, Merle (2016): „Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive“. In: Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (Hg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 29-52.
- Budke, Alexandra (2016): „Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht“. In: Budke, Alexandra / Kuckuck, Miriam (Hg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz Steiner, 11-23.
- Budke, Alexandra / Kuckuck, Miriam / Wienecke, Maik (2016): „Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften“. In: *GW-Unterricht* 142/143, 49-61.
- Certeau, Michel de (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merwe.
- Charim, Isolde (2016): „Zur Konstruktion des öffentlichen Raums: 10 Thesen“. In: Getzner, Michael / Gutheil-Knopp-Kirchwald, Gerlinde / Kanonier, Arthur / Zech, Sibylla (Hg.): *Jahrbuch Raumplanung 2016*. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 85-90.
- Chreiska-Höbinger, Carina / Fridrich, Christian / Hinsch, Stefan / Hofmann, Paul / Pichler, Herbert / Vorage, Marcel / Jekel, Thomas / Keller, Lars / Koller, Alfons (2019): „Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019)“. In: *GW-Unterricht* 156, 74-79. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/72-156-2019.html> (letzter Zugriff am: 10.12.2021).
- Comenius, Johann Amos (2018): *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diehl, Thomas (2015): „Vom Nutzen und Nachteil außerschulischen Lernens für das Leben“. In: Karpa, Dietrich / Lübbecke, Gwendolin / Adam, Bastian (Hg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 31). Immenhausen bei Kassel: Prolog, 123-131.
- Emde, Oliver (2015): „Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements“. In: Karpa, Dietrich / Overwien, Bernd / Plessow, Oliver (Hg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, 59-86.
- Emde, Oliver (2017): „Stadtrundgänge zwischen Politischer Bildung und politischer Aktion“. In: Emde, Oliver / Jakubczyk, Uwe / Kappers, Bernd / Overwien, Bernd (Hg.): *Mit Bildung die*

- Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich, 243-264.
- Felzmann, Dirk / Laub, Jochen (2019): „Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern“. In: *Praxis Geographie* 10, 4-11.
- genderATlas – Eine Kooperation von TU Wien, Uni Wien und ÖIR-Projekthaus. Online unter: <http://genderatlas.at/articles/strassennamen.html> (letzter Zugriff am: 11.12.2021).
- Germ, Alfred (2017): „Geographie und Politische Bildung – eine Selbstverständlichkeit“. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): *Politische Bildung im Fächerverbund*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 54-96.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): „Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen“. In: Sauer, Michael / Bühl-Gramer, Charlotte / John, Anke / Schwabe, Astrid / Kenkmann, Alfons / Kuchler Christian (Hg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen, Grenzüberschreitungen, Grenzüberschiebungen*. Göttingen: V&R unipress, 297-320.
- Großbötling, Thomas (Hg.) (2015): *Hindenburg- oder Schlossplatz? Was die Debatte über Münster verrät*. Münster: Aschendorff.
- Gspurning, Josef (2013): „Graffiti in Graz. Spatiotemporale Ansätze zur Analyse eines soziokulturellen Phänomens“. In: Schrenk, Manfred (Hg.): *Planning times. You better keep planning or you get in deep water, for the cities they are a-changin'*. *Proceedings of the 18th International Conference on Urban Planning, Regional Development in the Information Society, 20-23 May 2013, Rome*. Schwechat: Eigenverl. d. Vereins CORP.
- Haidenhofer, Christian (2004): *Die Einführung des Unterrichtsfaches „Geschichte und Politische Bildung“ in der 7. Und 8. Klasse an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Kontext der historischen Entwicklung der Politischen Bildung im österreichischen Schulwesen*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.) (2014): *Raum und Sinn. Die räumliche Dimension der Geschichtskultur* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 12). Berlin: LIT.
- Hard, Gerhard (1993): „Graffiti, Biotope und ‚Russenbaracken‘ als Spuren. Spurenlesen als Herstellen von Sub-Texten, Gegen-Texten und Fremd-Texten“. In: Hasse, Jürgen / Isenberg, Wolfgang (Hg.): *Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung in der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg am 12./13. November 1991*. Osnabrück: Selbstverlag des Fachgebietes Osnabrück im Fachbereich Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück, 71-107.
- Hard, Gerhard (1995): *Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo* (Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 16). Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Hattie, John (2003): *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence> (letzter Zugriff am: 22.08.2019).
- Hellmuth, Thomas / Klepp, Cornelia (2009): *Politische Bildung: Ziele, Inhalte und Perspektiven*. Stuttgart: UTB.

- Hintermann Christiane / Pichler, Herbert (2015): „Gendered Spaces in the City: Critical Topography in Geography Education“. In: *GI_Forum – Journal for Geographic Information Science* 1, 287-298.
- Hintermann, Christiane (2020): „Erinnerung – Bildung – Raum: Erinnerungsorte als Lernimpulse für einen politisch bildenden GW-Unterricht“. In: *GW-Unterricht* 1, 5-18.
- Jekel, Thomas / Gryl, Inga / Oberrauch, Anna (2015): „Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung“. In: *GW-Unterricht* 137, 5-13.
- Jekel, Thomas / Lehner, Michael / Vogler, Robert (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreichel‘ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechtsextremen Symbolen im öffentlichen Raum“. In: *GW-Unterricht* 146, 5-18. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s5>.
- Karpa, Dietrich / Lübbecke, Gwendolin / Adam, Bastian (2015): „Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele“. In: Karpa, Dietrich / Lübbecke, Gwendolin / Adam, Bastian (Hg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 31). Immenhausen bei Kassel: Prolog, 11-27.
- Keck, Rudolf W. / Thomas, Bernd (2014): „Lernorte“. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hartinger, Andreas / Heinzel, Friederike / Kahlert, Joachim / Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 426-429.
- Klee, Andreas (2010): „Graffiti als Medium des Politischen?!“. In: Klee, Andreas (Hg.): *Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 109-119.
- Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Krammer, Reinhard (2008): *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: BMUKK.
- Krammer, Reinhard (2009): „Weder politisch noch gebildet? ‚Geschichte und Politische Bildung‘ in der Oberstufe der AHS“. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): *Das „selbstreflexive Ich“: Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 97-113.
- Krippendorff, Klaus (2018): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Los Angeles: SAGE.
- Kühberger, Christoph (2015): „Darf man Straßennamen verändern? – Dynamische Geschichtskultur“. In: Ammerer, Heinrich / Buchberger, Wolfgang / Brzobohaty, Johannes (Hg.): *Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz*. Wien: Edition polis, 74-82.
- Lefort, Claude (1990): „Die Frage der Demokratie“. In: Rödel Ulrich (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 281-297.
- Lombard, Matthew / Snyder-Duch, Jennifer / Bracken, Cheryl Campanella (2002): „Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability“. In: *Human Communication Research* 28 (4), 587-604.
- Mehren, Martina / Mehren, Rainer / Ohl, Ulrike / Resenberger, Claudia (2015): „Die doppelte Komplexität geographischer Themen. Eine lohnenswerte Herausforderung für Schüler und Lehrer“. In: *Geographie und Schule* 37 (216), 4-11.
- Messmer, Kurt / Rempfler, Armin / Wilhelm, Markus (2011): „Lehren und Lernen an Auserschulischen Lernorten – 10 Thesen“. In: Messmer, Kurt / Niederhäusern, Raffael von /

- Rempfler, Armin / Wilhelm, Markus (Hg.): *Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften* (Ausserschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 1). Zürich: LIT, 135-152.
- Mouffe, Chantal (2014): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Berlin: Suhrkamp.
- Nitsche, Martin (2019): *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Bern: hep.
- Nonnenmacher, Frank (2011): „Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen“. In: Widmaier, Benedikt / Nonnenmacher, Frank (Hg.): *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 83-110.
- Northoff, Thomas (2005): *Graffiti. Die Sprache an den Wänden*. Wien: Löcker.
- Oberhauser, Claus (2017a): „Das Rauschen der Straßennamen“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 82-97.
- Oberhauser, Claus (2017b): „Stadtrundgänge als außerschulische und historische Lernorte. Möglichkeiten und Chancen für die Geschichtsdidaktik, die Politische Bildung und den Geschichtsunterricht“. In: *Spektrum* 10, 32-39.
- Oswald, Vadim (2010): „Das Wo zum Was und Wann. Der ‚Spatial turn‘ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61 (4), 220-233.
- Oswald, Vadim (2011): „Raum und historisches Lernen. Elaborierte Konzepte zu einer basalen Dimension historischen Denkens?“. In: Kotte, Eugen (Hg.): *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik*, München: Martin Meidenbauer, 199-218.
- Papenbrock, Martin / Tophinke, Doris (2016): „Graffiti. Formen, Traditionen, Perspektiven“. In: Hausendorf, Heiko / Müller, Marcus (Hg.): *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin: de Gruyter, 88-109.
- Plessow, Oliver (2015): „„Außerschulisch“ – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht“. In: Karpa, Dietrich / Overwien, Bernd / Plessow, Oliver (Hg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, 17-32.
- Pöppinghege, Rainer (2015): „Straßennamen im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 9/10, 600-607.
- Przyborski, Aglaja / Wohrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reeken, Dietmar von / Thießen, Malte (2016): „Ehrregime. Perspektiven, Potenziale und Befunde eines Forschungskonzepts“. In: Reeken, Dietmar von / Thießen, Malte (Hg.): *Ehrregime. Akteure, Praktiken und Medien lokaler Ehrungen in der Moderne*. Göttingen: V&R, 11-29.
- Ruona, Wendy E. A. (2005): „Analyzing Qualitative Data“. In: Swanson, Richard A. / Holton, Elwood F. (Hg.): *Research in Organizations. Foundations and Methods in Inquiry*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 233-263.
- Schiersner, Dietmar (Hg.) (2011): „Geschichtsdidaktik und Raumkonzeptionen“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 10.
- Schötz, Tim / Jekel, Thomas / Wöhs, Katharina (2020): „RaumGeschichten schreiben. Schüler/innen erforschen den Holocaust in Wien“. In: *GW-Unterricht* 157, 45-55. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht157s45>.
- Schrage, Dieter / Siegl, Norbert (2008): *Rechtsextreme Symbole und Parolen. Graffiti und Sticker als Medium interkultureller Kommunikation*. Wien: Institut für Graffiti-Forschung.
- Schreiber, Waltraud (2017): „Raum – vernachlässigte Kategorie der Geschichtskultur“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 48-66.

- Senhofer, Irmgard (2004): *Politische Bildung in der AHS: Vom Schulversuch zum neuen Lehrplan: Geschichte und Sozialkunde – Geschichte/ Politische Bildung. Mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Umsetzung im Unterricht*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.
- Stefer, Claus / Rädiker, Stefan / Dresing, Thorsten / Kuckartz, Udo (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stornig, Thomas (2021): *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Wiesbaden: Springer.
- Thomas, Bernd (2009): „Lernorte außerhalb der Schule“. In: Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 283-287.
- Thomas, David R. (2006): „A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data“. In: *American Journal of Evaluation* 27 (2), 237-246.
- Vielhaber, Christian (2015): „Politische Bildung in der Schulgeographie“. In: Sitte, Wolfgang / Wohlschlägl, Helmut (Hg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“*. Unterrichts (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, 333-355.
- Voet, Michiel / Wever, Bram de (2016): „History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context“. In: *Teaching and Teacher Education* 55, 57-67.

Rechtsquellen

- Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (BGBl. II Nr. 219/2016).
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (SchVV), BGBl. Nr. 498/1995, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 90/2017.

Transdisziplinäre Grenzarbeit zwischen hochschulgebundener, schulischer und außerschulischer Bildung

Ein konzeptioneller Beitrag am Fallbeispiel
der islamischen Bildung in Österreich

Vera Brandner, Jonas Kolb, Aykut Gelenec

1. Einleitung

An den Grenzen von Disziplinen und Lebenswelten trifft man auf das Andere – genau dort kann Neues entstehen. Um dieses Potenzial für die Lehrer*innenbildung nutzbar zu machen, betrachten wir in diesem Beitrag Grenzen weniger als Hindernisse, sondern als Räume, die wir betreten können, um dem Anderen zu begegnen, um gemeinsam das Neue zu erforschen und neue Handlungsoptionen zu entdecken. Zur Realisierung solcher Vorhaben braucht es zum einen Konzepte, um etablierte Wissens- und Erkenntnisformen infrage zu stellen, gegebenenfalls zu überschreiten oder neu zu definieren, und zum anderen angemessene Methoden, um das gemeinsame transdisziplinäre Arbeiten in die Wege leiten und umsetzen zu können.

Als Transdisziplinarität betrachten wir Forschungszusammenhänge, in denen Vertreter*innen verschiedener Lebenswelten, Wissensgebiete und gesellschaftlicher Bereiche vor gemeinsamen Herausforderungen stehen (Thompson Klein et al. 2011; Vilsmaier et al. 2015). Transdisziplinäre Forschung kann an sich als Grenzarbeit verstanden werden, da es dabei um nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft geht, wie sie derzeit im Bereich der Nachhaltigkeitswissenschaften besonders stark im Fokus steht (Popa/Guillermin/Dedeurwaerdere 2015; Spangenberg 2011). Deren Ziel ist es, nicht nur neues Wissen zu generieren, sondern auch Differenzen und Ambivalenzen zwischen Wissenschaft und verschiedensten anderen Lebenswelten sichtbar, verhandelbar und transformierbar zu machen. Forschen kann dabei auch immer als wechselseitiges Lernen (Vilsmaier et al. 2015) und Experimentieren aller daran Beteiligter begriffen werden. Die große Herausforderung liegt in der Frage, wie man in solchen Zu-

sammenhängen ein gemeinsames Forschungsinteresse entwickeln und einen transformativen Lern- und Forschungsprozess initiieren und durchführen kann, der partizipativ und prozessorientiert angelegt ist und auf bestehende Machtstrukturen zwischen den Akteur*innen Rücksicht nimmt.

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie transdisziplinäre Lern- und Forschungsprozesse in der Lehrer*innenbildung konkret realisiert werden können. Als Fallbeispiel ziehen wir die islamische Bildung heran. Von Relevanz ist die islamische Bildung deshalb, weil es sich bei ihr um einen noch sehr jungen Bereich in der Lehrer*innenbildung handelt, an dem unterschiedliche Institutionen mitwirken, deren Beziehungsgeflechte noch nicht austariert sind, und zwischen denen Spannungsfelder bestehen. Vielfältigen Spannungsfeldern ist infolge dieser Konstellation auch die islamische Bildung selbst ausgesetzt. Diese resultieren konkret aus den gegenläufigen Interessenslagen und unterschiedlichen Vorstellungen der zentralen Akteur*innen (muslimische Eltern, Schüler*innen, islamische Religionslehrer*innen, Moscheegemeindemitglieder, Imame) und Institutionen (Moscheegemeinden, Hochschulen, Schulen) darüber, was eigentlich unter islamischer Bildung zu verstehen sei oder wie diese auszusehen oder zu erfolgen habe (Kolb 2021). Dies macht die islamische Bildung zu einem ebenso aktuellen wie dringlichen Fallbeispiel für transdisziplinäre Grenzarbeit in der Lehrer*innenbildung, die den Anspruch verfolgt, verschiedene Menschen und Lernorte auf partizipative und transformative Weise einzubinden.

Im nachfolgenden Abschnitt (Kapitel 2) stellen wir zunächst das Konzept der transdisziplinären Grenzarbeit vor. Als Grundlagen dafür orientieren wir uns zum einen an Paulo Freires pädagogischer ‚Praxis‘ (1978). Zum anderen verknüpfen wir diesen Ansatz mit dem Konzept des ‚dritten Raums‘ von Homi Bhabha (2004). Im Anschluss (Kapitel 3) widmen wir uns dem Fallbeispiel der islamischen Bildung, beschreiben die verschiedenen Lernorte (Familie, Moscheegemeinde, Schule und Hochschule) in diesem Bereich und beleuchten die zentralen Spannungsfelder, die zwischen den Beteiligten bestehen. Anknüpfend an die Darstellung von Lernorten und Spannungsfeldern skizzieren wir in Kapitel 4, wie die transdisziplinäre Grenzarbeit in der islamischen Bildung unter Einbezug der verschiedenen Akteur*innen und Institutionen realisiert werden kann. In der Conclusio (Kapitel 5) werden schließlich die Potenziale und Perspektiven einer so konzipierten transdisziplinären Grenzarbeit zusammengefasst.

2. Transdisziplinäre Grenzarbeit

Transdisziplinarität wird relevant, wenn komplexe Problemstellungen bestehen, die wissenschaftliche und alltagspraktische Lebenswelten betreffen. Charakteristisch für entsprechende Transformationsprozesse zur Bearbeitung solcher Problemstellungen ist die Erlangung relevanter Erkenntnisse durch die Expertise und die Erfahrungen beteiligter und betroffener wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Akteur*innen aus diver-

sen Disziplinen und Lebensbereichen (Bunders et al. 2010; Lang et al. 2012; Engbers 2020). Auf den ersten Blick mag diese Beschreibung auf die meisten sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereiche zutreffen, es ist jedoch festzuhalten, dass es durchaus keine Selbstverständlichkeit darstellt, dass Menschen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (also ‚interdisziplinär‘) mit Menschen außerhalb der wissenschaftlichen Welt (‚transdisziplinär‘) tatsächlich auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Meist beschränkt sich die Zusammenarbeit darauf, dass die einen ‚über‘ die anderen forschen und Menschen außerhalb der Wissenschaft in Projekten zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung lediglich als Forschungsobjekte gelten, durch die Wissenschaftler*innen zu Daten gelangen.

Ein entscheidender Aspekt, der transdisziplinäre Projekte von anderen Projekten unterscheidet, liegt also in der Form der Zusammenarbeit der Beteiligten. Dies wirft die Frage auf, wie sich diese Zusammenarbeit strukturieren und organisieren lässt, um die verschiedenen Wissensformen, Blickwinkel, Werte und Wünsche der Beteiligten so zu integrieren, dass sie sich als Subjekte im Prozess betrachten und dem jeweils *Anderen* der übrigen Beteiligten Verständnis, Interesse und Respekt entgegenbringen können. Dieser Zugang zu Transdisziplinarität wird besonders in den Nachhaltigkeitswissenschaften vertreten (Lang et al. 2012), in denen es um Fragen zu nachhaltiger Entwicklung und um die Entwicklung von Nachhaltigkeitsstrategien auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene geht. Dabei stehen Fragen der ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Nachhaltigkeit gleichermaßen im Fokus, auch wenn der Begriff Nachhaltigkeit aufgrund seiner Genese oftmals auf ökologische Themen reduziert wird. Durch die Verknüpfung von Wissenschaft und Gesellschaft wird eine Art der transformativen Forschung und Bildung (WBGU 2011) relevant, also eine Forschungsform mit durchaus normativer Ausrichtung (Popa/Guillermin/Dedeurwaerdere 2015).

In so beschaffenen Forschungszusammenhängen stehen immer gesellschaftliche Themen und Problemfelder im Zentrum, deren Bearbeitung, um zielführend zu sein, Partizipation, Prozessorientierung und wechselseitiges Lernen braucht (Brandner/Engbers/Meyer 2022). Der Wunsch, Forschung und Bildungsarbeit im Sinne von Transformationsprozessen auf Augenhöhe zu betreiben, besteht hier als übergeordnetes Ziel, das jedoch in der Praxis aufgrund etablierter Strukturen und Machtverhältnisse (wie sie das Bildungssystem allgemein, aber auch das Feld der islamischen Bildung im Speziellen bestimmen) nicht so leicht umsetzbar ist. Das liegt vor allem daran, dass sich die an solchen Prozessen Beteiligten den bestehenden strukturellen Bedingungen nicht einfach entziehen können. Deshalb gilt es gerade in der transdisziplinären Grenzarbeit, diese strukturellen Gegebenheiten ganz bewusst im gemeinsamen Lern- und Forschungsprozess zu thematisieren, sich damit aktiv auseinanderzusetzen und zu fragen, wer und was das Feld bestimmt und welche Ungleichheiten zwischen den einzelnen Institutionen und Akteur*innen bestehen. Erst dadurch wird ein sensibler Umgang mit diesen bzw. ein Ausräumen derselben möglich. Situationen, in denen Ungleichheiten bzw. asymme-

trische Bedingungen und Machtverhältnisse nicht aufgelöst werden können, gilt es offenzulegen, anstatt sie zu verdecken. Dementsprechend wird als Vorarbeit für eine etwaige Umsetzung der transdisziplinären Grenzarbeit im Feld der islamischen Bildung die Ausprägung der gegebenen strukturellen Bedingungen und Spannungsfelder bei der Darstellung der beteiligten Lernorte und Akteur*innen (Kapitel 3) genauer beleuchtet.

Als transdisziplinäre Grenzarbeit verstehen wir also das gemeinsame Arbeiten von Menschen, die eigentlich mit verschiedenen Lernorten oder Institutionen verbunden sind, jedoch aufgrund von dringlichen Problemstellungen, die alle betreffen, herausgefordert sind, mit diesen gemeinsam umzugehen. Grenzen werden in diesem Zusammenhang nicht als Linien, Zäune, Wälle oder Mauern betrachtet, die ein Territorium vom anderen trennen, sondern als kulturelle Zwischenräume im Sinne von Homi Bhabha (2004), die für alle von verschiedenen Seiten zugänglich sind und es so gestatten, miteinander in Austausch zu treten und gemeinsame Übersetzungs- und Verhandlungsarbeit zu leisten.

To that end we should remember that it is the “inter” – the cutting edge of translation and negotiation, the *in-between* space – that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the “people”. And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves. (Bhabha 2004, 56)

Grenzen sind demnach als lebendige (Zwischen-)Räume zu begreifen, in denen in Anlehnung an Bhabha Vielfalt und Gegensätzlichkeit die Norm darstellen und nicht die Ausnahme. Bhabha bezeichnet solche Zwischenräume als ‚dritte Räume‘. Diese sind als kulturell hybride Sphären multipler, aber geteilter Identitäten zu betrachten, die durch wechselseitigen Austausch und verschiedene Formen des Miteinanders ständig weiterentwickelt und erneuert werden.

It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, re-historicized and read anew. (Ebd., 55)

Im ‚dritten Raum‘ werden Kultur und die ihr anhaftenden Symbole und Bedeutungen nicht von einer größeren Entität definiert und festgeschrieben, sondern von jenen Menschen, die ihn einnehmen, artikuliert, diskutiert und (neu) verhandelt. Die Heterogenität der Beteiligten gilt hier nicht als Hindernis, sondern als Möglichkeit, verschiedene Erfahrungen, Wissensformen, Werte und Visionen sichtbar und verstehbar zu machen. So können wechselseitige Lernprozesse stattfinden und gemeinsame Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Dies lässt sich entsprechend realisieren, wenn ein Bildungs- und Forschungsideal verfolgt wird, wie es Paulo Freire mit seinem generativen Ansatz (Freire 1978, 1981) vorschlägt. Lernen, Forschen und Handeln bauen bei ihm auf der Selbstbeziehung der

Beteiligten und ihrer Fähigkeit auf, eine Verbindung zwischen sich selbst, den anderen und ihrer Umwelt herzustellen.

Ich muß noch einmal unterstreichen, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden lässt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen – noch viel weniger in einem ‚Niemandland‘. Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar. (Freire 1978, 88)

Erfolgreiche Bildungs-, Forschungs- und Transformationsprozesse beginnen nach Freire immer mit dem Generativen der Lernenden, also mit dem, was das Leben der Lernenden ausmacht. Freire entwickelt in diesem Zusammenhang seine ‚problemformulierende Bildung‘ (ebd., 64-70) oder ‚conscientização‘ (dt. Bewusstseinsbildung) im Gegensatz zu einem, wie er es nennt, ‚Bankiers-Konzept der Erziehung‘ (ebd., 57), in dem die Lernenden als leblose Behälter behandelt werden, die durch Bildung mit Wissen gefüllt werden.

Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sich als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind. (Ebd., 58)

Diesem Ansatz der einseitigen Wissensvermittlung nach einem Top-down-Prinzip hält Freire entgegen, dass es in Bildungskontexten notwendig sei, nach den Verhältnissen von Macht und Ohnmacht zwischen den Beteiligten zu fragen: Wer besitzt und bestimmt den zu vermittelnden Wissenskanon, wer hat Zugang zu ihm, wer kann ihn gestalten, wessen Wissen wird integriert, wessen Wissen ignoriert? Ausgehend davon hat Paulo Freire kollektive Lern- und Forschungsprozesse entwickelt, die anders als das ‚Bankiers-Konzept der Erziehung‘ eben auf dem Generativen der Lernenden beruhen (Brandner/Winter/Vilsmaier 2015). Umgesetzt hat Freire seinen Bildungsansatz vor allem in Form von Alphabetisierungsprogrammen für unterdrückte Menschen während der Militärdiktatur in Brasilien (und später auch in anderen Kontexten). Vordergründig ging es um das Erlernen von Lesen und Schreiben in relativ kurzer Zeit (40 Tage), denn wer dies nicht beherrschte, durfte nicht wählen. Im Kern handelte es sich jedoch um weit mehr als das, nämlich um eine umfassende Form der politischen Alphabetisierung. Die beteiligten Menschen sollten die Möglichkeit erhalten, sich auszudrücken, zu erkennen und zu benennen, was in ihrem Leben wichtig ist. Sie sollten ungerechte, unterdrückende Lebensbedingungen aufdecken, sich organisieren und dadurch gemeinsam handlungsfähig werden. Was bei Freire generative Bildung ist, ermöglicht nach Dietrich Benner verantwortliches Handeln, das sich als Fähigkeit „nur durch die Anerkennung der Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit menschlicher Praxis“ (Benner 1991, 286) ausbilden kann.

Freires Ansatz eignet sich nicht nur für Kontexte, in denen es um Alphabetisierung geht. Er lässt sich für diverse Situationen anwenden, die von Unterdrückung und Un-

gleichheit geprägt sind, also für Verhältnisse, in denen Menschen unter ungleichen Bedingungen offensichtlicher oder auch subtiler Art ihr Leben bestreiten. Problemformulierende Bildungsprozesse werden immer dann relevant, wenn Menschen vor gemeinsamen Herausforderungen stehen, diese jedoch unterschiedlich wahrnehmen, aber nicht die Möglichkeit haben, sich über ihre eigenen Sichtweisen klar zu werden und sich darüber auszutauschen. Was Freire entwickelt hat, lässt sich demnach auch auf das Feld der islamischen Bildung anwenden. Hier besteht ein Grenzraum, der von vier zentralen Lernorten generiert wird: Familie (I), Moscheegemeinde (II), Schule (III) und Hochschule (IV). Im nachfolgenden Kapitel befassen wir uns mit diesen Lernorten, den darin vertretenen Akteur*innen sowie den zwischen ihnen bestehenden Spannungsfeldern.

3. Fallbeispiel: Lernorte und Spannungsfelder in der islamischen Bildung

3.1. Verschiedene Lernorte islamischer Bildung

Das Fallbeispiel behandelt islamische Bildung, worunter islamische religiöse Bildung, der islamische Religionsunterricht, islamische Religionspädagogik und auch die Beschäftigung mit islamisch-theologischen Quellen zu verstehen sind. Der Fokus liegt dabei auf dem österreichischen Kontext.

Die Geschichte der islamischen Bildung im europäischen Kontext ist im Vergleich zu außereuropäischen Kontexten relativ jung, konkret entwickelt sie sich erst seit wenigen Jahrzehnten. Die zentralen Akteur*innen der islamischen Bildungslandschaft sind akademische Institutionen wie Universitäten, das Schulamt der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ), die islamischen Religionslehrer*innen und Fachinspektor*innen, Moscheevereine bzw. Dachverbände und muslimische Eltern und Schüler*innen. Das Beziehungsgeflecht ist keineswegs harmonisch, denn die darin Involvierten verfolgen oftmals divergierende Zielsetzungen oder vertreten gegensätzliche Interessen, Sichtweisen und Vorstellungen darüber, was islamische Bildung eigentlich sein soll. Aus dieser Konstellation resultieren verschiedene Spannungsfelder, die die islamische Bildung kennzeichnen.

Wenn im Folgenden die vier zentralen Lernorte vorgestellt werden, an denen in Österreich islamische Bildung stattfindet, liegt der Fokus auf der Darstellung der Eigenlogiken der jeweiligen Akteur*innen und Organisationen, auf deren Interessen und Vorstellungen in Bezug auf die islamische Bildung sowie auf deren Relevanz für die Lehrer*innenbildung.

Lernort I: Familie

Die Familie als Trägerin informeller religiöser Bildung nimmt als Lernort eine herausragende Stellung ein, da sie für die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen besonders prägend ist (Uygun-Altunbas 2017), werden durch die religiöse Bildung im familiären Rahmen doch sowohl Familientraditionen als auch kulturelle Bezüge zu den jeweiligen Herkunftskontexten fortgeschrieben. Das Thema Bildung wird innerhalb diverser islamischer Communities in Österreich grundsätzlich sehr wichtig genommen, besonders wenn es um Bildungsabschlüsse geht. Es handelt sich dabei um ein weit verbreitetes Phänomen, das in allen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen anzutreffen ist (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 77, 199). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die muslimischen Familien nicht von anderen Minderheiten, anders als in der Frage nach dem Stellenwert von religiöser Bildung, den Zielsetzungen und Erwartungen, wie religiöse Bildung auszusehen hat – dazu bestehen in muslimischen Familien sehr unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge (Kolb 2021; Aslan/Kolb/Yildiz 2017).

Auf der einen Seite des Spektrums finden sich muslimische Eltern, die säkular orientiert sind, für die religiöse Bildung einen entsprechend nachrangigen Stellenwert hat. Vertreten werden diese Positionen insbesondere von Erziehungsberechtigten, die sich als religionsfern betrachten und Moscheevereinen kritisch bis ablehnend gegenüberstehen (Kolb 2021, 10f.). Sie befürworten islamischen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen allenfalls in Form eines religionskundlichen Unterrichts oder mit interreligiösen Elementen. Zwar gelte es, Kindern religiöses Wissen und religiöse Kenntnisse zu vermitteln, religiöser Unterricht dürfe sich aber nicht instruktionistischer Lehr-Lern-Prinzipien und der Methode des Frontalunterrichts sowie des Auswendiglernens bedienen. Erziehungsberechtigte, die dieser Gruppe angehören, sprechen sich für konstruktivistische Lernansätze und für Modelle aus, die auf kritisches Hinterfragen, Emanzipation, Offenheit und Selbstbestimmung setzen.

Am anderen Ende des Spektrums finden sich muslimische Eltern, die besonders gläubig und traditionell-konservativ orientiert sind. In der Studie ‚Konflikte und Konfliktpotenziale in interreligiösen Bildungsprozessen‘ (Kraml et al. 2020) wird beschrieben, dass hier vorrangig Vorstellungen bestehen, die eng an die traditionelle Moscheekatechese oder den Unterricht nach dem Vorbild der Medresen samt den damit verbundenen religionspädagogischen und -didaktischen Methoden angelehnt sind. Für sie stellt religiöse Bildung einen unverzichtbaren Bestandteil der Identitätsbildung von Heranwachsenden dar, dem, an welchem Lernort auch immer, ein zentraler Platz gebührt. Diese Gruppe ist jedoch in sich nicht homogen und umfasst sowohl Stimmen, die eine religiöse Bildung mit Betonung auf Auswendiglernen und Rezitieren fordern, als auch Perspektiven, die eine religiöse Bildung nach konstruktivistischem Ansatz und Prinzipien des selbstbestimmten Lernens bevorzugen. Gemeinsam ist ihnen jedoch die Überzeugung, dass dem islamischen Religionsunterricht neben der Behandlung religiöser Fragen

insbesondere die religiöse Unterweisung nach dem Vorbild der Moscheegemeinden obliegt (Kolb 2021, 11).

Lernort II: Moscheegemeinde

Ursprünglich fand die institutionalisierte Bildung in islamisch geprägten Ländern insbesondere in Medresen statt. Dabei handelte es sich um Lehrinrichtungen, in denen im Namen des Islams eine religiöse Ausbildung sowie Unterricht in weltlich orientierten Fächern (wie Logik oder Mathematik) geboten wurde (Ceylan 2014, 166-179; Günther 2016, 215-218). In Österreich entstanden die ersten Moscheevereine, obwohl der Islam bereits in der Habsburgermonarchie, im Jahr 1912, als Religion anerkannt wurde, erst ab Anfang der 1970er Jahre. Mit der IGGÖ gibt es seit dem Jahr 1979 eine Vertretungsorganisation der Muslim*innen in Österreich (Aslan/Ersan Akkilic/Kolb 2015, 63).

Gegenwärtig ist die Landschaft von selbstverwalteten Moscheevereinen in Österreich sehr vielfältig und spiegelt die Diversität der muslimischen Bevölkerungsstruktur wider. Heinisch und Memedi beziffern die Anzahl islamischer Vereine in Österreich, unter die alle Typen von Organisationen mit religiösen Zielsetzungen fallen und die von Muslim*innen getragen werden, mit ca. 600 (Heinisch/Memedi 2017, 28). Ihre Strukturierung erhält die Landschaft von Moscheevereinen durch transnational agierende Dachverbände, die sich durch eine spezifisch ethnische und politische Ausrichtung auszeichnen (Aslan/Ersan Akkilic/Kolb 2015, 67-77; Bauer 2016, 23) und die oftmals erst gegründet wurden, nachdem migrierte Muslim*innen bereits viele Jahre in Österreich gelebt hatten.¹

Den Dachverbänden gehören zahlreiche Moscheevereine an, die sich seit der Novellierung des Islamgesetzes im Jahr 2015 jeweils formell bei der IGGÖ registrieren müssen (Akinyosoye 2016). Die Vereine unterliegen dem Vereinsrecht und agieren als juristische Personen, die Gebetsräume unterhalten können. Bei der Wahl der verschiedenen Funktionen und Organe der IGGÖ spielen die Dachverbände und Moscheevereine eine zentrale Rolle. Sie beeinflussen und prägen das Alltagsleben von Muslim*innen in Österreich (Aslan/Ersan Akkilic/Kolb 2015, 67; Kolb 2020) in maßgeblicher Weise. Eine zentrale Rolle kommt der Moschee nicht nur als sakraler Ort für gemeinsame religiöse Rituale wie die Verrichtung des Pflichtgebets oder des Freitagsgebets zu, sondern auch als Ort der religiösen Bildung. Der von Moscheevereinen für gewöhnlich an den Wochenenden veranstaltete religiöse Unterricht zielt vor allem auf die Unterweisung von Kindern und Jugendlichen im Lesen (Koranunterricht) und klangvollen Rezitieren des Korans sowie in der Ausführung religiöser Praktiken wie der Abläufe eines Pflichtgebets (Rückamp 2021, 213-258). Der religiöse Unterricht in Moscheen wird in der Regel von Imamen

¹ Die größten von ihnen sind beispielsweise die türkische ‚Türkisch-Islamische Union in Österreich‘ (ATIB), die ‚Islamische Föderation‘ (IF), die ‚Union/Vereinigung Islamischer Kulturzentren im österreichischen Alpenraum‘ (UIKZ/VIKZ) sowie der ‚Verband bosniakisch-islamischer Vereine in Österreich‘ (IZBA) (Kolb 2020, 374).

durchgeführt und zeitweise von ehrenamtlichen Lernbegleiter*innen unterstützt, die allerdings nicht immer über religionspädagogische bzw. -didaktische Kenntnisse oder über entsprechende Lernunterlagen oder Unterrichtsmaterialien verfügen (Ceylan 2008, 65-89; Karakoc 2022). Traditionell ist das religiöse Setting Moschee stark männlich dominiert (Jonker 2003; Karakoc 2020).

Praktiziert werden im religiösen Unterricht in Moscheen meist Methoden, wie sie im Sinne eines Religionsunterrichts nach instruktionistischen Prinzipien für scheinbar stabile, unveränderliche und fixierte Lerninhalte als angemessen erachtet werden. Instruktionistisch meint dabei entsprechend dem freirianischen ‚Bankiers-Konzept der Erziehung‘, dass der Religionsunterricht in Form eines Frontalunterrichts oder einer religiösen Unterweisung stattfindet und seinen Adressat*innen dabei eine rein passive Rolle zugeteilt wird. Das Hinterfragen religiöser Wahrheiten, die Erarbeitung kritischer Zugänge zu religiösen Überzeugungen und das Ausloten entsprechender Perspektivenvielfalt spielen in diesen Kontexten keine Rolle und werden für gewöhnlich vermieden. Meist erfolgt der religiöse Unterricht in Moscheevereinen mittels der didaktischen Methoden des Auswendiglernens und Memorierens (Ceylan 2010; Karakoc 2022, 645). Die Entscheidungsträger in den Moscheevereinen und die Imame sehen sich dabei im Einklang mit der muslimischen Tradition und berufen sich darauf, religionspädagogische Praktiken nach dem Vorbild der Medresen fortzuführen (Kolb 2021, 5-7).

Diese Form islamischer Bildung erfährt gegenwärtig vielerorts Kritik. Beispielsweise werden religionspädagogische oder -didaktische Methoden als unzeitgemäß beanstandet (Erkurt 2017), es werden Abschottungstendenzen beschrieben (Diaw 2011, 128), was mit dem Argument untermauert wird, dass Imame häufig nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten und Moscheegemeinden oftmals Sprachinseln bilden würden, in denen die deutsche Sprache nur selten die Umgangssprache ist (Aslan/Ersan Akkilic/Kolb 2015, 308-311).

Lernort III: Schule

Neben den Moscheegemeinden und den Familien ist die Schule als weiterer Lernort, an dem islamische Bildung stattfindet, zu nennen. Mit der Erteilung eines konfessionellen islamischen Religionsunterrichts wurde die IGGÖ als Vertretungsorganisation der österreichischen Muslim*innen betraut (Aslan/Kolb/Yildiz 2017, 32). Der islamische Religionsunterricht fand erstmals im Schuljahr 1982/83 statt und wird seitdem in Österreich an allen öffentlichen Schulen der Primar- und Sekundarstufe angeboten (Strobl 2005, 524). Der islamische Religionsunterricht findet im Ausmaß von einer bis zwei Wochenstunden (je nach Schüler*innenanzahl) in deutscher Sprache statt. Eine Abmeldung ist möglich. Da die Erteilung des islamischen Religionsunterrichts dem Prinzip der Konfessionalität unterliegt (Lüdtke/Pohl-Patalong 2018), ist für die Erstellung der Lehrpläne, die Beaufsichtigung und Leitung des Unterrichts sowie die Bestellung der Religions-

lehrer*innen die IGGÖ zuständig (Khorchide 2009, 43-49). Vonseiten des Staates wird der Religionsunterricht nur in schulorganisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht beaufsichtigt. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel an staatlichen Hochschulen. Im Gegensatz zu Moscheegemeinden sind in der Schule im islamischen Religionsunterricht nicht nur männliche, sondern auch weibliche Lehrende vertreten.

Die islamische Bildung in der Schule sieht ihre Aufgabe darin, muslimischen Schüler*innen religiöses Wissen zu vermitteln und die religiöse Praxis nahezubringen sowie sie dabei zu unterstützen, religiöse Mündigkeit zu erlangen und dadurch ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Zielhorizonte religionspädagogischer Lehr- und Lernprozesse stellen Subjektorientierung, Pluralismusfähigkeit, Erfahrungsorientierung sowie Bildungsorientierung dar (Boschki 2017, 87-90). In dem von der IGGÖ herausgegebenen Lehrplan wird der Zusammenhang von religiöser und nationaler Zugehörigkeit und Identitätsbildung hervorgehoben. Dies wird in den Zielsetzungen für den islamischen Religionsunterricht wie folgt formuliert:

Der Unterricht versteht sich als Dienst an den Schülerinnen und Schülern sowie an der Schule und hat die Erziehung zur muslimischen Österreicherin und zum muslimischen Österreicher bzw. zu [Musliminnen und] Muslimen, die ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben, zum Ziel. [...] [W]ichtigstes Ziel ist allerdings die Herausbildung einer Identität, die Österreich als Heimat und den Islam als persönliches Glaubensbekenntnis anerkennt. Erst in der Hinwendung zu Österreich kann ein verantwortungsvolles, konstruktives und sinnvolles Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Glaubensbekenntnisse und Identitäten umgesetzt werden. (IGGÖ 2021, 27)

In den vergangenen Jahrzehnten wurden dem islamischen Religionsunterricht verschiedene Defizite attestiert. Dazu zählen beispielsweise mangelnde Professionalisierung und unzureichende pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte sowie ein mangelndes Demokratieverständnis unter islamischen Religionslehrer*innen in Österreich (Khorchide 2009, 134-141). Auch würden die Religionslehrkräfte die Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts in erster Linie in der Vermittlung von Ritualen, Glaubensgrundsätzen und Gesetzen und weniger in der Befähigung zur kritischen Reflexion der Tradition oder zum kritischen Denken sehen (ebd., 112).

Als Anbieterin eines eigenen konfessionellen Religionsunterrichts steht die Schule in Fragen der islamischen Bildung in einer starken Wechselbeziehung mit den Lernorten Familie (I) und Moscheegemeinde (II) (Schiffauer 2015). Die Spannungsfelder, die hier bestehen, werden in verschiedenen Studien untersucht, bringen jedoch ganz unterschiedliche Befunde hervor, je nachdem welche Akteur*innen im Rahmen der Studien befragt werden: Während Michael Kiefer (2005) in seiner Untersuchung zum Schluss kommt, dass sich muslimische Eltern in der Regel mit den Angeboten des bestehenden islamischen Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen zufrieden zeigen, weist Irka-Christin Mohr (2009, 136f.) anhand von Interviews mit islamischen Religionslehrer*innen nach,

dass manche muslimische Eltern ihre Kinder aus religiösen Beweggründen vom Religionsunterricht abmelden.

Die divergierenden Ansprüche und Sichtweisen der Erziehungsberechtigten führen bisweilen dazu, dass sich muslimische Religionspädagog*innen unter Druck gesetzt fühlen und nicht so recht wissen, wie sie gleichzeitig ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen und jenen der Eltern mit so unterschiedlichen Sichtweisen gerecht werden können (Kraml et al. 2020). Der Druck erhöht sich besonders dann, wenn Eltern, die mit dem Lehrangebot unzufrieden sind, ihre Kinder vom islamischen Unterricht abmelden, was wiederum einen großen Einfluss darauf hat, ob der Arbeitsplatz der betreffenden Lehrkraft erhalten werden kann (ebd., 206f.).

Angesichts der Diversität der Erwartungen muslimischer Eltern steht der islamische Religionsunterricht somit vor der Herausforderung, den Wünschen und Erwartungen sowohl von religionsfernen als auch von eher traditionell orientierten, sehr religiösen muslimischen Eltern gerecht zu werden. Dies erfordert einen Grenzgang, der es leistet, die verschiedenen Bildungsvorstellungen, Lernprinzipien, didaktischen Stile und Stellenwerte religiöser Bildung nach den Maßstäben einer zeitgemäßen Pädagogik zusammenzuführen. Gleichzeitig sollen die Schüler*innen im Sinne der Pluralitätsfähigkeit auf ein „konstruktives und sinnvolles Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Glaubensbekenntnisse“ (IGGÖ 2021, 27) in der pluralen Gegenwartsgesellschaft vorbereitet werden.

Lernort IV: Hochschule

Nach der Familie, der Moschee und der Schule stellen die Hochschulen und akademischen Institutionen schließlich den vierten Lernort dar, der für die islamische Bildung eine zentrale Rolle spielt. Dieser Lernort hat im Beziehungsgeflecht der islamischen Bildung in Österreich die jüngste Geschichte: Erst mit Beginn des 21. Jahrhunderts hat die islamische Bildung in Gestalt der Islamischen Religionspädagogik Eingang in europäische Hochschulen gefunden (Takim 2016; Sejdini 2017, 2018). Dies ist unter anderem auf den erhöhten Bedarf an fachlich und pädagogisch ausgebildetem Lehrpersonal zurückzuführen (Bauer 2016, 21). So kam es, dass ab 1998 an der der IGGÖ nahestehenden Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) Religionslehrer*innen für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen ausgebildet wurden. Im Jahr 2016 ging die IGGÖ eine Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) ein. Seitdem kann am Institut Islamische Religion der KPH ein Bachelorstudium mit Schwerpunkt Islamische Religion für das Primarstufenlehramt absolviert werden (Krobath 2020). Das Lehrangebot umfasst eine praxisorientierte Lehrer*innenausbildung auf Hochschulniveau, in der islamisch-theologisches Wissen, pädagogisches und didaktisches Fachwissen und Informationen zum Schulrecht vermittelt werden.

2006 wurde in Österreich erstmals eine Professur für Islamische Religionspädagogik eingerichtet, und zwar an der Universität Wien, wo seitdem ein Masterstudium in Islamischer Religionspädagogik angeboten wird. An der Universität Innsbruck kann Islamische Religionspädagogik seit dem Studienjahr 2013/14 als Bachelorstudium und seit 2017/18 als Masterstudium belegt werden. Zudem wurden 2017 an der Universität Wien mit dem Institut für Islamisch-Theologische Studien und an der Universität Innsbruck mit dem Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik eigenständige Organisationseinheiten begründet, die unter anderem eine Ausbildung zur islamischen Religionslehrkraft für die Sekundarstufe ermöglichen (Schweitzer/Ulfat 2022, 71). Die entstandenen Ausbildungsstätten und Forschungseinrichtungen führen insgesamt zu einer signifikanten Qualitätssteigerung des islamischen Religionsunterrichts in Österreich (Sejdini 2020).

Lehre und Forschung an den Hochschulen sieht sich zeitgenössischen religionspädagogischen und -didaktischen Methoden und konstruktivistischen Zugängen verpflichtet. Instruktionistische Modelle oder Vorstellungen, wonach es eine klar definierbare religiöse Wahrheit gebe, werden abgelehnt. Im Vordergrund von Forschung und Lehre steht vielmehr der Standpunkt, dass religiöse Wahrheiten nicht verabsolutiert werden können (Sejdini 2022, 136-138; s. hierzu auch den Beitrag von Martina Kraml und Zekirija Sejdini mit dem Titel ‚Kontingenzsensibilität als Grenzgang interreligiösen Lernens. Chancen und Herausforderungen‘ in diesem Sammelband). Damit verbindet sich die Bereitschaft, religiöse Wahrheitsansprüche der eigenen Glaubensgemeinschaft auf den Prüfstand zu stellen und zu hinterfragen und generell einen kritischen Zugang zu religiösen Gewissheiten und Traditionen zu pflegen (Engelhardt 2017, 214-223). Gleichwohl ist die Bedachtnahme auf und ein sensibler Umgang mit Traditionen für akademische Institutionen insofern unabdingbar, als dies ihrem theologischen Wirken aufseiten der eigenen Glaubensgemeinschaft Glaubwürdigkeit und Autorität verleiht (ebd., 221).

Prinzipiell ist die Rolle islamisch-theologischer Institutionen an Hochschulen höchst vielgestaltig und herausfordernd: Zum einen gilt es, ein wissenschaftliches Fachpublikum anzusprechen, wissenschaftlichen Gütekriterien zu genügen, sich als junge Einrichtungen im universitären Kontext zu etablieren, die kritische Öffentlichkeit zu adressieren und an öffentlichen Debatten teilzunehmen, zum anderen müssen sie auch den Bedürfnissen der eigenen Glaubensgemeinschaft Rechnung tragen (ebd., 127-130). Für die Lehrer*innenbildung wiederum sind sie insofern besonders relevant, als sie die Ausbildung von angehenden Religionslehrkräften gewährleisten, aber auch Forschungsergebnisse hervorbringen, auf denen die Lehrer*innenbildung aufbauen kann. Den Ausführungen zu den ersten drei Lernorten folgend ist die Lehrer*innenbildung also auch angehalten, angehende islamische Religionslehrer*innen mit ihrer beruflichen Tätigkeit in schulischen Kontexten so vertraut zu machen, dass sie in der Lage sind, mit den beschriebenen Herausforderungen zwischen Moscheegemeinden, Schulen und Familien in entsprechender

Weise umzugehen. Das bedeutet zuallererst auch, dieses Betätigungsfeld als Spannungsfeld mit all seinen Differenzpunkten wahrzunehmen und die verschiedenen Perspektiven, Bedürfnisse und Wünsche in Bezug auf das, was islamische Bildung bieten soll, zu erkennen und so gut wie möglich zu verstehen.

3.2. Spannungsfelder in der islamischen Bildungslandschaft

Die vorangegangenen Darstellungen versuchten die unterschiedlichen Interessen, Leitbilder und Vorstellungen der Akteur*innen und Organisationen, die die islamische Bildungslandschaft in Österreich ausmachen, nachzuzeichnen, aus denen sich wie dargelegt verschiedene Spannungsfelder ergeben. Nachstehend folgt eine zusammenfassende Darstellung der drei zentralen Spannungsfelder: Bildungsvorstellungen und pädagogisch-didaktische Prinzipien (I), der Umgang mit traditionellen Lehr- und Lernpraktiken (II) sowie der Zugang zu Glaubensfragen und religiösen Wahrheitsansprüchen (III).

Spannungsfeld I: Bildungsvorstellungen und pädagogisch-didaktische Prinzipien

Ein erstes Spannungsfeld resultiert aus dem Umstand, dass es unter den relevanten Akteur*innen der islamischen Bildungslandschaft in Österreich unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche gibt, was Bildungsziele und pädagogisch-didaktische Prinzipien angeht. Einig im Bestreben, eine hochwertige religiöse Bildung zu entwickeln und anzubieten, verfolgen die Beteiligten zur Erreichung dieses Ziels durchaus gegenläufige Ansätze. Muslimische Verbände und Moscheegemeinden sowie die traditionell orientierte religiöse Elternschaft, die in der Regel die Auffassung vertreten, dass die Aufgabe von religiöser Bildung vor allem in der Unterweisung muslimischer Kinder in religiöser Praxis und Koranzitation bestehe, sprechen sich eindeutig für die Anwendung instruktionistischer Prinzipien und die Methode des Auswendiglernens aus. Zeitgenössische religionspädagogische Prinzipien wie die Subjektorientierung oder Erfahrungsorientierung, die Lernende zu einem reflexiven Umgang mit religiösen Glaubensgrundsätzen anregen können, spielen in dieser Perspektive keine Rolle. Nun sind aber der islamische Religionsunterricht in schulischen Kontexten sowie insbesondere der Lernort Hochschule durch konstruktivistische Lehr-Lern-Prinzipien gekennzeichnet, die auf freies Verstehen oder Modelle setzen, in denen Kritikfähigkeit, Offenheit und Selbstbestimmung im Mittelpunkt stehen. Ein religionspädagogischer und -didaktischer Zugang in Form einer ausschließlich instruktionistischen Katechese wird von dieser Warte aus als unzeitgemäß abgelehnt, da er die Lebensrealitäten der Lernenden nicht ausreichend einbezieht.

Spannungsfeld II: Der Umgang mit traditionellen Lehr- und Lernpraktiken

Eng verbunden mit der Frage, was unter islamischer Bildung zu verstehen sei und mit welchen pädagogisch-didaktischen Mitteln sie gefördert werden soll, ist jene nach dem Umgang mit traditionellen Lehr- und Lernpraktiken, die folglich ein nächstes Konfliktfeld eröffnet. In Moscheegemeinden oder Dachverbänden gelten als die einzig genuine Form islamischer Gelehrsamkeit die traditionellen Wege islamischer Bildung nach dem Vorbild der Medresen sowie deren Methoden der Wissensüberlieferung und des Erkenntnisgewinns. Folglich müssten die traditionellen Formen der islamischen Erkenntnisgewinnung unverändert in die Jetztzeit übernommen oder beibehalten werden. Vertreter*innen der akademischen Institutionen in der islamischen Bildung plädieren indes für einen anderen Umgang mit den Traditionen der islamischen Gelehrsamkeit. Zwar streben sie keineswegs einen Bruch mit oder eine Loslösung von den traditionellen Formen islamischer Erkenntnisgewinnung und -vermittlung an, allerdings sprechen sie sich für die Adaption und Anpassung traditioneller Lehr- und Lernpraktiken an die in der akademischen Landschaft der europäischen Gegenwart gegebenen Rahmenbedingungen aus.

Spannungsfeld III: Der Zugang zu Glaubensfragen und religiösen Wahrheitsansprüchen

Unterschiedliche Positionen gibt es unter den Akteur*innen und Organisationen in der islamischen Bildungslandschaft schließlich auch hinsichtlich der Frage, ob die von der eigenen Glaubensgemeinschaft vertretenen religiösen Wahrheiten und Glaubensinhalte – also die Grundpfeiler einer religiösen Bekenntnisgemeinschaft – als absolut und unveränderlich gesetzt werden, ob religiöse Wahrheiten hinterfragt werden können oder dürfen, ob Andersgläubigen zugestanden wird, einen religiösen Wahrheitsanspruch zu erheben und ob dieser anerkannt wird. Während in muslimischen Verbänden ein reflexiver Zugang, der auch kritisches Hinterfragen zulässt, eher nicht üblich ist, nehmen Hochschulen und akademische Institutionen von religiösen Wahrheitsansprüchen Abstand. Anstatt darauf zu beharren, im Besitz der einzigen Wahrheit zu sein, tendieren akademische Institutionen zur Position, dass sich angehende Religionslehrer*innen als Wahrheitssuchende betrachten sollten, die bereit sind, eigene Glaubenssätze auf den Prüfstand zu stellen oder auch das eigene Selbstverständnis zu hinterfragen, um zu religiösen Erkenntnissen zu gelangen. Für die islamische Bildungslandschaft tut sich so ein weiteres Spannungsfeld mit widerstreitenden Positionen auf.

4. Konzeptioneller Vorschlag zur transdisziplinären Grenzarbeit in der islamischen Bildung

Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, ist die islamische Bildungslandschaft in Österreich durch verschiedene Spannungsfelder gekennzeichnet. Angesichts der Konfliktträchtigkeit des Beziehungsgeflechts ist es geboten, Spannungsfelder zwischen den verschiedenen Lernorten islamischer Bildung und den beteiligten Akteur*innen und Institutionen zu entschärfen oder abzubauen. Als Schritt in diese Richtung wäre die partikuläre Zusammenarbeit zwischen einzelnen Lernorten, beispielsweise durch stärkere Einbindung der Moscheegemeinden in akademische Institutionen oder durch Zusammenarbeit zwischen islamischen Religionslehrer*innen in Schulen und Moscheegemeinden, denkbar. Die von uns vorgeschlagene transdisziplinäre Grenzarbeit geht noch einen Schritt weiter und zeichnet sich demgegenüber durch die Besonderheit aus, dass sie alle für den jeweiligen Lernort relevanten Akteur*innen in einen gemeinsamen Lern- und Forschungsprozess einbindet. Was für diese Form der transdisziplinäre Grenzarbeit vorab bedacht werden muss, stellen wir im nachfolgenden Abschnitt (4.1.) anhand von prozessleitenden Fragen dar.² Danach werden in Kapitel 4.2. die ‚Prinzipien und Linsen transformativen Lernens und Forschens‘ (Brandner/Engbers/Meyer 2022) für die konkrete Umsetzung eines solchen Transformationsprozesses ausgeführt.

4.1. Prozessleitende Fragen

Was ist das Ziel? – Ein wechselseitiger Lern- und Forschungsprozess

In einem ersten Schritt werden Vertreter*innen der vier Bereiche islamischer Bildung (Familie, Moscheegemeinde, Schule, Hochschule) eingeladen, an einem partizipativen Lehr- und Lernforschungsprojekt teilzunehmen, bei dem es darum geht, das Feld der islamischen Bildung gemeinsam zu erforschen und voneinander zu lernen. Ziel dabei ist es, die bestehende Perspektivenvielfalt wahrzunehmen, mehr wechselseitiges Verständnis aufzubauen und damit mehr Handlungsfähigkeit im Alltag zu erlangen und gleichzeitig wichtige Erkenntnisse zu Inhalten und Praktiken der verschiedenen Beteiligten in der islamischen Bildung zu gewinnen.

² Noch ist die skizzierte transdisziplinäre Grenzarbeit in der islamischen Bildung von einer Umsetzung in die Praxis entfernt. Unser Vorschlag soll daher Ideen, Inspirationen sowie – zumindest ein Stück weit – eine konkrete Anleitung liefern, wie gemeinsame Lehr- und Lehrprozesse, die die verschiedenen relevanten Akteur*innen einbeziehen, gestaltet werden können.

Wer sind die Beteiligten? – Menschen aus verschiedenen Lebenswelten

Transdisziplinäre Grenzarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Menschen aus völlig unterschiedlichen Lebenswelten – sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus nicht-wissenschaftlichen Bereichen – zusammenfinden, um gemeinsame Herausforderungen zu bewältigen. Mit Blick auf die Fallstudie der islamischen Bildung sind das alle Menschen, die in diesem Spannungsfeld direkt oder indirekt leben bzw. zusammenarbeiten wollen oder müssen: Allen voran die Schüler*innen, die islamische Bildung erfahren, sowie deren Eltern und Lehrer*innen an den Schulen. Dazu gehören weiters die Mitglieder und Familien in den Moscheegemeinden sowie die Imame. Ebenfalls einzubeziehen sind die Studierenden, Lehrenden und Professor*innen an den Hochschulen. Und schließlich können auch jene berücksichtigt werden, die in den hierarchisch übergeordneten Institutionen tätig sind, also die Verantwortlichen der Dachverbände oder Vertreter*innen der IGGÖ.³

All diese Personenkreise sind in der einen oder anderen Weise davon betroffen, dass zwischen Schule, Hochschule, Moschee und familiären Kontexten kein Konsens über zentrale Inhalte und Methoden in der islamischen Bildung herrscht. So entstehen nach Freire immer wieder Grenzsituationen (Freire 1978, 84f.), also Zustände, die die verschiedenen Beteiligten nötigen, einen Umgang mit vielschichtigen Ambivalenzen zu entwickeln, und die immer wieder Fragen aufwerfen, die sich allein nicht so einfach beantworten lassen:

- Was kann getan werden und wie kann gehandelt werden, wenn sich Grenzen immer wieder verschieben und das Gewohnte nicht mehr haltbar ist?
- Wie verhalte ich mich selbst?
- Was tun die anderen?
- Wie gestalten wir unsere Beziehungen zueinander?
- Inwiefern sind wir voneinander abhängig?
- Wie kann ich die anderen verstehen?
- Wie verstehen sie mich?
- Was ist das größere Ganze, in dem ich mich befinde?

³ Bei der Einbeziehung der Akteur*innen ist mit Blick auf das Bildungsverständnis, das diesem Modell zugrunde liegt (nämlich die Bildungspraxis Paulo Freires), Achtsamkeit geboten. Eine solche Bildungsvorstellung muss nicht zwingend von allen Akteur*innen geteilt werden. Im Beziehungsgeflecht der islamischen Bildung resultiert ein Spannungsfeld genau daraus, dass zu pädagogisch-didaktischen Vorstellungen und Bildungsvorstellungen keine Einigkeit herrscht.

Warum sollen die Beteiligten zusammenkommen? – Ein gemeinsames Anliegen

Um einen transdisziplinären Prozess zu beginnen, braucht es zuallererst ein Anliegen, das alle Beteiligten berührt. Dieses Anliegen kann im Fall der islamischen Bildung, den Ausführungen der Fallbeschreibung folgend, so zusammengefasst werden:

*Es gibt keinen innermuslimischen Konsens über die zentralen Inhalte und Methoden, die im Rahmen der islamischen Bildung gelehrt und gelernt werden sollen. Um dennoch gemeinsam handlungsfähig zu sein und zu bleiben, wird ein Verständigungsprozess benötigt, in dem sich zentrale Akteur*innen mit ihren unterschiedlichen Expertisen, Eigenlogiken und Vorstellungen über ihre verschiedenen Zugänge austauschen, Bewusstsein für die Perspektiven der anderen erlangen und voneinander lernen.*

Die Dringlichkeit und Komplexität der Problemstellungen, die in transdisziplinären Lern- und Forschungsprozessen grundsätzlich gegeben sind, erfordern ein hohes Maß an aktiver Teilnahme und Teilhabe der Beteiligten. Erst wenn auch das Lern- und Forschungsinteresse von den Beteiligten gemeinsam definiert und gerahmt werden kann, ist eine aktive Beteiligung aller möglich – wer bei der Themenwahl und Konkretisierung des gemeinsamen Anliegens ausgeschlossen bleibt, wird sich im Prozess weder angesprochen noch eingebunden fühlen. Ein hoher Partizipationsgrad ist demnach von der Generierung und Interpretation von Themen und Daten bis hin zur Analyse und Ausarbeitung der Ergebnisse relevant (Brandner/Engbers/Meyer 2022). Hinsichtlich der Fallstudie bedeutet das, dass das gemeinsame Anliegen im Spannungsfeld der islamischen Bildung durchaus vorab benannt, jedoch im Detail erst dann ausgearbeitet werden kann, wenn die zentralen Akteur*innen in diesem Spannungsfeld selbst an der Konkretisierung des Anliegens arbeiten – also ihre generativen Themen zu diesem Anliegen einbringen. Dies kann erst im gemeinsamen Prozess geschehen.

Wie werden Gruppen gebildet? – Heterogenität und Perspektivenvielfalt

In unserem Projektentwurf wenden wir uns zuvorderst an jene Menschen, die mit islamischer Bildung zu tun haben oder deren Beruf es ist, islamische Inhalte, Werte und Praktiken in den Schulen, den Hochschulen und den Moscheegemeinden zu vermitteln und zu lehren: an Lehrer*innen, Lehrende und Professor*innen, an Imame sowie an Eltern.⁴ Sie alle sind maßgeblich an der Gestaltung islamischer Bildung beteiligt, sie sind im Alltag voneinander berührt, haben aber oft keine Gelegenheit, sich zu treffen und sich miteinander auszutauschen.

Es wird eine Gruppe mit zumindest zwei Vertreter*innen der vier Bereiche Familie, Moscheegemeinde, Schule und Hochschule gebildet: also zwei Erziehungsberechtigte⁵,

⁴ Vertreter*innen der großen Institutionen oder Dachverbände aus den oberen Hierarchieebenen oder der Herkunftsländer sowie Pädagog*innen, die in der Früherziehung tätig sind, werden in unserem Vorhaben vorerst nicht direkt eingeladen, sollten jedoch zu einem späteren Zeitpunkt miteinbezogen werden.

⁵ Es besteht die Möglichkeit, sich in einem ersten Schritt lediglich auf Personen zu beschränken, deren Beruf es ist, is-

zwei Ima, zwei Lehrer*innen und zwei Dozent*innen oder Professor*innen. Eine Gruppe kann bis zu 20 Personen umfassen und sollte nicht aus weniger als acht Personen bestehen. Es bietet sich an, zuerst mit einer Gruppe zu starten, um in der Folge das Projekt auf mehrere Gruppen lokal und dann auch überregional auszuweiten. Schließlich kann nach Beendigung der ersten Gruppenprozesse ein Treffen veranstaltet werden, bei dem Beteiligte aus den verschiedenen Gruppen die Ergebnisse untereinander austauschen. An dieser Stelle können auch Personen aus den übergeordneten Institutionen wie der IGGÖ involviert werden.

Wo finden die Gruppentreffen statt? – Gemeinsam im fremden Raum

Im Zusammenhang mit der Gruppenbildung muss ein spezieller Fokus auf die Räumlichkeiten gelegt werden, in denen die gemeinsamen Aktivitäten stattfinden. Diese sollten möglichst neutral sein; es empfiehlt sich daher nicht, Räumlichkeiten zu nutzen, die von einer beteiligten Gruppe zur Verfügung gestellt werden (wie beispielsweise die Moschee, die Universität oder auch Schulräume), da diese bereits mit bestehenden Abhängigkeiten und Bedeutungen konnotiert sind. Es sollte ein Raum gefunden werden, der für alle Beteiligten gleich ‚fremd‘ ist und den sich die Gruppe im Prozess gemeinsam aneignen kann. Denkbar sind etwa kommunale Veranstaltungsräume, Seminarzentren oder Fortbildungsräumlichkeiten.

Worin besteht ein verbindendes Element für alle Beteiligten? – Das ‚boundary object‘

Damit die generativen Themen im Spannungsfeld islamische Bildung von den Beteiligten selbst mit möglichst hohem Partizipationsgrad erforscht werden können und die involvierten Akteur*innen dabei gleichzeitig möglichst viel voneinander und miteinander lernen, empfehlen wir, mit einem sogenannten ‚boundary object‘ (Star/Griesemer 1989) zu beginnen. Dieses Konzept wurde von Susan Leigh Star und James R. Griesemer für Kontexte entwickelt, in denen verschiedene Interessensgruppen zusammenarbeiten müssen. Ihre Definition lautet wie folgt:

Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different

lamische Bildung in akademischen, schulischen oder außerschulischen Kontexten zu vermitteln. Wenn Eltern miteinbezogen werden, ist es bei den transdisziplinären Lernprozessen zu Anfang sinnvoll, zunächst eine homogene Gruppe einzuladen, beispielsweise Erziehungsberechtigte, die eine enge Bindung an Moscheevereine haben oder dem traditionell-konservativen Milieu angehören. In späteren Durchläufen können dann auch Eltern mit differierenden Sichtweisen angemessen eingebunden werden.

social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. (Ebd., 393)

Ein ‚boundary object‘ soll im Austausch zwischen verschiedenen Lebenswelten als verbindendes Element gemeinsames Arbeiten und gemeinsame Verstehensprozesse sowie kohärente Übersetzungsprozesse ermöglichen (ebd.). Es kann sich dabei um Bücher, Bibliotheken, Orte, Landkarten, Regionen, Alltagsgegenstände, theoretische Konzepte Fragestellungen, Metaphern oder auch Methoden handeln (ebd., 410f.).

Bei der Wahl eines ‚boundary object‘ geht es grundsätzlich darum, eine ‚Autorität‘ zu bestimmen, die alle Beteiligten gleichermaßen anerkennen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Gerade diese gilt es dann im gemeinsamen Prozess herauszuarbeiten. Die Wahl des ‚boundary object‘ sollte jedenfalls sehr sorgsam getroffen werden und auf genauer Kenntnis des Feldes und der beteiligten Akteur*innen beruhen.

Unsere diesbezügliche Recherche hat uns zur Verfassung der IGGÖ (2015) geführt, in der die Organisation unter dem Punkt 6a und b des Artikels 1 der Allgemeinen Bestimmungen die Spezifikationen ihrer Fahne und ihres Logos beschreibt. Dazu heißt es:

a) Die Fahne der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich ist grün, mit der Aufschrift des Verses:

واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا

(Koran 3:103) in weißer Farbe („Und haltet allesamt fest am Seile Allahs und zersplittert euch nicht“) und Logo der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich.

b) Das Logo der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich besteht aus einem achteckigen Stern im Quadrat mit der arabischen Inschrift „wa-`tasimu“ („Und haltet allesamt fest“). (IGGÖ 2015, 5)

Der Koranvers, in dem alle Muslim*innen aufgefordert werden, sich am *Seil Gottes* festzuhalten und sich nicht zu zersplittern, kann als Verweis auf das Bemühen der IGGÖ um Zusammenhalt und Einheit sowie auf deren Harmonisierungsbestrebungen mit Blick auf die in Österreich lebenden Muslim*innen bzw. ihre Mitglieder gedeutet werden. In der Verfassung der IGGÖ werden in diesem Zusammenhang verschiedene Aufgaben der IGGÖ betreffend die Interaktion mit den Gläubigen beschrieben (ebd., 6f.), darunter auch die Organisation des islamischen Religionsunterrichts sowie die Verflechtung mit den registrierten Moscheeverbänden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Interessensgemeinschaften und der beteiligten Menschen und Lernorte innerhalb der islamischen Bildung bietet der metaphorische Ausdruck *am Seil Gottes festhalten* einen integrativen Ausgangspunkt und damit ein gut geeignetes ‚boundary object‘ für die transdisziplinäre Grenzarbeit. Die Metapher des *Seils Gottes* kann als verbindendes Element wahrgenommen werden, erlaubt es aber dennoch, Fragen zu stellen, die im gemeinsamen Transformationsprozess bearbeitet werden:

- Was bedeutet das *Seil Gottes* für mich (im Alltag und in der beruflichen Praxis)?
- Was bedeutet das *Seil Gottes* für die anderen Beteiligten (im Alltag und in der beruflichen Praxis)?
- Wie geht es mir mit diesen anderen Sichtweisen? Was kann ich verstehen? Was muss ich hinterfragen?
- Worin bestehen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, Unterschiede oder Widersprüche?
- Worin besteht Diskussionsbedarf?
- Wie können wir das *Seil Gottes* für uns als Individuen, aber auch für uns als Kollektiv beschreiben und verstehen?

Das transdisziplinäre Grenzprojekt bildet den entsprechenden Rahmen, innerhalb dessen diesen Fragen auf partizipative Weise nachgegangen werden kann.

4.2. Prinzipien und Linsen transformativen Forschens und Lernens

Eine Möglichkeit, die oben genannten Fragen auf partizipative Weise zu beantworten und darauf aufbauend kooperative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, bieten die drei Prinzipien und die vier Linsen transformativen Forschens und Lernens⁴. Dieses Konzept fußt auf einem jüngst von Vera Brandner, Moritz Engbers und Esther Meyer (2022) entwickelten methodologischen Modell, in dem Paulo Freires ‚Praxis‘ (1978, 71) mit dem Kreislauf von Aktion, Reflexion und Dialog als Basis dient.



Abb. 1: Drei Prinzipien transformativen Lernens und Forschens: Aktion, Reflexion und Dialog (Freire 1978, 71; Brandner 2020, 19, 238)

Freies Definition von ‚Praxis‘ kann als Zusammenhang von Tun, Denken und Miteinander-Reden in Grenzsituationen verstanden werden. Es handelt sich dabei um einen transformativen Zyklus, in dem Partizipation, Prozessorientierung und wechselseitiges Lernen gefördert werden (Brandner/Engbers/Meyer 2022). Seine Wirkung entfaltet das Modell jedoch nur dann, wenn alle drei Prinzipien (Aktion, Reflexion und Dialog) abwechselnd und wiederholt im Prozess eingesetzt werden, das heißt, die Teilnehmer*innen am Gruppenprozess abwechselnd Zeit und Raum zum Handeln, zum Nachdenken und zum Miteinander-Reden haben (Freire 1978, 72). Die ‚drei Prinzipien transformativen Forschens und Lernens‘ bilden die Basis des partizipativen Lern- und Forschungsprozesses der transdisziplinären Grenzarbeit. Darauf aufbauend werden die Spannungsfelder der islamischen Bildung durch ‚vier Linsen transformativen Forschens und Lernens‘ untersucht, die gewissermaßen als inhaltliche Wegweiser dienen: *Selbstwahrnehmung*, *Perspektivenvielfalt*, *Beziehunghaftigkeit* und *Situationalität* (Brandner/Engbers/Meyer 2022).

Die ‚Linse der Selbstwahrnehmung‘ leitet die Teilnehmer*innen am Gruppenprozess dazu an, zu fragen, welche Bedeutung das *Seil Gottes* im eigenen Leben hat. Sie werden durch diese Linse dazu angeregt, das ‚boundary object‘ und in weiterer Folge auch das gemeinsame Anliegen auf sich selbst zu beziehen. Dabei erhalten die Beteiligten die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen, ihre aktuellen Bedingungen, aber auch Zukunftswünsche mit Blick auf das ‚boundary object‘ zu erforschen und zum Ausdruck zu bringen. Mithilfe dieser Linse können die Akteur*innen artikulieren, welche Vorstellungen und Erwartungen sie an islamische Bildung haben, welche didaktischen Prinzipien sie sich dafür wünschen oder mit welchem Anspruch sie religiöse Wahrheiten vertreten.

Die ‚Linse der Perspektivenvielfalt‘ erlaubt es, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und die Meinungen, Deutungen und Sichtweisen der anderen Beteiligten über das *Seil Gottes* wahrzunehmen, zu reflektieren und zu befragen. Dadurch wird für die Akteur*innen ersichtlich, wie die anderen sich islamische Bildung vorstellen, welche didaktischen Methoden sie für geeignet halten oder wie sie zu religiösen Wahrheitsansprüchen stehen. Diese Linse macht zum einen klar, wie wichtig es ist, einen eigenen Standpunkt zu beziehen und die eigenen Sichtweisen zu reflektieren, denn erst dadurch können diese auch anderen zugänglich werden. Gleichzeitig führt sie allen Beteiligten vor Augen, dass es neben der eigenen Wahrheit über das *Seil Gottes* noch (mehrere) andere Perspektiven dazu gibt und dass ein vollständiges Bild vom *Seil Gottes* bzw. eine umfassende Antwort auf die Frage, wie sich dieses in Bezug auf Vorstellungen von islamischer Bildung, didaktischen Prinzipien oder Haltungen zu religiösen Wahrheiten gestaltet, erst durch Einbezug der Vielfalt vorhandener Perspektiven bilden lässt. Erst wenn die unterschiedlichen Positionen, Werte, Wünsche und Ängste der Beteiligten sichtbar gemacht werden und auf partizipative Weise im Prozess Beachtung erlangen, kann das gemeinsame Anliegen in seiner Komplexität begriffen und das gemeinsame *An-einem-Strang-Ziehen* verhandelt werden. Es kann zudem sein, dass dieser Schritt weitere, bis dahin unbekannte Spannungsfelder zutage fördert, die in der Folge miteinander verhandelt werden können.

Anhand der ‚Linse der Beziehungshaftigkeit‘ wiederum zeigt sich, in welchen Beziehungen die Beteiligten zueinander stehen und welche weiteren Beziehungen das Feld der islamischen Bildung ausmachen. Hier geht es darum zu erkennen, inwiefern zwischen einem selbst und den anderen Verbindungen bestehen und durch welche Eigenschaften, Rollen, Positionen, Hierarchien oder (Macht-)Strukturen diese bestimmt werden. Vor diesem Hintergrund können der schulische und außerschulische Religionsunterricht in Moscheegemeinden als komplementäre Angebote verstanden werden, mit dem gemeinsamen Ziel, zu einer fundierten islamischen Bildung der Kinder und Jugendlichen beizutragen. Darüber hinaus geht es auch darum, Situationen von Ungleichheit, Schiefen und Ungerechtigkeit zu identifizieren, transparent zu machen und dadurch verhandelbar zu machen.

Die ‚Linse der Situationalität‘ schließlich macht es möglich, das größere Ganze in den Blick zu nehmen und gemeinsam zu untersuchen, welche soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen das Feld der islamischen Bildung ausmachen. Beim Blick durch diese Linse geht es zudem darum, systemische und institutionelle Vorgaben und Netzwerke ebenso zu beleuchten wie die in diesen Spannungsfeldern vorhandenen geistigen und materiellen Ressourcen. Hier können wiederum weitere Anliegen und Herausforderungen aufgedeckt werden und Beachtung finden, die das Spannungsfeld der islamischen Beziehung charakterisieren.

Für das Arbeiten mit den ‚drei Prinzipien und den vier Linsen transformativen Forschens und Lernens‘ bieten sich verschiedenste Methoden an, die ein partizipatives, prozessorientiertes, reflektierendes, dialogisches und handlungsorientiertes Vorgehen erlauben.⁶ Bei der Wahl der Methoden ist jedenfalls darauf zu achten, dass sich die Beteiligten auf Augenhöhe begegnen und sich als Lernende und Forschende im gesellschaftlichen Wandel begreifen können. In einem so ausgerichteten dritten Raum bzw. transdisziplinären Grenzraum können sich alle selbst als Subjekte erkennen und entsprechend handeln (Bhabha 2004, 2).

5. Conclusio

Wenn Menschen in einem größeren Zusammenhang miteinander verbunden sind, wie es in der islamischen Bildung der Fall ist, zwischen ihnen jedoch kaum ‚echter‘ und tiefergehender Kontakt und Austausch stattfindet, fällt es ihnen irgendwann schwer, sich in diesem größeren Ganzen zurechtzufinden. Es wird unmöglich, andere Perspektiven ein-

⁶ Folgende Methoden und Methodologien schlagen wir für die transdisziplinäre Grenzarbeit vor: Forschungstagebücher (Burgess 1981; Engin 2011; Brandner 2020), Autoethnografie (Ellis/Bochner 2016), generative Bildarbeit oder andere fotografisch-visuelle Methoden mit hohem Partizipationsgrad (Becker 1986; Wang/Burris 1994; Burris/Wang 1997; Harper 2002; Brandner 2020), partizipative Szenariotechnik (Freeth/Driemie 2016), Open Space Methoden (Owen 2008), neosokratischer Dialog (Griebler/Littig 2003), Soziodrama (Kellermann 1998), Theaterpädagogik (Boal 2006, 2016), Erinnerungsarbeit (Haug 2008), Walking Methodologies (Kagan 2019) oder Community Mapping (Chambers 2006).

zunehmen, um die Sichtweise der jeweils anderen zu verstehen, Konflikte und Differenzen verhärten sich und scheinen unüberwindbar. Irgendwann besteht die Gefahr, dass das größere Ganze, das eigentlich allen Beteiligten am Herzen liegt und so auch alle verbindet, nicht mehr entsprechend gewürdigt und für kommende Generationen bewahrt werden kann.

Die islamische Bildung bietet ein Fallbeispiel, in dem eine solche Grenzsituation besteht. Sie ist von komplexen Differenzen, Ambivalenzen, scheinbar unüberwindbaren Gräben und Abhängigkeiten zwischen den beteiligten Akteur*innen und Institutionen geprägt. Im Gefüge zwischen den Lernorten Familie, Schule, Moschee und Hochschule lassen sich vielschichtige Spannungsfelder erkennen. Der vorliegende Beitrag basiert auf der These, dass die an dem Beziehungsgeflecht zwischen den verschiedenen Lernorten islamischer Bildung Beteiligten dennoch in einem komplementären Sinne zusammenspielen und im Namen des größeren Ganzen gemeinsam *an einem Strang ziehen* können. Immerhin geht es dabei darum, muslimischen Kindern und Jugendlichen eine umfassende islamische Bildung zu ermöglichen, die gleichermaßen einen sensiblen Umgang mit Tradition erlaubt und auf kritischer Reflexionsfähigkeit beruht.

Genau dafür haben wir hier einen konkreten methodologischen Vorschlag konzipiert und ausgearbeitet. Als eine Möglichkeit, den notwendigen Transformationsprozess in der islamischen Bildung einzuleiten, haben wir Grenzen im Sinne Homi Bhabhas als Räume definiert, die von den Beteiligten eingenommen und erforscht werden können. Hier kann in Rückgriff auf Paulo Freires Modell der ‚Praxis‘ mit der rekursiven Anwendung von Aktion, Reflexion und Dialog (Freire 1978, 71f.) an gemeinsamen Herausforderungen gearbeitet werden, auch wenn der Blick auf diese aus völlig unterschiedlichen oder gar gegensätzlichen Perspektiven erfolgt. Damit diese Räume nicht lediglich wie Grenzposten betrachtet werden, die man so schnell wie möglich überwinden möchte, sieht das vorliegende Konzept vor, dass sich alle am Prozess Beteiligten gleichermaßen als Forschende und Lernende begreifen können. Den Ausgangspunkt für diese Form der transdisziplinären Grenzarbeit bilden ein gemeinsames Anliegen und ein ‚boundary object‘ (Star/Griesemer 1989), also Elemente, die alle Beteiligten verbinden. Hinsichtlich der islamischen Bildung besteht das gemeinsame Anliegen darin, die verschiedenen Perspektiven und Zugänge transparent zu machen und einen gemeinsamen Verstehensprozess anzuregen. Der ‚dritte Raum‘ für das gemeinsame Forschen und Lernen wird durch die Anwendung von ‚vier Linsen transformativen Forschens und Lernens – Selbstwahrnehmung, Perspektivenvielfalt, Beziehungshaftigkeit und Situationalität – ermöglicht (Brandner/Engbers/Meyer 2022). Der gründliche Blick der Beteiligten auf das gemeinsame Anliegen durch diese vier Linsen bringt bestehende Differenzen und Ambivalenzen, Gemeinsamkeiten und Zukunftsvisionen ans Licht und macht sie verhandelbar.

Das vorliegende Modell transdisziplinärer Grenzarbeit kann auch in anderen Bereichen der Lehrer*innenbildung Anwendung finden, um latente oder auch ganz offensichtliche Spannungsfelder zwischen beteiligten Lernorten und Akteur*innen zu bearbeiten

und grenzübergreifende Verständigung und dialogische Zusammenarbeit zu erzielen. Als kritischer Aspekt im Hinblick auf die konkrete Umsetzung ist jedoch zu bemerken, dass der Erfolg eines solchen Projekts auf einer Vorbedingung beruht, die in gegenwärtigen, von Zeitnot, Ressourcenknappheit und Effizienzsteigerung geprägten Lehr-, Lern- und Arbeitssituationen nur in Ausnahmefällen gegeben ist. Transdisziplinäre Grenzarbeit braucht Zeit. Sie kann nur dann zu mehr wechselseitigem Verstehen, gemeinsamer Handlungsfähigkeit und einem konstruktiven Transformationsprozess führen, wenn allen Beteiligten ausreichend Zeit für Selbstreflexion, Begegnung, Diskussion und die Entwicklung von Zukunftsvisionen zur Verfügung steht.

Literatur

- Akinyosoye, Clara (2016): *Islamgesetz: Alter Wein in neuen Schläuchen*. In: ORF Religion, Beitrag vom 25.02.2016. <https://religion.orf.at/m/stories/2759217/> (letzter Zugriff am: 20.11.2021).
- Aslan, Ednan / Ersan Akkiliç, Evrim / Kolb, Jonas (2015): *Imame und Integration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol 2017: *Muslimische Diversität. Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Werner T. (2016): *Der Islam in Österreich. Ein Überblick*. Wien: ÖGPP. http://www.politikberatung.or.at/fileadmin/_migrated/media/Der_Islam_in_OEsterreich_01.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2021).
- Becker, Howard S. (1986): *Doing things together. Selected papers*. Evanston, IL: Northwestern Univ. Press.
- Benner, Dietrich (1991): „Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach d. gegenwärtigen Formulierung eines ‚pädagogischen Grundgedankens““. In: Peukert, Helmut / Scheuerl, Hans (Hg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (Zeitschrift für Pädagogik – Beiheft 26)*. Weinheim: Beltz, 171-185.
- Bhabha, Homi K. (2004): *The location of culture* (2. Auflage). London: Routledge.
- Boal, Augusto (2006): *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie*. Berlin: Schibri.
- Boal, Augusto (2016): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Bochner, Arthur / Ellis, Carolyn (2016): *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. London: Routledge.
- Boschki, Reinhold (2017): *Einführung in die Religionspädagogik* (3. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Brandner, Vera (2020). *Generative Bildarbeit. Zum transformativen Potential fotografischer Praxis*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839450086>.
- Brandner, Vera / Engbers, Moritz / Meyer, Esther (2022): „Let’s go for more participation, process orientation and mutual learning! A methodological framework for transformative approaches

- in transdisciplinary sustainability research“. In: *Environment, Development and Sustainability (in Begutachtung)*.
- Brandner, Vera / Winter, Paul / Vilmaier, Ulli (2015): „Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung“. In: Gerald Faschingeder (Hg.): *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien: new academic press, 74-92.
- Bunders, Joske F. G. / Broerse, Jacqueline E. W. / Keil, Florian / Pohl, Christian / Scholz, Roland W. / Zweekhorst, Marjolein (2010): „How can transdisciplinary research contribute to knowledge democracy?“. In: Veld, Roeland J. in 't (Hg.): *Knowledge democracy: Consequences for science, politics, and media*. Berlin: Springer, 125-152.
- Burgess, Robert G. (1981): „Keeping a research diary“. In: *Cambridge Journal of Education* 11 (1), 75-83.
- Burris, Mary Ann / Wang, Caroline C. (1997): „Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory needs assessment“. In: *Health Education Behavior* 24 (3), 369-387. DOI: <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.
- Ceylan, Rauf (2008): *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Ceylan, Rauf (2010): „Zwischen Tradition und Innovation: Nur Memorieren und Rezitieren? Zur Bedeutung des Analysierens und Reflektierens“. In: Ucar, Bülent / Bergmann, Danja (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen: V&R unipress, 249-258.
- Ceylan, Rauf (2014): *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ceylan, Rauf (2015): „Raus aus den Koranschulen“. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte“. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2), 169-188.
- Chambers, Robert (2006): „Participatory mapping and geographic information systems: Whose map? Who is empowered and who disempowered? Who gains and who loses?“. In: *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries* 25 (1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00163.x>.
- Diaw, Moussa Al-Hassan (2011): „Transformationsprozesse in den Moscheegemeinden“. In: Borchard, Michael / Ceylan, Rauf (Hg.): *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 125-139.
- Engelhardt, Jan Felix (2017): *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engin, Marion (2011): „Research diary: A tool for scaffolding“. In: *International Journal of Qualitative Methods* 10/3, 296-306. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940691101000308>.
- Erkurt, Melisa (2017): „Süleymans Kinder“. In: *Das Biber*. <https://www.dasbiber.at/content/sueleymans-kinder> (letzter Zugriff am: 20.11.2021).
- Freeth, Rebecca / Driemic, Scott (2016): „Participatory Scenario Planning: From Scenario ‘Stakeholders’ to Scenario ‘Owners’“. In: *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 58 (4), 32-43. DOI: <http://doi.org/10.1080/00139157.2016.1186441>.
- Freire, Paulo (1978): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Grießler, Erich / Littig, Beate (2003): „Participatory technology assessment of xenotransplantation: Experimenting with the Neo-Socratic dialogue“. In: *Practical Philosophy* 6 (2), 56-67.
- Günther, Sebastian (2016): „Bildung und Ethik im Islam“. In: Brunner, Rainer (Hg.): *Islam. Einbeit und Vielfalt einer Weltreligion*. Stuttgart: Kohlhammer, 210-236.
- Harper, Douglas (2002). „Talking about pictures. A case for photo elicitation“. In: *Visual Studies* 17 (1). <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>.
- Haug, Frigga (2008): „Memory work“. In: *Australian Feminist Studies* 23 (58), 537-541. DOI: <https://doi.org/10.1080/08164640802433498>.
- Heinisch, Heiko / Memedi, Imet et al. (2017): *Die Rolle der Moschee im Integrationsprozess. ÖIF Forschungsbericht*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- IGGÖ (Hg.) (2015): *Verfassung. Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich*. https://www.derislam.at/wp-content/uploads/2021/03/Verfassung_IGGOe_kons.13.12.2020.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2021).
- IGGÖ (Hg.) (2017): *Kriterienkatalog für Moscheen und Imame*. Wien: IGGÖ.
- IGGÖ (Hg.) (2021): *Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen, Berufsbildende Mittleren und Höheren Schulen, und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. https://www.derislam.at/wp-content/uploads/2020/09/LP_gesamt_1-99.pdf (letzter Zugriff am: 20.11.2021).
- Jonker, Gerdien (2003): „Vor den Toren. Bildung, Macht und Glauben aus der Sicht religiöser muslimischer Frauen“. In: Gerhard, Ute / Jansen, Mechthild M. / Rumpf, Mechthild (Hg.): *Facetten islamischer Welten – Geschlechterordnungen, Frauen- und Menschenrechte in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, 219-241.
- Kagan, Sacha (2019): „Retracing my steps: A 10-year journey to walking-based transdisciplinary research“. In: *World Futures* 75 (4), 242–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1557977>.
- Karakoc, Betül (2020): „Imamin, Migrantin, Wanderin. Weibliche Repräsentanz und Religion im transnationalen Raum Deutschland-Türkei“. In: Kulacatan, Meltem / Behr, Harry Harun (Hg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: transcript, 253-284. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839444511-012>.
- Karakoc, Betül (2022): „Moschee als pädagogischer Raum. Ein erweiterter Blick auf die religiöse Bildung und Erziehung in Moscheegemeinden“. In: Aslan, Ednan (Hg.): *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*. Göttingen: V&R unipress, 631-656.
- Kellermann, Peter F. (1998): „Sociodrama“. In: *Group Analysis* 31 (2), 179-195. DOI: <https://doi.org/10.1177/0533316498312005>.
- Khalfaoui, Mouez (2010): „Gängige Erwartungen und Erziehungsvorstellungen der Muslime: Was die Zufriedenheit verbirgt?“. In: Ucar, Bülent / Bergmann, Danja (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen: V&R unipress, 113-124.
- Khorchide, Mouhanad (2009): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer, Michael (2010): „Schulbücher für Islamischen Religionsunterricht in der Grundschule – Eine Sichtung aus islamwissenschaftlicher Perspektive“. In: Ucar, Bülent / Bergmann, Danja

- (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen: V&R unipress, 141-159.
- Kolb, Jonas (2020): „Constituted Islam and Muslim Everyday Practices in Austria: The Diversity of the Ties to Religious Organizational Structures and Religious Authorities in the Process of Change“. In: *Journal of Muslim Minority Affairs* 40 (3), 371-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/13602004.2020.1819129>.
- Kolb, Jonas (2021): „Muslim diversity, religious formation and Islamic Religious Education. Everyday practical insights into Muslim parents' concepts of religious education in Austria“. In: *British Journal of Religious Education* (online first). DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1911787>.
- Kraml, Martina (2019): *Anderes ist möglich. Eine theologiedidaktische Studie zu Kontingenz in Forschungsprozessen*. Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2018): „Der Forschungskontext“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer, 13-19.
- Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija / Bauer, Nicole / Kolb, Jonas (2020): *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen: Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krobath, Thomas (2020): „Religiöse Vielfalt als Struktur und Auftrag. Chancen und Spannungen religiöser Pluralisierung in einer Hochschule am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems“. In: Willems, Joachim (Hg.): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Bielefeld: transcript, 279-296. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839453551>.
- Lang, Daniel J. / Wiek, Arnim / Bergmann, Matthias / Stauffacher, Michael / Martens, Pim / Moll, Peter / Swilling, Mark / Thomas, Christopher J. (2012): „Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges“. In: *Sustainability Science* 7 (1), 25-43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>.
- Lüdtke, Antonia / Pohl-Patalong, Uta (2018): „„Konfessionalität“ des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität“. In: *Praktische Theologie* 53/2, 84-90. DOI: <https://doi.org/10.14315/prth-2018-530206>.
- Mohr, Irka-Christin (2009): „Notizen aus der didaktischen Diskussion des islamischen Religionsunterrichts in Niedersachsen“. In: Mohr, Irka-Christin / Kiefer, Michael (Hg.): *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*. Bielefeld: transcript, 117-142.
- Owen, Harrison (2008). *Open space technology: A user's guide* (3. Auflage). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Popa, Florin / Guillermin, Mathieu / Dedeurwaerdere, Tom (2015): „A pragmatist approach to transdisciplinarity in sustainability research: From complex systems theory to reflexive science“. In: *Futures* 65, 45-56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.02.002>.
- Redžepović, Samir (2018): „Chancen und Herausforderungen des islamischen Religionsunterrichts in Österreich“. In: Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (Hg.): *Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte*. Stuttgart: Kohlhammer, 185-193.
- Rückamp, Veronika (2021): *Alltag in der Moschee. Eine Feldforschung jenseits von Integrationsfragen*. Bielefeld: transcript.
- Schiffauer, Werner (2015): *Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention*. Unter Mitwirkung von Neslihan Kurt, Susanne Schwalgin und Meryem Ucan. Berlin: Suhrkamp.

- Schweitzer, Friedrich / Ulfat, Fahimah (2022): *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: V&R.
- Sejdini, Zekirija (2017): „Islamische Theologie an europäischen Universitäten“. In: Österreichischer Integrationsfonds (Hg.): *Islam europäischer Prägung*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds, 97-109.
- Sejdini, Zekirija (2018): „Wer das eigene Ufer nie verlässt, wird Neues nicht entdecken“. Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik im europäischen Kontext“. In: Sejdini, Zekirija (Hg.): *Islam in Europa. Begegnungen, Konflikte und Lösungen*. Münster: Waxmann, 17-33.
- Sejdini, Zekirija (2020): „The Innsbruck Model of Interreligious Education“. In: Weiße, Wolfram / Ippgrave, Julia / Leirvik, Oddbjørn / Tatari, Muna (Hg.): *Pluralisation of Theologies at European Universities*. Münster: Waxmann, 215-226.
- Sejdini, Zekirija (2022): *Retinking Islam in Europe. Contemporary Approaches in Islamic Religious Education and Theology*. Berlin: de Gruyter.
- Star, Susan Leigh / Griesemer, James R. (1989): „Institutional ecology: Translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39“. In: *Social Studies of Science* 19 (3), 387-420. DOI: <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>.
- Strobl, Anna (2005): „Der österreichische Islam: Entwicklung, Tendenzen und Möglichkeiten“. In: *SWS-Rundschau* 45 (4), 520-543.
- Takim, Abdullah (2016): „Die Verortung der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in der europäischen Islamforschung – Ein Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive“. In: Sarikaya, Yasar / Aygün, Adem (Hg.): *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, 13-35.
- Thompson Klein, Julie / Grossenbacher-Mansuy, Walter / Häberli, Rudolf / Bill, Alain / Scholz, Roland W. / Welti, Myrtha (Hg.) (2001): *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity*. Basel: Birkhäuser.
- Uygun-Altunbas, Ayse (2017): *Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie*. Bielefeld: transcript.
- Vilsmaier, Ulli / Engbers, Moritz / Luthardt, Philip / Maas-Deipenbrock, Rina Marie / Wunderlich, Sebastian / Scholz, Roland W. (2015): „Case-based mutual learning sessions: Knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes“. In: *Sustainability Science* 10, Special Feature: The Reality of Transdisciplinary Processes, 563-580. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0335-3>.
- Wang, Caroline C. / Burris, Mary Ann (1994): „Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation“. In: *Health Education Quarterly* 21 (2), 171-186. DOI: <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung – Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten*. Berlin: WBGU.

Teil IV

Multidisziplinäre Perspektiven in der Fachdidaktik

Digitale Grenzgänge?

Zum Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht

Nicola Brocca, Heike Krösche

1. Einleitung

Die Relevanz der fachdidaktischen Beschäftigung mit den Auswirkungen einer rasant zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft auf Lehr-Lernprozesse hat sich unter anderem am Beispiel der am 22. April 2021 von 53 deutschen Schauspieler*innen unter dem Hashtag #allesdichtmachen auf YouTube und Instagram veröffentlichten, satirisch zugespitzten Videoclips zur Corona-Politik gezeigt. Die Videos haben nicht nur eine breite öffentliche Debatte über den politischen und medialen Umgang mit der aktuellen Krise ausgelöst, sondern auch über Internet-Phänomene wie ‚Shitstorms‘ und ‚Echo-kammern‘, die unter den Bedingungen der direkten Kommunikation im Web 2.0 eine eigene Dynamik entfalten. Insofern führt die Debatte um die Aktion #allesdichtmachen exemplarisch vor Augen, wie sich im Gefolge einer beschleunigten Digitalisierung Kommunikationsprozesse und Informationsgewohnheiten verändert haben und welche zentrale Rolle Online-Portale wie YouTube mittlerweile im Meinungsbildungsprozess spielen, was wiederum Einfluss auf das Bildungs- und Lernverhalten hat. Die Zugänge zu Bildungsangeboten und -materialien sind „jenseits formaler Bildungsprozesse“ (Cwielong/Kommer 2020, 38) vielfältiger geworden. Das hat nicht nur Auswirkungen auf das Verhältnis von formaler und non-formaler Bildung, sondern könnte, wie Cwielong und Kommer vermuten, auch dazu führen, dass das Bildungssystem sein „bisheriges Alleinstellungsmerkmal ‚Wissensvorsprung‘“ (ebd.) verliert.

Die ohnehin schon großen Herausforderungen für Schulen aufgrund der zunehmenden Digitalisierung haben sich durch die Corona-Pandemie noch vervielfältigt. Die österreichweiten Schulschließungen und der damit verbundene Wechsel vom Präsenz- zum Fernunterricht am 16. März 2020 kamen gerade vor diesem Hintergrund unerwartet. Denn trotz des Masterplans für die Digitalisierung im Bildungswesen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF o. J.) mit den drei Hand-

lungsfeldern Software, Hardware und Lehrende kamen digitale Lernmittel vor Beginn der COVID-19-Krise im Unterricht kaum zum Einsatz. Wie sehr die ‚Strategien für den Umgang mit dem Distanzunterricht‘ je nach Schultyp seitdem variieren, ist im Rahmen des Projekts ‚COVID-19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung‘ des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck erhoben worden (Jesacher-Rößler/Klein 2020, 4f.). Der quantitativen Online-Befragung von Schulleiter*innen zufolge besteht bei den Lehrkräften prinzipielle Aufgeschlossenheit gegenüber dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien, während die technische Infrastruktur als problematisch beurteilt wird (ebd.).

Die digitale Entwicklung im Bildungswesen mag durch den Online-Unterricht Impulse erhalten haben, gleichzeitig bleiben die Herausforderungen durch die digitale Transformation für die verschiedenen Akteure beträchtlich:

Denn es ist überhaupt nicht trivial, digitale Medien einzusetzen, mit denen erstens die Kinder wirklich gut oder sogar noch besser lernen, die zweitens von den Lehrkräften akzeptiert, genutzt und gut eingebaut werden und die drittens den gesamten (regionalen) Kontext berücksichtigen, etwa die Internetversorgung vor Ort. (El-Mafaalani 2020, 31f.)

Ungeachtet der sich gerade in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit abzeichnenden negativen Auswirkungen des Distance-Learnings kann die Verbreitung von digitalen Lehr-Lernformaten gleichwohl als Chance begriffen werden (Huber et al. 2020). Allerdings setzt die gezielte Förderung von (digitaler) Medienkompetenz und damit eines kritisch-reflektierten und verantwortungsbewussten Umgangs mit Medien(-inhalten) in fachspezifischen Kontexten wie der Politischen Bildung und dem Fremdsprachenunterricht neben einer adäquaten technischen Ausstattung auch entsprechende (fach-)didaktische Konzepte und einen veränderten medialen Habitus der Lehrenden voraus (Kommer 2013). Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang audiovisuellen Online-Formaten zu, da wie erwähnt deren Nutzung für schulbezogene Zwecke durch das Distance-Learning während der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen hat (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, 42).

Vor diesem Hintergrund verweist der Titel des Beitrags – ‚Digitale Grenzgänge?‘ – auf das „Spannungsverhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung“ (Cwielong/Kommer 2020, 40). Dieses zeigt sich besonders deutlich am Beispiel audiovisueller Online-Formate, die bislang überwiegend in non-formalen und informellen Kontexten rezipiert wurden, inzwischen aber zunehmend Eingang in formale Bildungsprozesse finden, weshalb eine kritische fachdidaktische Auseinandersetzung mit Einsatzmöglichkeiten an Relevanz gewinnt. ‚Digitale Grenzgänge?‘ verweist gleichzeitig auf die unterschiedlichen Stufen der Akzeptanz von audiovisuellen Online-Formaten im Unterricht und von deren Verständnis als Lernmedien. Daher findet – in einer theoretischen Rahmung – zunächst eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen und Aspekten von videobasierten Bildungsangeboten und Medienkompetenz bzw. digitaler Kompetenz aus fachdidaktischer Perspektive sowie mit den Bedingungen der Akzeptanz einer

Innovation (George et al. 2006) statt (Kapitel 2). Im empirischen Teil wird ein Projekt vorgestellt, in dessen Rahmen Lehramtsstudierende audiovisuelle Angebote erstellt und in der schulischen Praxis erprobt haben (Kapitel 3). Über die Wahrnehmung der didaktischen Arbeit mit den Videos soll eine anhand von Interviews mit einer Lehrkraft und vier Studierenden durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015) (Kapitel 4) Aufschluss geben. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von audiovisuellen Online-Formaten zur Diskussion gestellt (Kapitel 5).

2. Theoretische Rahmung

2.1. Bedeutungszuwachs videobasierter Bildungsangebote

Unter den Bedingungen eines zunehmend heterogenen Informationsangebots sind digitale Geräte und Anwendungen für Kinder und Jugendliche zur zentralen Komponente ihrer medialen Nutzung geworden. Die damit einhergehenden veränderten Rezeptions- und Produktionsbedingungen spiegeln sich in der seit einigen Jahren ungebrochenen Popularität von kostenlosen Videoportalen wider. Als „Leitmedium und digitaler Kulturort“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019, 7) dient Kindern und Jugendlichen insbesondere die 2005 gegründete Plattform YouTube. Von deren hohem Stellenwert zeugt der Umstand, dass die Nutzung des Online-Videoportals längst nicht mehr nur das Freizeitverhalten prägt. Vielmehr haben sich die videobasierten Angebote als Bildungsressource etabliert, die vorwiegend in informellen und non-formalen, im Zuge des coronabedingten Fernunterrichts aber auch zunehmend in formellen Lernkontexten verwendet werden.

Zu den zentralen Ergebnissen der ‚6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019‘, die alle zwei Jahre im Auftrag der Education Group in Oberösterreich durchgeführt wird, gehört, dass YouTube die am häufigsten genutzte Internetaktivität der befragten 11- bis 18-Jährigen ist. Für 18 Prozent der Befragten zählen Erklärvideos (zur Definition s. Kapitel 2.3) zu schulbezogenen Themen zu den beliebtesten Plattforminhalten (6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019, 35). Gleichzeitig wünschen sich die Jugendlichen generell einen verstärkten Einsatz von PC, Internet, Filmen und Smartphone im Unterricht (ebd., 112). Auch in Deutschland machen – wie die ‚JIM-Studie 2018‘ (Jugend, Information, Medien) zeigt – Erklärvideos zu unterrichtsbezogenen Themen inzwischen ca. 20 Prozent der YouTube-Nutzung aus (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, 49f.). Ähnliche Resultate erbrachte die repräsentative Umfrage ‚Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung‘, laut der 19 Prozent der befragten Mädchen und 22 Prozent der Jungen derartige Erklärvideos nutzen (Rat für Kulturelle Bildung 2019, 40). Diese Tendenz im Nutzungsverhalten hat sich durch die Corona-Pandemie noch verstärkt, wie das Institut für Demoskopie Allensbach im Frühjahr 2021 im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung erhoben hat. Im Rahmen der Untersuchung gaben 66 Prozent der befragten Schüler*innen an,

Erklärvideos und Tutorials auf YouTube während der coronabedingten Schulschließungen intensiver als bisher genutzt zu haben (Institut für Demoskopie Allensbach 2021, 42).

Daten zu konkreten fächerspezifischen Nutzungsformen und Lernstrategien gibt es derzeit kaum. Als eine erste Annäherung kann jedoch das Projekt ‚Digitale außerschulische lern- und bildungsbezogene Handlungspraxen von Jugendlichen‘ der RWTH Aachen und der Universität Bremen gelten. Die als Teil des Projekts durchgeführte quantitative Befragung von Schüler*innen der 9. bis 11. Schulstufe zur Verwendung von Erklärvideos für schul- und unterrichtsrelevante Themen ergab eine bevorzugte Nutzung für das Unterrichtsfach Mathematik, während in sprachlichen Fächern wie vor allem Englisch und Deutsch oder Geschichte die hohe Nichtnutzungsquote auffällt (Cwielong/Kommer 2020, 41). Von kommerziellen Online-Lernplattformen wie beispielsweise MrWissen2go oder simpleclub angebotene Erklärvideos haben überwiegend naturwissenschaftliche Themen zum Inhalt. Während hier außerdem eine große Auswahl für das Unterrichtsfach Geschichte vorliegt, ist die sprachliche Bildung nur marginal vertreten. Viele Videos aus dem (fremd-)sprachlichen Bereich konzentrieren sich zudem auf das Erklären von grammatikalischen Regeln oder die Erweiterung des Wortschatzes, werden jedoch der kommunikativen Vielfalt des Fremdsprachenunterrichts kaum gerecht. Was politische Themen betrifft, ist das Spektrum an Erklärvideos schier unüberschaubar, empirische Ergebnisse zur Nutzung sind indes rar. Bestätigt wird jedoch das veränderte Informations- und Lernverhalten, z.B. durch den von der deutschen Bundesregierung in Auftrag gegebenen ‚16. Kinder- und Jugendbericht‘ (2020). Darin wird allgemein festgestellt, dass Kinder und Jugendliche Politische Bildung in allen sozialen Räumen – einschließlich des digitalen Bildungsraums – erleben (BMFSFJ 2020). Aus der digitalen Transformation ergebe sich für die Politische Bildung die Aufgabe, Plattformen wie Facebook, YouTube und WhatsApp in politische Bildungsprozesse einzubeziehen, um deren jugendliche Nutzer*innen zu erreichen. Gleichzeitig brauche es eine netzkritische Auseinandersetzung mit diesen webbasierten Formaten (ebd., 57).

Die offensichtlich veränderten Lerngewohnheiten erfordern somit bildungspolitische und fachdidaktische Antworten, was die Medienkompetenz aus fachdidaktischer Perspektive in den Blick rückt.

2.2. Medienkompetenz und digitale Kompetenz aus fachdidaktischer Perspektive

In bildungspolitischen und curricularen Dokumenten werden weder die Begriffe ‚Medienkompetenz‘ und ‚digitale Kompetenz‘ einheitlich gebraucht noch die dahinterstehenden unterschiedlichen Modelle und Konzepte ausreichend berücksichtigt (Narr/Friedrich 2021). In diesem Zusammenhang fällt die bevorzugte Verwendung des Begriffs ‚digitale Kompetenz‘ auf, in dem ein sehr umfassendes Kompetenzverständnis zum Aus-

druck kommt. In der Lesart des österreichischen Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) ist darunter beispielsweise Folgendes zu verstehen:

Digitale Bildung bedeutet neben technischen Fertigkeiten auch digitale Medien kompetent und reflektiert nutzen zu können und ist eine Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der modernen Gesellschaft. Mit Daten bewusst und verantwortungsvoll umgehen und Informationsquellen kritisch bewerten zählt heute zu den Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. (BMDW o. J.)

Auch von medienpädagogischer Seite wird betont, dass digitale Kompetenzen heute ein unabdingbarer Teil der Allgemeinbildung sind, womit ein sicherer und kritischer Umgang mit digitalen Technologien gemeint ist (Honegger 2016, 81). Beat Döbeli Honegger unterscheidet für die Schule drei Bereiche digitaler Kompetenz (ebd., 77):

- Schüler*innen nutzen digitale Medien in allen Bereichen des Lebens effektiv und effizient;
- Schüler*innen produzieren digitale Inhalte und reflektieren die Nutzung, Bedeutung und Wirkung von Medien;
- Schüler*innen verstehen Grundkonzepte der Wissenschaft Informatik und können diese zur Problemlösung in allen Lebensbereichen und zum Verständnis der Informationsgesellschaft nutzen.

Dem zweiten dieser Kompetenzbereiche ließe sich die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Online-Formaten im Unterricht zuordnen, sowohl was deren Produktion als auch deren reflektierte Nutzung in Verbindung mit einem analytischen Ansatz betrifft.

Die Bezeichnung ‚digitale Kompetenz‘ liegt des Weiteren den von einer Expertengruppe ausgearbeiteten österreichischen Kompetenzmodellen digi.komp zugrunde, mit denen die in den österreichischen Lehrplänen, Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen verankerten digitalen Kompetenzen und die informatische Bildung umsetzbar werden sollen. Hierfür gibt es jeweils ein an der Logik der Bildungsstandards orientiertes Modell für die 4., 8. und 12. Schulstufe. Daran schließt ein Kompetenzmodell für Pädagog*innen mit der Bezeichnung digi.KompP an, das 2019 überarbeitet wurde, sich über drei Entwicklungsphasen erstreckt (über die Kompetenzen sollen Studierende jeweils zu Beginn und zu Ende des Lehramtsstudiums und Lehrende nach fünf Jahren Berufstätigkeit verfügen) und acht Kategorien umfasst.

Während die als digi.komp bezeichnete Sammlung von Kompetenzmodellen den in den österreichischen Lehrplänen verankerten digitalen Kompetenzen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II bzw. der Lehrer*innenbildung einen übergeordneten Rahmen gibt, ist aus fach- bzw. insbesondere politikdidaktischer Perspektive die Verordnung des Bildungsministeriums zur verbindlichen Übung Digitale Grundbildung relevant. Der Lehrplan für die Digitale Grundbildung erweitert das Kompetenzmodell digi.komp8 und ist seit dem Schuljahr 2018/19 in NMS und der AHS-Unterstufe in

Kraft. Hinsichtlich des Bildungs- und Lehrauftrags heißt es darin unter anderem wie folgt:

Digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen bedingen bzw. ergänzen einander. Sie haben das Ziel eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht dabei die reflektierte Verwendung von Medien und Technik. (BMBWF 2018, 2)

Durch die Aufzählung „[d]igitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen“ wird Medienbildung explizit zu Politischer Bildung in Beziehung gesetzt. Diese Verknüpfung ist naheliegend, schließlich war Medienkompetenz schon immer zentraler Bestandteil politischer Lernvorgänge, weil der Zugang zu Informationen für gesellschaftliche und politische Teilhabe essenziell ist. Darüber hinaus ist das Informationsangebot vielfältiger und die Informationsmenge umfangreicher geworden, wodurch sich auch die Ausgestaltung politischer Kommunikationsprozesse verändert. Dementsprechend sind Fähigkeiten gefragt, die zur Orientierung in der Informationsfülle beitragen und die Selektion von relevanten und sachlichen Inhalten unterstützen. So erweist sich Medienkompetenz in diesem Zusammenhang einmal mehr als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der modernen (digitalen) Gesellschaft und damit die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit (Gapski et al. 2017, 17-30). Kritisch hinterfragt werden kann allerdings die Entscheidung, Medienkompetenz und digitale Kompetenz im Lehrplan nebeneinander anzuführen, ohne die verschiedenen dahinterstehenden Ansätze zu berücksichtigen.

Im Fremdsprachenunterricht wurden bereits vor der umfassenden Nutzung audiovisueller Online-Formate technologische Hilfsmittel eingesetzt, etwa Tonträger in der audiolinguale Methode oder spezifische Programme im CALL-Ansatz (Computer-Assisted Language Learning). Die Forderung, den Materialien durch kommunikative Ansätze mehr Authentizität zu verleihen, hat die Anwendung von Filmen und von Online-Formaten in den letzten Jahren vorangetrieben. Darüber hinaus unterstreicht auch der österreichische Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen (BMBWF 2021), dass eines der Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts das Verständnis der „in den Medien gesprochenen Standardsprache“ (ebd.) ist. Audiovisuelle Online-Formate wie kurze, für didaktische Zwecke erstellte Videos gehören heute zum Standardrepertoire eines fremdsprachlichen Kursbuchs und stellen eine Ergänzung zu den rein auditiven Inputs dar. Dank ihrer überschaubaren Länge sind sie leicht in den Unterricht integrierbar, und die extralinguistischen visuellen Informationen machen den sprachlichen Input auch in Selbstlernsettings intuitiv verfolgbar. Damit ist dem Einsatz von audiovisuellen Online-Formaten sowohl im Politik- als auch Fremdsprachenunterricht und der damit einhergehenden Weiterentwicklung von Medienkompetenz respektive digitaler Kompetenz ein klarer normativer Rahmen vorgegeben.

2.3. Erklärvideos: Definition und Charakteristika

Verschiedene (digitale) filmische Genres werden nicht immer klar voneinander abgegrenzt, wie die oft synonym verwendeten Begriffe ‚Erklärvideo‘, ‚Video-Tutorial‘ und ‚Lernvideo‘ zeigen. Für den Titel des Beitrags wurde die etwas diffuse Bezeichnung ‚audiovisuelle Online-Formate‘ hingegen bewusst gewählt. Denn die folgenden Ausführungen knüpfen einerseits an den Terminus ‚Erklärvideo‘ an, andererseits wird in Abgrenzung dazu aus fachdidaktischer Perspektive als weitere Bezeichnung ‚Impulsvideo‘ eingeführt. Zunächst jedoch bedarf es der genaueren Bestimmung des Begriffs ‚Erklärvideo‘.

Um der terminologischen Klarheit willen wird in der Folge auf die Typologie erklärender Filme des Medienpädagogen Karsten D. Wolf zurückgegriffen, der hinsichtlich der thematischen Ausrichtung, einer möglichen didaktischen Intention und des Grades der Selbstdarstellung sechs Formate unterscheidet: Erklärvideos, Performance-Videos, Video-Tutorials, Videoblogs, Lehrfilme und Dokumentarfilme (Wolf 2015a, 122f.). Einer begrifflichen Schärfung bedürfen insbesondere die Formate Erklärvideos, Video-Tutorials und Lehrfilme, da diese viele Gemeinsamkeiten aufweisen und häufig nicht auseinandergehalten werden. Während das Ziel von – zumeist professionell produzierten – Lehrfilmen nach Wolf darin liegt, durch explizit didaktische und mediale Gestaltung Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen, zielen Video-Tutorials auf eine Fertigkeit oder Fähigkeit mittels Demonstration einer vollständigen, ausdrücklich zum Nachmachen gedachten Handlung. Demgegenüber definiert Wolf Erklärvideos als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden“ (Wolf 2015a, 123). Insbesondere das Erklären abstrakter Konzepte ist für die weitere fachdidaktische Auseinandersetzung von Interesse. Zur genaueren Abgrenzung nennt Wolf außerdem vier typische Merkmale von Erklärvideos: thematische Vielfalt in Hinblick auf die Bandbreite und Tiefe der Themen, die sachorientiert, hochspezialisiert oder unterhaltend sein können; gestalterische Vielfalt in Hinblick auf die mediengestalterische Praxis und die didaktische Aufbereitung, die improvisiert, semi-professionell oder aufwendig sein kann; ein informeller Kommunikationsstil in Hinblick auf die verwendete Sprache, für die vor allem die Verwendung von Alltagssprache und Humor kennzeichnend sind, und schließlich Diversität der Autorenschaft in Hinblick auf soziale Herkunft und Bildung der Produzierenden, da im Prinzip jede*r Erklärvideos erstellen kann (Wolf 2015b, 31).

Diese Merkmale tragen dazu bei, komplexe fachspezifische Inhalte wie z.B. die Europawahl, den Parlamentarismus oder grammatikalische Phänomene sowie lexikalische Felder in kompakter, leicht verständlicher Form zu vermitteln. Im Unterschied zum Fachunterricht können die Inhalte zudem flexibel und individuell, das heißt von Ort und Zeit unabhängig, rezipiert werden, was die Akzeptanz der Videos besonders unter jungen Nutzer*innen beträchtlich erhöht. Entscheidenden Anteil an der Reichweite der audiovisuellen Formate haben aber auch die Akteur*innen der Videoplattformen, die eine

breite Zielgruppe ansprechen und damit Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess nehmen. Durch ihre Inszenierung und den an die Alltagskommunikation angelehnten Sprachgebrauch generieren sie gerade beim jungen Publikum Aufmerksamkeit. Obwohl die vermittelnden Personen in der Regel keine ausgebildeten Lehrkräfte sind, haben sie aufgrund ihres Alters, der verwendeten Sprache und der Art und Weise der Inszenierung aus Sicht von Kindern und Jugendlichen ein hohes Identifikationspotenzial. Einerseits geht damit ein problematischer Mangel an fachlicher und didaktischer Kompetenz einher, andererseits werden Erklärvideos beispielsweise zu politischen Begriffen und Sachverhalten zunehmend von Trägern politischer Bildungsarbeit wie der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung produziert und angeboten. Tiefe und Qualität der Erklärungen sind dementsprechend je nach Anbieter sehr unterschiedlich.

Dabei ist außerdem zu bedenken, dass die zentrale sprachliche Handlung der video-basierten Vermittlung, das Erklären, der direkten Wissensvermittlung in formalen Bildungskontexten sehr ähnlich ist. Die audiovisuellen Formate werden überwiegend passiv konsumiert, da interaktive Elemente weitgehend fehlen. Kritiker sprechen somit von „Frontalunterricht auf YouTube“ (John 2017) oder Kompetenz-Simulation, da den Videoproduzenten eher daran gelegen sei, einen gewünschten Output zu produzieren, als echtes Verständnis zu fördern oder zum eigenständigen Denken anzuregen (Krommer 2021).

Das bedeutet letzten Endes, dass die Rezeption von Erklärvideos in informellen Kontexten bzw. in Form der unreflektierten Wissensvermittlung im Rahmen eines Unterrichtseinstiegs keine nachhaltigen Lernprozesse garantiert. Daher müssen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Erklärvideos bewusste (fach-)didaktische Überlegungen zugrunde liegen.

2.4. Impulsvideos als Alternative

Eine Alternative zum herkömmlichen Erklärvideo stellt im Fachunterricht das Impuls-video dar. Im Unterschied zum Erklärvideo, das auf die Erläuterung eines abstrakten Konzepts abzielt und das vorwiegend rezeptiv genutzt wird, folgt das Impulsvideo dem didaktischen Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens und damit des eigenständigen Arbeitens.

Impulsvideos eignen sich dazu, Schüler*innen mit einem neuen Thema zu konfrontieren, und geben ihnen die Möglichkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einer Aufgabe. Sie bilden den Ausgangspunkt für den Lernprozess, regen zum Nachdenken an bzw. bieten einen Gesprächsanlass. Der kurze (von wenigen Sekunden bis ca. drei Minuten lange) Impuls bezieht sich auf ein Alltagsproblem, das durchaus kontrovers sein darf und von den Schüler*innen in Interaktion gelöst werden soll. Während ein traditionelles Erklärvideo die Inhalte bereitstellt und so einen deduktiven Lernprozess fördert, stützt sich das Impulsvideo auf Faktoren, die die Lernenden motivieren sollen,

die Informationen für die Lösung der Aufgabe selbst bzw. aus anderen Quellen zu suchen. Davon können insbesondere konstruktivistisch-orientierte Ansätze profitieren, weil die Wissenskonstruktion durch einen problembasierten Input gefördert wird.

Nach der Präsentation eines Impulsvideos ist eine starke Didaktisierung seitens der Lehrperson nötig, da die Aufgabenstellung nicht immer dem Video zu entnehmen ist. Möglich ist auch, dass die Schüler*innen auf Basis des Videos selbst auf die Formulierung von Fragen oder Projektvorschlägen kommen, die die Lehrperson in einem unterrichtlichen Rahmen steuern sollte (Werner/Spannagel 2018, 82).

Zum Einsatz von Impulsvideos in der Unterrichtspraxis gibt es bisher kaum Erfahrungsberichte oder empirische Studien: Im deutschsprachigen Raum findet das Konzept des Impulsvideos lediglich in der Literatur zur Flipped-Classroom-Methode Erwähnung (Amsberg 2018, 137). Im englischsprachigen Raum setzt der Mathematik- und Physikdidaktiker Dan Meyer (2011) eine Art Impulsvideo im Rahmen der sogenannten *Three-Act Math Tasks* ein. Die drei Arbeitsschritte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In einem ersten Schritt wird zunächst in einem Video eine Aufgabe in den Raum gestellt, die bei den Lernenden den Prozess der Frageentwicklung anstoßen soll. Nach der Wahl einer zu erforschenden Frage werden Vermutungen über mögliche Ergebnisse angestellt. Dadurch sollen die Neugier und das Interesse für die Lösungsfindung gesteigert und die intuitiven Lernprozesse gefördert werden. Im zweiten Schritt überlegen die Lernenden dann einen Lösungsweg – die dazu erforderlichen Daten können auch Teil des Videos sein. Mithilfe dieser Daten kann nun die Lösung gesucht bzw. berechnet werden, die wiederum in der Endphase des Videos und damit dem dritten Schritt verifiziert werden kann. Auch die vorher geäußerten Vermutungen über das Ergebnis können jetzt verglichen und reflektiert werden.

Das der Entscheidung für dieses audiovisuelle Online-Format ausdrücklich zugrunde liegende Motiv ist der Wunsch nach Authentizität und Steigerung des Bezugs zur realen Welt – der Verzicht auf die explizite Vermittlung von Fachwissen soll den Gegebenheiten der realen Welt näherkommen. Mit Blick darauf erfolgen die Konstruktion von Wissen und der Aufbau von Kompetenzen durch die Lernenden selbst.

Im Fremdsprachenunterricht hat der Einsatz von Impulsvideos das didaktische Ziel, die Schüler*innen zu bewegen, ein sprachliches Produkt hervorzubringen bzw. einen Kommunikationsanlass zu generieren. Als solche gelten unter anderem aus dem Impulsvideo selbst abgeleitete Fragen und die anschließende Recherche oder das Ergänzen des fehlenden Endes durch eine dialogische Darstellung. Obwohl im Video nicht die Analyse des Texts und das Textverständnis im Fokus stehen, ist beides notwendig, um bei den Schüler*innen einen Lernprozess zu initiieren, der sich auf videoexterne sprachliche Bausteine stützt. Berührungspunkte zu Einsatzmöglichkeiten in der Politischen Bildung gibt es insofern, als Videos zu einem politischen Problem oder einer politischen Frage ebenfalls einen Kommunikationsanlass bieten können. Zunächst wird das Problem anhand selbst formulierter Fragen genauer erschlossen, in weiterer Folge werden durch gezielte

Recherche bzw. eigenständige Anstrengung Argumente gesammelt, die entweder der Untermauerung oder aber der Falsifizierung einer vorgebrachten These dienen.

In den folgenden Kapiteln wird eine empiriebasierte Analyse der Haltung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden über den Einsatz von Impulsvideos durchgeführt und somit der Umgang von Expert*innen mit einer digitalen Innovation untersucht, die es ermöglicht, die Didaktik stark in einem induktiven Lernprozess zu prägen.

3. Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zum Einsatz von Impulsvideos im Unterricht

3.1. Forschungsfragen

In den theoretischen Ausführungen wurden die wachsende Bedeutung von videobasierten Bildungsangeboten für die Fachdidaktik und die Konsequenzen für die Medienkompetenzen der Schüler*innen diskutiert. Insbesondere wurde die Einbettung von audiovisuellen Online-Formaten in der Politischen Bildung und im Fremdsprachenunterricht skizziert. Daran anknüpfend stellen wir im Folgenden ein Projekt vor, in dessen Rahmen (angehende) Fremdsprachenlehrkräfte in einem Seminar ein Impulsvideo für Schüler*innen produziert haben. Ziel der empirischen Studie war, die subjektiven Theorien (Borg 2015, 82; Grotjahn 2005, 42) der am Projekt beteiligten Studierenden und Lehrkräfte hinsichtlich der Erstellung und Nutzung von Impulsvideos im Fremdsprachenunterricht zu erfassen und zu analysieren. Das Forschungsinteresse der Studie konzentrierte sich auf folgende Frage:

„Wie bewerten die Studierenden und die Lehrkräfte die Erstellung und die Anwendung von Impulsvideos bezüglich a) der Steigerung ihrer fachdidaktischen bzw. mediendidaktischen Kompetenzen und b) der Auswirkungen auf das Lehr-Lernsetting?“

Die erste (i) Erwartung der Studienautor*innen bestand darin, dass die Eigenproduktion von Impulsvideos einem handlungsorientierten Zugang folgt, weil sie eine selbstständige und intensive Auseinandersetzung mit den Fachinhalten erfordert. Die zweite (ii) Erwartung war, dass die Fokussierung auf das Medium als fester Bestandteil des Unterrichts grundsätzliche Überlegungen über Kosten und Nutzen des Mediums nach sich zieht. Die dritte (iii) Erwartung bestand darin, dass die Entscheidung über den Einsatz von Impulsvideos im Unterricht durch eigene Erfahrungen und subjektive Theorien, die sich Thesen des öffentlichen Diskurses zu eigen machen, beeinflusst wird. Die vierte und letzte (iv) Erwartung war, dass sich die Einstellungen von Lehrer*innen und Student*innen bezüglich des videounterstützten Unterrichts unterscheiden.

Der im Titel des Beitrags eingeführte Begriff der ‚digitalen Grenzgänge‘ ist als Leitmotiv in den Forschungserwartungen wiederzufinden. In diesem treten die Grenzen als

Wirkungsbereiche und Limitierungen des Einsatzes der Medien nach den Aussagen der interviewten Personen (Erwartung ii) sowie als Abgrenzungen zwischen Positionen zur Mediennutzung (Erwartung iii und iv) zum Vorschein.

3.2. Setting und Aufbau des Seminars

Die Studie wurde am Ende eines Seminars für angehende Lehrkräfte an der Heidelberg School of Education im Wintersemester 2017/18 und im Sommersemester 2018 durchgeführt. Das Seminar zur fachübergreifenden Sprachendidaktik wurde im romanischen Seminar der Universität Heidelberg sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg abgehalten, darauf folgten zwei Projektstage, die direkt an der jeweiligen Schule stattfanden. Das Seminar setzte sich aus vier sich überschneidenden Phasen – i) theoretische Einarbeitung, ii) Konzeptions- und Planungsphase, iii) Feldarbeit sowie iv) Reflexion – zusammen.

- i. Im Zuge der theoretischen Einarbeitung wurden bildungs- und medienwissenschaftliche sowie fremdsprachendidaktische Fragestellungen präsentiert und diskutiert.
- ii. Die praxisorientierten Sitzungen bauten auf theoretischen Sitzungen auf und integrierten erfahrungsbasierte Planungsphasen, konkret die Definition der didaktischen Ziele des Impulsvideos und der Methode ihrer Didaktisierung sowie die Vorbereitung des Videoskripts. Für die Erstellung der Videos wurden die Software und die Expertise des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule benutzt. Bezüglich der Software fiel die Wahl auf die kostenlose Proberversion von Powtoon, einem Online-Service, der die Möglichkeit bietet, Figuren in einer Präsentation mit Audio und Texten zu animieren. Powtoon ist besonders dazu geeignet, kurze (zwei- bis dreiminütige) Szenen darzustellen. Die Grafik ist für die Schüler*innen ansprechend und die Gesichter der Ersteller*innen bzw. der Studierenden bleiben verborgen.
- iii. Die Feldarbeit fand in zwei Phasen statt. In der ersten besuchten die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen die Klasse, für die sie das Video vorbereiten sollten, als Hospitant*innen. Nach der Hospitation wurde gemeinsam mit der Lehrkraft festgelegt, welche Themenbereiche und Ziele das Video in den Fokus rücken soll. In der zweiten Feldarbeitsphase testeten die Studierenden ihre Produkte in denselben Gruppierungen im Unterrichtsetting. In einigen Klassen war es möglich, mehrere Videos anzubieten und damit dem Lernniveau der Schüler*innen Rechnung zu tragen. Im Klassenzimmer standen unterschiedliche Medien zur Verfügung, sodass es in einigen Settings möglich war, für einzelne Schüler*innen ein Video am Tablet abzuspielen; in anderen wurde das Video einer Schüler*innengruppe per Smartboard gezeigt. Das Abspielen der Videos sowie die darauf aufbauende Aktivität wurden in den meisten Fällen

von der schulischen Lehrkraft übernommen. Die Studierenden nahmen eine beobachtende Rolle ein, leisteten den Schüler*innen jedoch im Bedarfsfall Unterstützung.

- iv. Die Reflexionsphase fand vor und nach der zweiten Feldarbeitsphase statt: Zuerst wurde im Seminar das vorbereitete Impulsvideo und dessen geplante Didaktisierung durchgespielt. Diese Simulation unterlag dem Peer-Feedback der anderen Seminarteilnehmer*innen, die das Impulsvideo und dessen Didaktisierung anhand bestimmter Kriterien analysierten. Im Anschluss an das Feedback bestand für die Student*innen die Möglichkeit, das Video nachzubessern. Nach dem Abspielen des Videos in der Klasse und der Fortsetzung des Unterrichts gab auch die Lehrkraft ihr Feedback zu den vorbereiteten Materialien bzw. dem Stundenverlauf.

Zuletzt wurden die erarbeiteten Ergebnisse auf dem YouTube-Kanal¹ des Medienzentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hochgeladen.²

3.3. Die Stichprobe

Insgesamt nahmen an den zwei Seminaren 21 Studierende (16 Frauen, 5 Männer) der folgenden Studienrichtungen teil: Italianistik (4), Französisistik (6), Hispanistik (7), Anglistik (3), Germanistik (eine Erasmusstudentin). Großteils Zweitsemestrige (9) oder Erstsemestrige (6), verfügten die meisten Studierenden zum Zeitpunkt des Seminars noch über keinerlei Praxiserfahrung an der Schule. Einige konnten dagegen auf mindestens eine praktische Erfahrung verweisen: Vier Teilnehmende hatten das berufsorientierende Praktikum, zwei bereits das Praxissemester absolviert. Eine weitere Gruppe von interviewten Personen bildeten die Lehrer*innen, die in den Schulen die Kooperation mit den Studierenden zusagten. In die folgende Analyse flossen nur die Aussagen einer Lehrkraft und von vier Student*innen ein. Diese wurden ausgewählt, weil sie die Grenzen zwischen unterschiedlichen Positionen besonders anschaulich aufzeigten.

3.4. Forschungsmethodik

Am Ende des Seminars wurden die Lernprozesse der Seminarteilnehmenden anhand semistrukturierter Experteninterviews untersucht. Obwohl deren Fokus auf dem gesamten Projekt lag, werden in diesem Beitrag nur jene Interviewteile bewertet, die sich auf die Erstellung des Videos und seine Anwendung im Unterricht beziehen. Bei der Erstellung der Leitfäden wurde darauf geachtet, die Expert*innen möglichst frei zu einem Thema

¹ https://www.youtube.com/playlist?list=PLhVrO77VPbRJJ5qdrJa0X2aX1A_USaqoR.

² Zu einer genaueren Beschreibung des Seminaaraufbaus s. Brocca 2020.

zu Wort kommen zu lassen, den Einfluss der Interviewer*innen möglichst gering zu halten³ und die Interviews zwecks späteren Vergleichs bestimmten Standards zu unterwerfen.

Das Instrument des Expert*inneninterviews wird traditionell genutzt, um Daten zu den (alltäglichen) Erfahrungen ausgewählter Personenkreise zu erheben (Gläser/Laudel 2010, 174-177). Es geht also weder um biografische Daten der Interviewten noch um inhaltliches Wissen über ein Thema, sondern um persönliche Ansichten, diesfalls zur praktischen Durchführung des Unterrichts. An ihre Grenzen stößt die Methode dann, wenn die Interviewten die Befürchtung hegen, von der*dem Interviewer*in bewertet zu werden (Brait 2020, 447), und daher bemüht sind, ihre Äußerungen vermeintlichen Erwartungen anzupassen oder sich mit ihrer Meinung zurückhalten. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wurden die Interviews von geschulten studentischen Mitarbeiter*innen geführt, die in keinem hierarchischen Verhältnis zu den Interviewten standen und ihre Anonymität gewährleisten konnten. Die Interviews mit den Lehrer*innen wurden ebenfalls von studentischen Mitarbeiter*innen geführt – deren Anonymität zu wahren, war aufgrund ihrer geringen Anzahl freilich nicht möglich.

Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten und wurden per Audioaufnahme gerät aufgezeichnet, nach Bohnsack (2001) von den Interviewer*innen in Word transkribiert (s. Anhang 2) und anonymisiert bzw. pseudonymisiert, um sicherzustellen, dass die verschriftlichten Interviews keine Rückschlüsse auf die Befragten zulassen. Der Anonymisierungsprozess wurde offen mit den Interviewten kommuniziert, sodass sie sicher sein konnten, ihre Meinung in einem geschützten Umfeld zu äußern.

Die transkribierten Interviews wurden zuerst durch Memos annotiert, dann induktiv (datenbasiert) kodiert und nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Anders als die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1984; Strauss/Corbin 1990), die eine Generierung der Theorie allein aus den Daten vorsieht, lässt die qualitative Inhaltsanalyse die Strukturierung der aus den Daten gewonnenen Kategorien (Kelle/Kluge, 2010, 86) in stärkerem Austausch mit den theoretischen Vorannahmen zu (Reinhoffer 2005, 127). So wurden im gegenständlichen Forschungsprojekt die ohne Vorabfestlegungen und auf Basis der Interviews erstellten Kategorien in einem zweiten Schritt mit Bezug auf die Forschungsfrage und Vorannahme strukturiert.

Die Kodierung erfolgte computergestützt durch das Programm NVivo (Version 11). Es wurden 156 Äußerungen kodiert, die auf 27 unterschiedliche Codes zurückzuführen waren. Diese wurden anschließend in zwölf Subkategorien gesammelt, die wiederum drei Kategorien zugeordnet und mit folgenden Etiketten versehen wurden: i) positive Emotionen (deren Subkategorien sind Schüler*innenzentrierung, Motivationsschub, Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Engagement der*des Studierenden, Praxis, Multi-sensorialität, Integration von Videos in die traditionelle Didaktik), ii) Herausforderungen (deren Subkategorien sind das Gefühl des Unvorbereitetseins, Zeitmangel, Grenzen des

³ Eine ausführlichere Darstellung des Leitfadens findet sich in Brocca 2020.

Videos), iii) Assimilation (deren Subkategorien sind Integration von Videos in den traditionellen Unterricht und Beharren auf Tradition). Bei allgemeiner Betrachtung der Codes überwiegt die Kategorie der positiven Emotionen. Seltener finden sich in den Daten Äußerungen, die als Herausforderung kodiert wurden. Eine noch kleinere Gruppe bildet die Hauptkategorie der Assimilation.

Betrachtet man die Codes in ihrer Gesamtheit, zeigen sich keine individuellen Unterschiede, allerdings bilden Student*innen und Lehrer*innen Gruppen, die sich hinsichtlich der Anwendung von digitalen Medien stark unterscheiden. Selbst innerhalb dieser Gruppen treten große Divergenzen hervor. In Anbetracht der Ausprägtheit der individuellen Komponenten der von der Fragestellung fokussierten Themen werden die Daten nach einer typisierenden Strukturierung (Mayring 2015, 90-93; Kelle/Kluge 2010, 105-107) gegliedert. Im folgenden Kapitel werden besonders markante Bedeutungsgegenstände betrachtet und beschrieben, die zu einer im Vorfeld festgelegten Kategorisierung der Typen führen.⁴

4. Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

4.1. Typenbildung

Zur Ermittlung eines Typus wurde zuerst eine explorative Cluster-Analyse durchgeführt. Anhand des Pearson-Korrelationskoeffizienten r wurden die Codes eines jeden Interviews jeweils mit denen der anderen Interviews assoziiert. Im vorliegenden Sampling sind die zu vergleichenden Datensets sehr begrenzt (zwischen 19 und 75 Nennungen, je nach Interview) und die Zahlen der Variablen hoch (11 unterschiedliche Subcodes), sodass die Korrelation geringe Validität hat (Charrad et al. 2014). Allerdings wird die Cluster-Analyse in diesem Beitrag lediglich als explorative Technik angewendet (Jain et al. 1999), um Pattern zu visualisieren und anschließend die qualitative Analyse durchzuführen.⁵

Mithilfe von NVivo wurde ein Baumdiagramm generiert, das den Ähnlichkeitsgrad grafisch darstellt (Abbildung 1). Wenn zwei Items einen höheren r -Wert aufweisen, werden sie im gleichen Zweig gezeigt. Items, die weniger korrelieren (r annähernd null), werden weiter entfernt voneinander platziert bzw. in unterschiedlichen Zweigen dargestellt.

⁴ Während bei einer typisierenden Strukturierung die Gefahr der Verallgemeinerung besteht (Mayring 2015, 91), ist in dieser Analyse die Beschreibung extremer Ausprägungen von geteilten Merkmalen von Vorteil.

⁵ Die Analyse ergibt einen Wert von $r=0,34$ für die Interviews 3 und 4 und $r=0,24$ für die Interviews 1 und 2 (s. Anhang 1). Gemäß den Richtlinien von Gries (2013, 147) zeigen diese Werte eine mittlere positive Korrelation an. Ein r -Wert von +1 (oder -1) würde einen vollständig positiven (bzw. negativen) linearen Zusammenhang zwischen den betrachteten Variablen/Merkmalen anzeigen. Hätte der Korrelationskoeffizient hingegen den Wert $r=0$ (null), hieße das, dass die beiden Merkmale überhaupt nicht linear voneinander abhängen (Levshina 2015, 218-219)

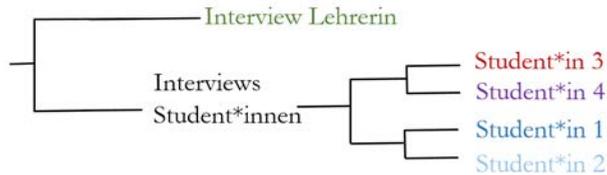


Abb. 1: Interviewte Personen nach Ähnlichkeit der Codes geclustert

Das statistisch gestützte Clustering stimmt mit der intuitiven Typenbildung der Forscher*innen überein, dient also als Bestätigung der angedachten Typisierung. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass sich die Codes der Lehrkraft von den Codes der Student*innen unterscheiden. Die Student*innen wiederum können in zwei Gruppen geteilt werden: Die Studierenden 1 und 2 haben erst wenige Semester absolviert, während 3 und 4 bereits über einige Lehrerfahrung verfügen.

Im folgenden Abschnitt werden drei verschiedene Typen beschrieben – dies in der Absicht, die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu erfassen und pointierter darzustellen. Bei der Typenbildung werden sowohl die Interviews mit den Studierenden als auch mit der Lehrkraft berücksichtigt. Unter Bezugnahme auf den Titel des vorliegenden Sammelbands wurden die drei Typen wie folgt definiert: die ‚Abgrenzende‘, die ‚Flexiblen‘ und die ‚Grenzgänger*innen‘. Zwecks genauerer Beschreibung dieser Typen werden nachstehend Auszüge aus den geführten Interviews zitiert.

4.1.1. Die ‚Abgrenzende‘

Die inhaltliche Analyse der Äußerungen der Lehrkraft legt deren Beschreibung als ‚Abgrenzende‘ nahe: Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen auf eine stark verankerte subjektive Theorie über digitale Medien treffen. Diese prototypische Lehrerin ist eine Person, auf die die Kategorie ‚positive Emotionen‘ am häufigsten zutrifft: Konkret konnten diesem Prototyp 46 von 75 Codes dieser Kategorie zugeordnet werden. Die Arbeit mit Videos im Unterricht wird von der Lehrerin deswegen als positive Erfahrung erachtet, weil die Videos „super vorbereitet“ und „spaßig“ gewesen seien. Sie erkennt, dass die Erstellung des Videos viel Zeit in Anspruch genommen hat: „sehr schön und auch mit viel Mühe“, „sehr engagiert“.

Hinsichtlich seiner Wirkung auf die Schüler*innen beschreibt die Lehrkraft das Impulsvideo als einen Aufmerksamkeitsmagnet und einen Motivationsschub: „[D]as fanden sie [die Schüler*innen] sehr schick und haben auch zugehört.“ „Motivierend“ sei der Unterricht über die Phase des Videos hinaus, weil er sich durch ein von Schüler*innen gesteuertes audiovisuelles Medium an das individuelle Tempo der Schüler*innen anpassen ließe:

[Das war] nicht nur Motivation, sondern auch so Selbstkontrolle oder so, sowas geht halt mit Laptop einfacher, das finde ich, das wäre ja dann sogar eine Arbeitserleichterung: Ich mach ein Lernpaket und dann mache ich noch ein Lösungsding und das könnte man garantiert arbeitserleichternd auch für die Lehrkraft mit dem Laptop irgendwie machen.

Aus Sicht der Lehrkraft fördert der Unterricht mit Videos den (kritischen) Umgang mit Medien gemäß den Anforderungen des Lehrplans. Sie selbst ist der Meinung, dass in der digitalisierten Welt medienkritische Kompetenzen unabdingbar sind:

[D]as ist auch im Bildungsplan jetzt ganz stark drinnen, dass wir genau das müssen, von Anfang an und auch so, dieses Hinterfragen, das ist dann wieder unsere Aufgabe, wo kann man's sinnvoll, wo sind die Gefahren, gehe ich immer in YouTube und was finde ich da und so ... das ist dann wieder unsere Aufgabe.⁶

[Das Online-Video] gehört ja gerade auch in diese Gesellschaft, in der wir uns bewegen immer mehr, was ja schon moderner wird, würd ich sagen, gehört das ja schon dazu, würd ich sagen.

Die Lehrkraft reflektiert auch über ihre dank des Videos eingetretenen eigenen Professionalisierungsfortschritte, hält sie sich doch, wie folgende Äußerungen zeigen, für eine Novizin im digitalen Bereich: „Ich bin reingestolpert“, „[D]ann bin ich ja schon bisschen älter“, „Das war ja so dieses, wo ich denke, o.k., das hab ich alles nicht oder nur immer mal wieder zum Teil.“ Den videogestützten Unterricht hautnah zu erleben, motiviere sie, selbst digitale Medien in den Unterricht einzubauen:

So, das dachte ich, das kann ich so auch hinkriegen, also das war dann eher so ein Anschubser mal wieder, mal wieder gucken, dass du was anderes einbaust.

Also es war eher so ein Anstoß ...

[J]a, dass ich auch sehe, was die machen, und das war dann auch das, wo ich sagte, „Ah, doch, da mach ich gerne mit, dass ich auch gucken kann, was gibt es Neues, was kann ich mir da vielleicht noch rausziehen.“

In ihren Äußerungen unterscheidet die Lehrerin explizit zwischen der Zeit vor und nach der Intervention. Die Zeit vor der Intervention sei „beladen“ mit der subjektiven Theorie, dass externe Personen sich anmaßen, ihr zeigen zu wollen, wie sie besser unterrichten könne: „[J]a, ich hatte ... eh-, eher gedacht, da kommt jetzt irgendwie ... high class irgendwas“, „[D]a dachte ich auch, müsste ich vielleicht jetzt irgendwie Filmchen machen lernen oder so.“

Dieser Theorie zufolge dürfen digital affine Personen nicht ganz ernst genommen werden, das legt jedenfalls die ironische Bezeichnung als „high class“ nahe; ebenso drückt sich in der Rede von einem „Filmchen“ statt einem „Video“ eine leicht ironische Haltung gegenüber digitalen audiovisuellen Produkten aus, die auf eine unklare oder falsche Ein-

⁶ In den Transkriptionen wurden mit „...“ Pausen gekennzeichnet.

schätzung der Anwendung von Videos im Unterricht hinweisen könnte. Tatsächlich aber verbirgt sich hinter dieser Wortwahl eine Unsicherheit der Lehrerin gegenüber den an sie gestellten Anforderungen, die sie ausdrücklich formuliert: „Das war jetzt meine Angst gewesen, dass ich da stehe vor Ehrfurcht und, oh Gott, die machen alles, was ich nicht kann.“

Was die Lehrkraft verspürt, ist ein „Digitalisierungsdruck“ (Lankau 2017), der sich, weil sie nicht das Bedürfnis hat, etwas an ihrem Unterricht zu ändern, in Änderungswiderstand verwandelt: „Ich sage, der normale Unterricht macht schon auch Sinn.“ Damit setzt sie eine Dichotomie in die Welt: Der videounterstützte Unterricht wird als Antithese zum ‚normalen‘ Unterricht gesehen, der das bekannte Lehr-Lernsetting zu zerstören drohe:

[Da] weiß ich nicht, ob das [die Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Mitteln] gut ist, weiß ich auch nicht, ob das ... Es wird zwar immer wieder mal so: „Wow, super, Klassen und Bücher weg und eh ...“ So, da denke ich, das muss nicht sein.

In der subjektiven Theorie der Lehrkraft stellt der Einfluss der digitalen Medien eine Gefahr für die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft dar. Diese Theorie basiert auf der dichotomischen Annahme, dass die digitale Unterstützung die menschliche Interaktion ausschließe bzw. dass digitaler Unterricht ohne menschliche Interaktion stattfindet:

Es fehlt vielleicht, also was ich jetzt persönlich denke, es fehlt vielleicht auch dann dieses Persönliche, was ja auch wahnsinnig viel bringt also grad auch im Unterricht.

Neben diesen externen Faktoren, die die Lehrkraft gegen den Einsatz von Videos im Unterricht geltend macht, bringt sie auch interne Faktoren ins Spiel: Eine Änderung des Unterrichts durch die Einbettung von digitalen Medien wäre mit hohem Zeitaufwand verbunden:

[Da] ist eher wieder die Zeit ... also wenn man ein volles Deputat hat, da hat ... um das zu erfüllen, ist man eigentlich schon beschäftigt, und dann jetzt durch diese Gemeinschaftschule, ein Haufen Arbeit oben drauf, wo man dann schon sagt so: „O.k., ich muss jetzt das irgendwie gucken, wie ich das hinkriege.“

Ein weiteres Argument, das die Lehrkraft von der Videonutzung abhält, ist die fehlende Infrastruktur:

Also, wir sind jetzt auch nicht super ausgestattet, da irgendwie so zwei Laptop-Klassen und ich weiß auch nicht, wie ... äh ... ok, ne zwei Laptop-Klassen ... ähm.

Interessant ist die Begründung für ihre – von ihr selbst erkannte – Passivität gegenüber digitalen Medien mit dem beruflichen Habitus einer Lehrkraft: „Aber ich würde sagen, wir Lehrkräfte sind noch ... wir sind sehr behäbig ... ich glaube, jeder Einzelne und im Ganzen.“ Damit führt die Lehrkraft ihren persönlichen Konflikt mit digitalen Medien auf eine vermeintliche Eigenschaft der gesamten Berufsgruppe zurück. Sich ihrer Schwä-

chen bewusst, sucht sie diese durch eine pauschale Zuschreibung zu rechtfertigen. Sie ist der Meinung, dass ein videounterstützter Unterricht nur von extrinsisch motivierten Lehrer*innen vorangetrieben wird: „Also wer nicht unbedingt geschubst wird, dann macht man erstmal so seins und dann gibt’s vielleicht ein paar, die da irgendwie voran ...“ Hier wird ein Widerspruch offensichtlich: Es gibt unter Lehrer*innen sehr wohl Pioniere, aber diese lösen großen Konkurrenzdruck aus. Die Lehrkraft zieht also eine deutliche Grenze zwischen traditionellem Unterricht und Unterricht mit digitalen Medien sowie zwischen innovationsfreudigen und innovationsscheuen Lehrer*innen.

Der Einsatz von Videos wird sowohl mit einem schüler*innenzentrierten Ansatz als auch mit der Förderung der Selbstständigkeit durch individuelle Lehrpläne assoziiert. Eine Bedrohung für die Stellung der Lehrkraft wird – wie aus den Äußerungen ebenfalls klar hervorgeht – auch in der Abkehr von traditionellen Medien (dem Buch) und der Orientierung weg vom instruktivistischen (Neuweg 2003, 293) hin zum videounterstützten Unterricht gesehen.

Durch – höchstwahrscheinlich – die Intervention an einem Wendepunkt angelangt, zeigt sich die Lehrkraft durch und durch zerrissen, denn noch reicht die Begeisterung für den erlebten videobasierten Unterricht nicht aus, um sie ihre subjektiven Theorien über den digitalisierten Unterricht und das Unterrichten im Allgemeinen langfristig ändern zu lassen. Eine Lösung dieses Konflikts sieht sie in einer integrativen Haltung gegenüber technischen Innovationen. Diese müssten nicht per se den Unterrichtsaufbau umkrempeln, sie könnten auch in das übliche (damit ist der lehrer*innenzentrierte Unterricht gemeint) Lehr-Lernsetting eingebaut werden. Die Lehrkraft würde, vor allem um die Motivation der Schüler*innen zu wecken, punktuell einige digitale Elemente in ihrem Unterricht verwenden, ohne ihre Routine zu ändern:

Doch, also, wenn man jetzt sagt, ob eine besser ist als die andere und man sagt, ein Mix ist auf jeden Fall gut in vielleicht Sachen der Motivation, vielleicht das Tablet benutzen, aber in Sachen Selbstständigkeit und in Sachen Schreiben und einfach, ich mein, also, es wird sich niemals verlieren, dass wir mit der Hand schreiben, also das wird’s immer geben.

[Der Unterricht mit digitalen Elementen] wär dann auch nicht so ... äh ... so völlig ungewohnt oder so, also eher positiv gemeint.

Die Lehrkraft vertritt die Meinung, dass der Einsatz des Impulsvideos als Unterrichtsmedium einen geringen Einfluss auf die Sozialform des Unterrichts hat und haben soll, zumal sich eine videogestützte Didaktik auch in der traditionellen Lehrumgebung einbetten lasse. Aufgrund ihres Widerstands gegenüber Veränderungen und ihrer Tendenz, die durch digitale Medien herbeigeführten Änderungen zu ideologisieren, wird die Lehrperson eben als ‚Abgrenzende‘ bezeichnet.

4.1.2. Die ‚Flexiblen‘

Bezugnehmend auf die im Kapitel 4.1. vorgenommene Typisierung werden im Folgenden die Äußerungen der Studierenden 1 und 2 zusammen analysiert. In deren Aussagen nehmen die positiven Emotionen weniger Raum ein als in jenen der Lehrerin, lediglich neun von 41 Codes werden als positive Emotionen betrachtet. Die positive Erfahrung wird vor allem darauf zurückgeführt, dass das Video einen direkten Bezug zur Schulpraxis ermöglicht:

Anfangs dachte ich, o.k., das Video könnte vielleicht eventuell ein bisschen langweilig sein, weil ich auch nicht wusste, dass wir dann auch in die Schule gehen ... mhm ... und so der Praxisbezug da ist, aber ich würde schon sagen, die Meinung hat sich schon verändert. (Stud. 1)

Die Studierenden erachten die Erstellung und Erprobung des Videos als eine für ihre Professionalisierung wichtige Erfahrung; sie sind überzeugt, dass die digitalen Kompetenzen (und daher auch der Umgang mit Videos) zentraler Bestandteil des Lehrer*innenberufs sind. Allerdings verdankt sich diese Position wohl mehr der Anpassung als der Überzeugung, wie das Lachen oder die Abschwächungen („glaube ich“, „sollte“, „eigentlich“, „ein bisschen“) in folgenden Beispielen zeigen:

[O]hne [digitale Medien] wird es heutzutage, glaube ich, sehr schwierig [lacht]. (Stud. 1)

[O]der halt auch der Einsatz von Videos auf YouTube oder so, also, ja solche ganz banalen Dinge sollte ein Lehrer eigentlich schon können. Nicht nur strikt auf das Buch fixiert sein, sondern auch, ja, Internet ein bisschen. (Stud. 2)

Dieser Typus sieht das Video als ein generationsspezifisches (Lern-)Medium, in dem sich die Schüler*innen heute bereits im außerschulischen Leben bewegen (s. untenstehende Beispiele). Die Wahrnehmung der Studierenden ist vom Diskurs um ‚Digital Natives‘ (Bennet/Maton/Kervin 2008) geprägt:

Also das [Video] ist ihr Medium. (Stud. 1)

Videos, glaube ich, können zum einen mal ganz witzig für die Kinder sein oder Schülerinnen und Schüler. (Stud. 1)

Ja, ich denke einfach in Bezug auf die Schüler halt, je jünger sie sind, desto mehr Antrieb gibt sowas [Videos]. (Stud. 2)

Ich glaube, dass ich einfach die Videos einsetzen werde, weil ...ähm ...ich auch gesehen habe, dass die Schüler heutzutage eigentlich sehr davon begeistert sind und die Aufmerksamkeit auf jeden Fall da war. (Stud. 2)

Der Mehrwert eines Videos wird primär in der Motivationssteigerung gesehen: Das positive Feedback, das die Schüler*innen den Studierenden gaben, hat diese in ihrer Meinung bestätigt, dass Videos im Unterricht angebracht sind, „wo es Spaß macht und die Schüler

motiviert“. Als zweiter Grund, ein Video zu präferieren, gilt dessen Multimodalität, weil das audiovisuelle Format ein besseres Verständnis ermögliche als rein auditive oder schriftliche Inputs: „Und sie [die Schüler*innen] fanden das eigentlich sehr gut, dass man das alles halt auch mal bildlich vor sich hat.“ Ein dritter praktischer Vorteil des Videos sei eine mittel- und langfristige Arbeitserleichterung durch die Möglichkeit des wiederholten Einsatzes, vor allem wenn man das Video selbst erstellt hat und bereit ist, es je nach Lehr-Lernsetting anzupassen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Man kann es [ein Video] auch immer wieder gebrauchen, gerade in der Schule, weil es sind einfach Themen, die immer wieder durchgeführt werden müssen ...mhm ... und ja. Und da könnte man es eigentlich schon mehrmals verwenden, wenn man es ein bisschen verbessert. (Stud. 2)

Videos seien attraktiv, würden intuitiv verstanden und könnten langfristig Arbeit sparen, eine didaktische bzw. inhaltsbezogene Begründung wird hingegen nicht genannt. Diese Student*innen setzen die Videos pragmatisch ein, ohne eine überlegte Anpassung mit Blick auf den didaktischen Ansatz vorzunehmen. Ihren Aussagen zufolge ist das Video ein Medium, das für Abwechslung sorgt und die Schüler*innen „in ihrer Sprache“ anspricht. Digitale oder analoge Inputs verhielten sich daher nicht antithetisch zueinander, sondern seien miteinander verknüpfbar und gleichwertig. Dass die potenzielle didaktische Innovation des Videos gerne übersehen wird, ist folgender Aussage zu entnehmen:

Also, wenn ich zum Beispiel gerade dieses Powtoon-Video mache, und dann ... ähm ... so etwas wie Vokabeln Zuordnen danach mache, wenn das sich anbietet, ist einfach. Aber wenn man Aufgaben macht, dann sind ja im Buch auch nützliche. (Stud. 1)

Entgegen der Erwartung, dass das Impulsvideo in einen induktiven didaktischen Ansatz eingebettet würde, wird es nicht mit einem bestimmten didaktischen Ansatz in Beziehung gesetzt; thematisiert wird lediglich eine Verbindung mit allgemeinen Techniken (Vokabeln zuordnen, Aufgaben lösen).

Anders als der erste, auf den Aussagen der Lehrkraft basierende Typus beschreibt der Typus der ‚Flexiblen‘, der auf Aussagen von Studierenden der ersten Semester gründet, kein konfliktträchtiges Verhältnis zwischen dem Einsatz von Videos im Unterricht und dem professionellen Habitus einer Lehrkraft. Deren Position bezüglich der mit einem audiovisuellen Online-Input für den Fremdsprachenunterricht verbundenen Herausforderungen und Potenziale ist weder theoretisch noch praktisch fest verankert. Dies ist der Grund für die Bezeichnung dieser Gruppe als die ‚Flexiblen‘.

4.1.3. Die ‚Grenzgänger*innen‘

Bei den Studierenden 3 und 4 handelt es sich laut eigenen Angaben um höhersemestrige Studierende, die demnach bereits Lehrerfahrungen gesammelt haben. Ihre Aussagen klingen entschiedener als jene des vorangegangenen Typus, ebenso ihre Positionierung zu

den angesprochenen Themen. Bei den Studierenden 3 und 4 überwiegt die Kategorie der positiven Äußerungen, so wie bei dem Typus der ‚Abgrenzenden‘: Als Indikator für den gelungenen Einsatz nennen die Befragten die positive Reaktion der Schüler*innen:

Ähm ... pro [zu verstehen als Teil der Wendung ‚pro und contra‘], dass die Schüler auf jeden Fall in dieser Zeit aufmerksam waren und die Aufgabe ... ähm ... gut lösen konnten dadurch [durch das Video] später. (Stud. 3)

Gleichzeitig werden die Nachteile der Arbeit mit Videos hervorgehoben – so Erfahrungen mit unzuverlässigen Internetverbindungen oder fehlender Ausstattung (keine Lautsprecher). Es seien dies technische Hindernisse gewesen, die viel Zeit gekostet hätten:

Also, ganz ehrlich, jetzt hier für eine, in Anführungsstrichen, beknackte Unterrichtsstunde wirklich stundenweise Vorbereitung, nur, dass man die Tablets überhaupt irgendwann mal benutzen kann, fand ich, stand in keinerlei Relation. Wenn die Schule natürlich vielleicht die Tablets sowieso, ja, benutzen würde, die Apps und so weiter schon installiert sind, dann sieht das ganze bestimmt auch nochmal anders aus. (Stud. 4)

In den Aussagen wird eine Abstimmung der Unterrichtsziele mit den Sozialformen und dem Medium gefordert:

Der Medieneinsatz sollte bewusst gewählt sein, sodass er eben auch mehr bringt als nur Bspäßung, sondern eben auch ... also, dass es quasi nicht nur ersetzt, also wenn du einen Text hast zum Lesen, dass du den dann nicht nur einfach auf den Tablets liest, ja, sondern, dass du darüber hinaus dann irgendwie noch weitere Informationen eben abrufen kannst, die du jetzt auf Papierform nicht haben könntest. (Stud. 3)

Wichtig ist auch, dass man lernt, wie man die [Videos] sinnvoll einsetzt, wie man [sie] mit didaktischen Zielen bindet, also es bringt nichts, einfach nur das Video zu zeigen und fertig, sondern man muss das irgendwie vorbereiten, man muss denen vorher Aufgabenstellungen dazu geben, nachher das irgendwie sinnvoll weiter einbeziehen in den Unterricht. Ich glaub, es gibt im Internet so viele Quellen, wo man solche Videos finden kann. Aber vor allem halt den Einsatz, das effektiv einzusetzen, darum geht's. (Stud. 4)

Wenn die Student*innen in den Interviews sich auf Fachinhalte beziehen, kommt auch die fachliche (In-)Effizienz ihres Videos zur Sprache:

Also ich würde jetzt nicht sagen, dass sie danach [nach dem Anschauen des Videos] direkt die Beherrschung der reflexiven Verben verstanden haben. (Stud. 3)

Wir haben auch am Ende ein Tandem gemacht, da war auch auf jeden Fall das Ziel, dass sie bisschen sprechen, das hat geklappt. (Stud. 4)

In den Aussagen der Studierenden 3 und 4 finden sich einige interessante Stellungnahmen zum didaktischen Einsatz videobasierter Bildungsangebote. Die Enttäuschung der*des Studierenden 3 hängt aus ihrer*seiner Sicht mit der Erwartung zusammen, dass ein Lernergebnis – wie beim ‚Nürnberger Trichter‘ – direkt aus einem Input resultiert:

Nach dieser Theorie sollte die Erläuterung qua Impulsvideo unabhängig von den Eigenschaften und den Anstrengungen der Lerner*innen für den Erwerb einer grammatischen Struktur reichen. In der Äußerung der*des Studierenden 4 wird eine Lehrtechnik (ein Partnerdialog) aufgegriffen, die die didaktische Intervention abrunden sollte. Gegenüber der Aussage der*des Studierenden 3 ist in diesem Fall von einem Ergebnis nach Plan die Rede. Einen systematischen Bezug zu den im Kapitel 2 angesprochenen videobasierten induktiven Ansätzen stellen beide jedoch nicht her. Daraus lässt sich schließen, dass das Potenzial des videobasierten Unterrichts auch in höheren Semestern noch nicht in seiner Komplexität erkannt wurde.

Dem Einsatz von digitalen Videos und seinen Auswirkung auf die Didaktik kommt in den Aussagen dieses Typus generell große Bedeutung zu, wobei dessen Repräsentant*innen zu Fragen einer zunehmenden Digitalisierung im Bildungsbereich eine klare Position beziehen. Dadurch, dass für sie das Video nicht nur eine Ersatzfunktion (Puentedura 2006) für analoge Medien übernimmt, sondern Veränderungen im Lehr-Lernsetting unterstützt, lassen sie die Grenzen zwischen der Nutzung von digitalen Medien und ihrer Nichtnutzung zum Thema werden. Aufgrund dieses Merkmals wird diese Gruppe als ‚Grenzgänger*innen‘ bezeichnet.

4.2. Diskussion der Daten

In diesem Kapitel werden die der qualitativen Inhaltsanalyse entnommenen Daten hinsichtlich der in Kapitel 3.1 skizzierten Fragestellung und Erwartung diskutiert. Zu den gestellten Forschungsfragen wurden anhand einer typisierenden Strukturierung drei Muster gebildet, die folgende Merkmale aufweisen: Bei der ‚Abgrenzenden‘ und den ‚Grenzgänger*innen‘ führt die Arbeit mit dem Video zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Fachinhalten, was sich positiv auf ihre fach- und mediendidaktischen Reflexionskompetenzen auswirkt (Forschungsfrage a). Sie überlegen, was sich durch die Einführung eines Impulsvideos im Unterricht ändert bzw. ändern kann (Erwartung i). Die ‚Abgrenzende‘ lehnt diese Änderungen aus Angst, die Kontrolle zu verlieren, ab (Brocca 2020). Den ‚Grenzgänger*innen‘ ist bewusst, dass sich unter geänderten medialen Bedingungen neue Lehr-Lernkonstellationen eröffnen, und sie zeigen sich bereit, sich dieser Herausforderung zu stellen. Alle drei Typen setzen sich mit dem Thema der Praktikabilität auseinander (Erwartung ii). Je mehr die Typen den Einsatz von Videos befürworten und überlegen, diese in einem innovativen Lehr-Lernsetting zu nutzen, desto größer ist das Bewusstsein für den Aufwand für den Einsatz dieses Mediums bzw. desto höher werden die Kosten für einen videogestützten Unterricht geschätzt. So finden sich beim Typus der ‚Grenzgänger*innen‘ deutlich kritischere Einlassungen zu technischen Problemen, auch stellt sich für ihn häufiger die Frage nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis eines selbst produzierten Impulsvideos. Den Äußerungen der Befragten ist zu entnehmen, dass die subjektiven Theorien unterschiedlich stark vom öffentlichen Diskurs beeinflusst sind

(Erwartung iii). Die ‚Abgrenzende‘ verweist bezüglich ihrer Motivationen meistens auf Argumente der öffentlichen Debatte, die sich antithetisch zu ihrer subjektiven Erfahrung verhalten. Ihre Argumentation zeugt daher von wenig interner Kohärenz, lässt dafür aber auf eine tiefe und wahrscheinlich belastende Spaltung zwischen angesehenen, digital kompetenten Lehrkräften und weniger geschätzten Lehrkräften schließen. Dieser Konflikt weist auf weiteren Forschungsbedarf hin und unterstreicht die Notwendigkeit von Fortbildungen, Beratungen und korrekter Information, um den auf diesem Typus lastenden Digitalisierungsdruck abzubauen. Für die Gruppe der ‚Flexiblen‘ sowie der ‚Grenzgänger*innen‘ stimmen die im Seminar gemachten Erfahrungen mit ihren subjektiven Theorien überein, sodass kein Konflikt entsteht. Die ‚Grenzgänger*innen‘ sind zuversichtlich, was die Entwicklung ihrer Kompetenzen angeht; in der Videoerstellung sehen sie einen Mehrwert, für den es sich lohnt, sich zu engagieren. Die drei Typen zeigen, dass es hinsichtlich der Rezeption und Anwendung von videobasiertem Unterricht ein breites Spektrum von Zugängen gibt – selbst nach ein und derselben Intervention (Erwartung iv).

Ein Vergleich der untersuchten Cluster bietet sich auch anhand der Professionalisierung an. Obwohl die Ergebnisse – wie immer in qualitativen Forschungen – nicht generalisierbar sind, lässt sich die Professionalisierungssteigerung mit den Stufen der Akzeptanz einer Innovation nach George et al. (2006) wiederfinden: Der Typus der ‚Flexiblen‘, zu dem Studierende der ersten Semester gehören, lässt sich der anfänglichen Stufe des Modells zuordnen, die von Unbekümmertheit geprägt ist. Bei den ‚Grenzgänger*innen‘ ist der ernsthafte Versuch, sich mit den Potenzialen der Innovation auseinanderzusetzen, erkennbar, und sie können in den höheren Stufen der Skala platziert werden. Da die ‚Grenzgänger*innen‘ Studierende höherer Semester repräsentieren, findet im Lauf der Professionalisierung offenbar eine Progression in der Akzeptanz einer Innovation statt. Die Lehrkraft (die ‚Abgrenzende‘) wiederum liegt hinsichtlich ihrer Überlegungen – Anerkennung von Kolleg*innen, persönliche Kosten/Nutzen, Unsicherheit bezüglich ihrer technischen Kompetenzen – in der Mitte der Skala nach George et al. (2006). Eine wichtige Rolle spielen in diesem Fall auch andere Faktoren wie Lernphilosophie, Alter und kollegiale Loyalität. Entsprechend diesen höchst differenzierten Einstellungen gegenüber digitalen Videos sind die Unterschiede beim COVID-19-bedingten Homeschooling (Institut für Demoskopie Allensbach 2021; Jesacher-Röbler/Klein 2020, 4f.) zwangsläufig enorm.

5. Schluss: Digitale Grenzgänge? – Erstellung von audiovisuellen Online-Formaten als Innovationsschub in der Didaktik

Wie die meisten gesellschaftsrelevanten technischen Transformationen zeitigt auch das Aufkommen von audiovisuellen Online-Formaten Auswirkungen auf die Didaktik. Einerseits übt die zunehmende Verbreitung von Erklärvideos merklichen Einfluss nicht

nur auf das informelle und non-formale, sondern auch auf das formale Lernen aus. Um Schüler*innen einen kritisch-reflektierten Umgang mit den vielfältigen audiovisuellen Online-Formaten beizubringen, haben die österreichischen Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien einen differenzierten curricularen Rahmen geschaffen. Darin nimmt die Förderung von Medienkompetenzen bzw. digitalen Kompetenzen mit dem Ziel, die Lernenden zu befähigen, Informationen zu verifizieren und zu ergänzen oder in audiovisuellen Medien aktiv Recherchen durchzuführen bzw. eigene digitale Inhalte zu erstellen, einen bedeutenden Platz ein.

Andererseits bieten audiovisuelle Online-Formate die Möglichkeit zur innovativen Veränderung von Lehr-Lernsettings. Diesbezüglich hat dieser Beitrag in einer ersten theoretischen Annäherung gezeigt, wie die verschiedenen audiovisuellen Online-Formate zahlreiche didaktische Ansätze bedienen können (Kapitel 2.3 und 2.4). Insbesondere wurde festgestellt, dass sich Erklärvideos durch instruktionistische Merkmale auszeichnen, während sich Impulsvideos eher als Ausgangspunkt für interaktive Lehr-Lernprozesse eignen. Werden audiovisuelle Online-Formate ausschließlich stellvertretend für einen lehrendenzentrierten Unterricht eingesetzt, bleibt ihr didaktisches Potenzial, einen Beitrag zur individuellen Wissenskonstruktion, Differenzierung und Förderung der Selbstständigkeit im Sinne eines schüler*innenzentrierten Unterrichts zu leisten, ungenutzt.

Im zweiten Teil des Beitrags (Kapitel 3 und 4) wurde eine empirische Studie vorgestellt, die die Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften gegenüber der Nutzung von audiovisuellen Online-Formaten in Form von Impulsvideos im schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht hat. Die Studie basiert auf Expert*inneninterviews, ihre Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität. Aus der qualitativen Analyse der erfassten Daten ging gleichwohl hervor, dass bei einigen (angehenden) Lehrkräften der Einsatz von Impulsvideos Verunsicherung auslöst: Ihre anfängliche Begeisterung für die neuen Möglichkeiten nahm im Verlauf der Anwendung stark ab und galt zuletzt bestenfalls der Abwechslung, die diese zu den bekannten Methodenrepertoires für den Unterricht darstellen. Demnach wird die Integration von Impulsvideos lediglich als Mittel verstanden, mit dem sich eingeübte didaktische Ansätze abwechslungsreicher gestalten lassen. Einen differenzierten Blick für didaktische Unterschiede zwischen den audiovisuellen Online-Formaten ließen nur wenige der interviewten Expert*innen erkennen.

Die an den empirischen Daten abzulesende unterschiedliche Rezeption der technologischen Innovation stimmt mit den Stufen der Akzeptanz einer Innovation nach George, Hall und Stiegelbauer (2006) überein: Je nach Ausbildungsphase nehmen die (angehenden) Lehrkräfte die Potenziale und die Herausforderungen der Innovation unterschiedlich wahr. In den subjektiven Theorien der (angehenden) Lehrkräfte über die Verwendung von Impulsvideos finden sich zudem Versatzstücke der öffentlichen Debatte über die Digitalisierung im Bildungswesen. Die Heterogenität der Positionen der Befragten reflektiert den epochalen Wandel, der durch die digitale Technologie in der Fachdidaktik

vorangetrieben wird. Für einige Lehrkräfte wirkt sich dieser auch in Form eines Digitalisierungsdrucks aus (Kapitel 4.1.1), wobei sich der mediale Habitus (Kommer 2013) nur schwer beeinflussen lässt.

Zwischen den Positionen der Forschung und der curricularen Vorgabe einerseits (Kapitel 2) sowie der Unterrichtspraxis andererseits (Kapitel 4) bestehen nach wie vor deutliche Grenzen, die in der Tat eine Transformation gebieten. Diese hat in den Klassenzimmern gerade erst begonnen.

Literatur

- Amsberg, Marcus von (2018): „Flipped Classroom im Deutschunterricht unter inklusiven Aspekten“. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 129-140.
- Bennett, Sue / Maton, Karl / Kervin, Lisa (2008): „The digital natives debate: A critical review of the evidence“. In: *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775-786.
- Bohnsack, Ralf (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borg, Simon (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury.
- Brait, Andrea (2020): „Einstellungen von Geschichtslehrkräften zu Gedenkstättenbesuchen“. In: *Zeitgeschichte* 47 (4), 441-465.
- Brocca, Nicola (2020): „Die Erstellung von Videos für den Fremdsprachenunterricht als Türöffner zwischen Lehramtsstudium und Schulpraxis“. In: *E-teaching.org. Digitale Medien im Lehramtsstudium*. <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/die-erstellung-von-videos-fuer-den-fremdsprachenunterricht-als-tueroeffner-zwischen-lehramtsstudium-und-schulpraxis>.⁷
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J.): *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): *BGBI. II Nr. 71/2018*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 30.8.2021*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (o. J.): *Digitale Kompetenz*. <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Wirtschaft/Digitale-Kompetenz.html>.

⁷ Datum des letzten Zugriffs auf sämtliche Internetquellen war der 12.09.2021.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Charrad, Malika / Ghazzali, Nadia / Boiteau, Veronique / Niknafs, Azam (2014): „NbClust: An R Package for Determining the Relevant Number of Clusters in a Data Set“. In: *Journal of Statistical Software* 61 (6). <http://www.jstatsoft.org/>.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (1990): „Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19 (6), 418-427.
- Cwielong, Ilona Andrea / Kommer, Sven (2020): „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt? Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert“. In: Kaspar, Kai / Becker-Mrotzek, Michael / Hofhues, Sandra / König, Johannes / Schmeinck, Daniela (Hg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, 38-44.
- Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung. <https://digikomp.at/index.php?id=530>.
- Drossel, Kerstin / Eickelmann Birgit / Julia Gerick (2017): „Predictors of teachers' use of ICT in school. The relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration“. In: *Education and Information Technologies* 22, 551-573.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): „Lasst die Lehrkräfte in Ruhe, aber nicht die Schulen“. Ein Gespräch mit dem Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani über Bildung in Zeiten der Coronapandemie“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 35-37, 29-32.
- Gapski, Harald / Oberle, Monika / Staufer, Walter (2017): „Einleitung“. In: Gapski, Harald / Oberle, Monika / Staufer, Walter (Hg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 17-30.
- George, Archie A. / Hall, Gene E. / Stiegelbauer, Suzanne M. (2006): *Measuring Implementation in Schools: The stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1984): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Routledge.
- Gries, Stefan (2013): *Statistics for linguistics with R. A practical introduction*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): „Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), 23-56.
- Honegger, Beat Döbeli (2017): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (2., durchges. Auflage). Bern: hep.
- Huber, Stephan Gerhard / Günther, Paula Sophie / Schneider, Nadine / Helm, Christoph / Schwander, Marius / Schneider, Julia A. / Pruitt, Jane (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2021): *Lernen in Zeiten von Corona. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021*. <https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Lernen-in-Zeiten-von-Corona-Bericht.pdf>.

- Jain, Anil K. / Murty, Narasimha M. / Flynn, Patrick J. (1999): „Data clustering: a review“. In: *ACM Computing Surveys* 31 (3), 264-323. DOI: <https://doi.org/10.1145/331499.331504>.
- Jesacher-Röblier, Livia / Klein, Esther Dominique (2020): *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Working Paper. Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. DOI: <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010>.
- John, Anke (2017): „Wissen2go – Frontalunterricht auf YouTube“. In: *Public History Weekly* 5 (25). DOI: <https://doi.org/10.1515/phw-2017-9584>.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommer, Sven (2013): „Das Konzept des ‚Medialen Habitus‘: Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren“. In: *Medienimpulse* 51 (4). DOI: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07>.
- Krommer, Axel (2021): *Die Schule als Chinesisches Zimmer. Oder: Wie man Kompetenzen simuliert*. <https://axelkrommer.com/2021/02/21/die-schule-als-chinesisches-zimmer-oder-wie-man-kompetenzen-simuliert/>.
- Lankau, Ralf (2017): *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim: Beltz
- Levshina, Natalia (2015): *How to do linguistics with R: data exploration and statistical analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.
- Meyer, Dan (2011): *The Three Acts Of A Mathematical Story*. <https://blog.mrmeyer.com/2011/the-three-acts-of-a-mathematical-story/>.
- Narr, Kristin / Friedrich, Christian (2021): „Medienkompetenz und Digital Literacy“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Dossier: Politische Bildung in einer digitalen Welt*, 11-20. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/>.
- Neuweg, Georg Hans (2003): „Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion – Ein fiktives Streitgespräch“. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 51, 293-299.
- Puentedura, Ruben R. (2006): *Transformation, technology, and education* [Blogpost]. <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Rat für Kulturelle Bildung (2019): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.
- Reinhoffer, Bernd (2008): „Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht“. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz, 123-141.
6. Oö. Jugend-Medien-Studie 2019. *Medienverhalten der Jugendlichen im Trend. Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Datien/Charts_Jugendliche_2019.pdf.
- Verma, Vijay / Aggarwal, Rajesh Kumar (2020): „A comparative analysis of similarity measures akin to the Jaccard index in collaborative recommendations: empirical and theoretical

- perspective“. In: *Social Network Analysis and Mining* 10 (43). DOI: <https://doi.org/10.1007/s13278-020-00660-9>.
- Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.) (2018): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Werner, Julia / Spannagel, Christian (2018): „Design Patterns: Erfahrungsrezeptbuch“. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 65-96.
- Wolf, Karsten D. (2015a): „Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung“. In: Hartung, Anja / Ballhausen, Thomas / Trültzsch-Wijnen, Christine / Barberi, Alessandro / Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, 121-131.
- Wolf, Karsten D. (2015b): „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audio-visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?“ In: *merx* 59 (1), 30-36.

Anhang

0.1. Pearson-Korrelationskoeffizients r für die Erstellung des Ähnlichkeitsgrads zwischen Informanten:

| Source A | Source B | Pearson correlation coefficient |
|-------------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Internals\\Interview 4 | Internals\\Interview 3 | 0,34215 |
| Internals\\Interview 1 | Internals\\Interview 2 | 0,240098 |
| Internals\\Interview 3 | Internals\\Interview 2 | 0,16855 |
| Internals\\Interview 3 | Internals\\Interview 1 | -0,011562 |
| Internals\\Interview 4 | Internals\\Interview 1 | -0,042798 |
| Internals\\Interview Lehrerin | Internals\\Interview 4 | -0,057354 |
| Internals\\Interview 4 | Internals\\Interview 2 | -0,090685 |
| Internals\\Interview Lehrerin | Internals\\Interview 2 | -0,158114 |
| Internals\\Interview Lehrerin | Internals\\Interview 1 | -0,213201 |
| Internals\\Interview Lehrerin | Internals\\Interview 3 | -0,271163 |

Literaturdidaktik der Resonanz

Grenzüberwindung als Prinzip: Impulse aus Hartmut Rosas ,Soziologie der Weltbeziehung‘

Johannes Odendahl

Entfremdung [wird] immer dann und dort überwunden, wo Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren [...]. (Rosa 2016, 306)

Eine andere Art des In-der-Welt-Seins ist möglich, aber sie wird sich nur als das Ergebnis einer simultanen und konzertierten politischen, ökonomischen und kulturellen Revolution realisieren lassen. (Ebd., 56)

1. Einleitung

Dass die Deutsch- und Literaturdidaktik Grenzgänge zur Soziologie unternimmt, um von dorthin theoretische Impulse zu erhalten, ist nichts Neues. Namentlich die Empirische Sozialforschung hat in den vergangenen zwanzig Jahren das Methodenrepertoire der deutschdidaktischen Forschung entschieden bereichert und im Zuge der empirischen Wende die ganze Disziplin regelrecht umgekrempelt. Methodologisch konnte und kann die Deutschdidaktik von diesem Wissenstransfer nur profitieren; Probleme ergeben sich dort, wo die neugewonnene Expertise bezüglich des Forschungsdesigns einen Mangel an Reflexion fachlicher Zielsetzungen zu kaschieren hilft, ja begünstigt. Es wird dann zwar einwandfrei und auf höchstem methodologischen Niveau geforscht; die Frage nach dem Warum und Wozu dieses Forschens wird dabei aber oft gar nicht mehr gestellt, genauer: Sie gilt ohnehin immer schon als beantwortet. Die Zielrichtung deutschdidaktischer Forschung lautet dann bündig und zweifelsfrei: Verbesserung des schulischen Deutschunterrichts.

In einem bemerkenswerten Debattenbeitrag zur von ihm mitherausgegebenen Zeitschrift ‚Didaktik Deutsch‘ hat zuletzt Thorsten Pohl diese einseitige Ausrichtung am Optimierungsparadigma als Teil einer vielfältigen „Verengungsbewegung“ (Pohl 2018,

22) innerhalb der Forschungsdisziplin kritisiert. Er warnt vor der „Gefahr, dass wir reine Zulieferer und Kooperationspartner pädagogisch-psychologischer Wirkungsforschung werden“ (ebd., 27), und fordert nachdrücklich, „auch Forschung [zu] betreiben oder zu[zul]assen, die sich nicht von vornherein und gänzlich einem Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat verschreibt“ (ebd., 26; Hervorh. i. O.). Pohl argumentiert im Wesentlichen mit der Eigenlogik des Fachs: Dieses habe sprach- und literaturbezogene Lehr- und Lernprozesse zu seinem Gegenstand, und um solche grundlegend untersuchen zu können, dürfe der Fokus nicht auf den institutionellen Deutschunterricht und das Lehrerhandeln¹ beschränkt werden – zumal die normative Forderung nach einer Optimierung des Deutschunterrichts epistemisch ganz ohne Wert sei.

Pohls Unbehagen angesichts eines „Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat[s]“, dem eine Forschungsdisziplin, geradezu auf Fausts Spuren wandelnd, sich „gänzlich [...] verschreibt“ (ebd.), könnte über bloß fachspezifische Bedenken hinausweisen und auch darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei diesem offenbar eben um ein *Diktat* handelt – das heißt, um eine Setzung, die nicht nur nichts mit der fachlichen Logik der Deutschdidaktik zu tun hat, sondern die sich aus wirkmächtigen gesellschaftlichen Strömungen herschreibt, welche die deutschdidaktische Forschungslogik unterschwellig determinieren. Dass nämlich beispielsweise der Deutschunterricht immer besser und effizienter werden soll, und zwar nachweislich und im internationalen Maßstab; dass die Kompetenzen ganzer Schülerpopulationen messbar zu wachsen haben; dass die Schulbildung überhaupt auf Kompetenzen, also auf zukunftsbezogene kognitive Ressourcen, abhebt und von den jeweiligen Inhalten der unterrichtlichen Beschäftigung immer schon absieht: Dies alles sind offenkundig fachfremde Setzungen, die auf gesellschaftspolitische Grundtendenzen zurückzuführen und insofern zuallererst als soziale Phänomene zu reflektieren sind.

Dazu erscheint aber der Blick über den fachdidaktischen Horizont hinaus unerlässlich. Heranzuziehen wäre vor allem die Allgemeine Soziologie (und einmal nicht die Empirische Sozialforschung mit ihrem Methodenrepertoire). Als besonders einschlägig für die hier aufgeworfenen Fragen nach Wirkmächten der Effizienzsteigerung und des Optimierungsparadigmas können die Arbeiten des Jenaer Soziologen Hartmut Rosa gelten – namentlich seine unter dem Titel ‚Resonanz‘ publizierte, äußerst ambitionierte ‚Soziologie der Weltbeziehung‘ (Rosa 2016). Vor dem Hintergrund von Rosas Konzept, das interaktiven *Resonanzen*² den Vorrang gegenüber jeder entfremdenden Steigerungslogik einräumt, könnte eine grundsätzlich anders angelegte Deutsch- und Literaturdidaktik erste Konturen gewinnen – vielleicht sogar mit dem Potenzial, nach der kompetenzorientierten und der empirischen eine ‚resonante‘ Wende zu initiieren.

¹ Bei Komposita wie ‚Lehrerhandeln‘ oder ‚Lernerseitig‘ erlaube ich mir im Folgenden, das generische Maskulinum zu benutzen. An anderer Stelle wechsele ich aus stilistischen und sprachökonomischen Gründen gelegentlich zwischen femininen und maskulinen Formen ab (‚die Rezipientin‘ – ‚der Leser‘).

² Rosa entwickelt eine Art eigene Terminologie, deren zentrale Begriffe im Folgenden kursiv angeführt werden.

2. Zu Rosas Konzept der *Resonanz*

Hartmut Rosas nahezu achthundert Seiten starkes Werk ‚Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung‘ (2016) kann an dieser Stelle nicht annähernd angemessen oder gar erschöpfend vorgestellt werden, zumal es zu dessen besserem Verständnis ratsam erscheint, zunächst auch noch seine 2005 erschienene Habilitationsschrift mit dem Titel ‚Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne‘ durchzuarbeiten, in der wichtige theoretische Grundlagen für Rosas Resonanzkonzept gelegt werden. Im vorliegenden Zusammenhang wird es genügen müssen, einige Grundzüge dieses Konzepts knapp zu skizzieren, vor allem insofern sie für eine ‚Literaturdidaktik der Resonanz‘ Bedeutung gewinnen können. Dabei werde ich mich insbesondere auf die zentralen definitorischen Passagen der Monografie zum Begriff der *Resonanz* (Rosa 2016, 281-298) sowie zu dessen begrifflichem Korrelat, der *Entfremdung* (ebd., 299-316), beziehen.³

Rosa legt dezidiert eine *Soziologie der Weltbeziehung* vor. Das heißt, er beschreibt die soziale Welt nicht nur aus der Außenperspektive eines Beobachters, sondern immer auch ‚von innen‘ heraus, nämlich aus dem Blickwinkel des Subjekts. Relevant sind für ihn die Beziehungen zwischen einem Individuum und einem von diesem erfahrenen *Weltausschnitt* – bestehend etwa aus Mitmenschen und anderen Lebewesen, aus kulturellen Artefakten, aus der Natur, aus künstlerischen Hervorbringungen oder spirituellen Wirkmächten. Die Weltbeziehung des spätmodernen Menschen, darauf laufen Rosas Analysen hinaus, muss aber als fundamental gestört gelten. Verantwortlich dafür ist⁴ ein Prozess, der schon mit Ausgang des Mittelalters und mit dem Aufbruch in die aufgeklärte Moderne angesetzt hat: die technologische und soziale *Beschleunigung*. Hat diese über weite Strecken dem Menschen geholfen, an Autonomie und an physischer wie geistiger Bewegungsfreiheit zu gewinnen, so sind in der jüngeren Zeit – von Rosa die *Spätmoderne* genannt – zunehmend Effekte eines dialektischen Umschlags zu beobachten. Der Beschleunigungs-, Steigerungs- und Rationalisierungsfuror frisst sozusagen seine Kinder, das heißt: Um die systemischen Anforderungen einer sich nur noch *dynamisch stabilisierenden* Gesellschaft (Rosa 2016, 671ff.) zu erfüllen, müssen die Individuen mit ständig zunehmendem Tempo agieren und reagieren. Anschaulich spricht Rosa vom Phänomen der „rutschenden Abhänge“ (Rosa 2005, 190), auf denen man sich immer schneller bewegen muss, um wenigstens seine Position zu halten. Einher mit dieser sozialen Beschleunigung geht aber ein umfassender Welt- und Beziehungsverlust: Während der Einzelne mangels gegenwärtiger zeitlicher Spielräume gehalten ist, sich zumindest möglichst viele potenzielle Ressourcen für die Zukunft zu sichern – finanziell, technologisch, materiell, in Form körperlicher Fitness, sozialer Netzwerke und kognitiver Kompetenzen –, gerät ihm eine präsent erfahrene Welt allmählich aus dem Blick. Ein Beziehungsverlust findet

³ Wer sich vergleichsweise zügig in Rosas Gedankenwelt einlesen will, sollte zu dessen Essay ‚Unverfügbarkeit‘ (2018) greifen.

⁴ Im weiteren Verlauf dieses Kapitels referiere ich durchweg Positionen Rosas; wegen des Umfangs der Ausführungen bediene ich mich dabei der Einfachheit halber des Indikativs.

statt, Entfremdung zwischen Subjekt und Welt greift um sich. Die verfügbare Umwelt wird zur Reichweitenvergrößerung zunehmend instrumentalisiert – und eben dadurch fremd und stumm. Unter der entfremdeten Beziehungslosigkeit, unter dem Schweigen der Welt leiden aber zuletzt die Individuen: Depression und Burnout als extreme Formen des Weltverlusts durch Verstummen werden häufiger (Rosa 2016, 316).

Gegen Verstummen und Entfremdung setzt Rosa nun das Konzept der *Resonanz*: So, wie eine schwingende Stimmgabel durch ein geeignetes Medium hindurch eine Stimmgabel gleicher Frequenz zum Mitschwingen anregen oder auch einen Holztisch als Resonanzkörper zum volltönenden Resonieren bringen kann, so kann sich zwischen Subjekt und begegnender Welt eine *Resonanzbeziehung* etablieren. Kennzeichnend ist dabei das Moment der wechselseitigen Berührung und des Berührtwerdens, das Ineinander von aktivem ‚Mit-eigener-Stimme-Sprechen‘ (und dabei ‚Anklang-Finden‘) und pathischem Zuhören und ‚Zum-Widerklang-Bringen‘ des Aufgenommenen. Resonanzbeziehungen können sich laut Rosa zwischen Mensch und Mensch einstellen, aber auch zwischen einem Subjekt und verschiedensten als *resonant* erfahrenen *Weltausschnitten*: der durchwanderten Natur, der produktiv anverwandelten Arbeit, Werken der Kunst, spirituellen oder religiösen Antwortinstanzen. Zentral ist in jedem Fall das Moment der *Unverfügbarkeit*. Beziehungsresonanzen können nicht berechnet, geplant oder erzwungen werden. Das unterscheidet sie etwa vom bloß mechanischen Echo, bei dem nur einer redet, ohne dass dabei die Eigenfrequenz des Gegenübers zum Schwingen angeregt würde. Das Selbst und das Andere sprechen vielmehr mit je eigener Stimme; freilich *verflüssigen* sich in der wechselseitigen Berührung Identitäten, die Resonanzbeziehung lässt die Resonanzpartner nicht unverändert zurück. Insofern spricht Rosa auch von der Begegnung als einer wechselseitigen *Anverwandlung*, nicht unilateralen Verfügbarmachung.

Entschieden verwahrt sich Rosa gegen den Argwohn, sein Resonanzkonzept laufe auf ein blauäugiges Projekt allgemeiner Dauerharmonie und gefühlsseligen Einander-Liebhabens hinaus. Resonanz könne niemals ein Dauerzustand sein, überhaupt erfülle der Abgrenzungsmechanismus der *Entfremdung* eine wichtige Funktion – kulturell in den prinzipiell auch begrüßenswerten Fortschritten der Weltaneignung und Reichweitenvergrößerung, individuell-biografisch beispielsweise in den Ablösungsbewegungen der Pubertät. Rosa will Resonanz nicht mit Konsonanz verwechselt wissen: Gerade auch der produktive, manchmal sogar heftige Streit könne ein wichtiges Moment in einer grundsätzlich auf Resonanz angelegten Beziehung darstellen (Rosa 2016, 320).

Rosas Konzept zielt auf nichts weniger als eine „Soziologie des guten Lebens“ (ebd., 37) ab und hat insofern nicht nur deskriptiven, sondern auch normativen Charakter. Zwar können Resonanzen nicht geplant und verfügbar gemacht werden; doch haben Subjekte, die stabile *Resonanzachsen* in verschiedensten Richtungen etablieren (in belastbaren zwischenmenschlichen Beziehungen, im Offenhalten von *Resonanzräumen* in Arbeit, Natur, Kunst oder Religion) größere Chancen auf „ein gelingendes Leben“ (ebd., 16). Dass aber die Schaffung von tendenziell resonanzfähigen Weltverhältnissen kein pri-

vates Projekt sein kann, sondern von einer grundlegenden Umgestaltung, ja „Revolution“ (ebd., 56) sozialer Wirkungsmechanismen der Spätmoderne abhängt. Daran lässt Rosa, wie auch aus dem eingangs als Motto angeführten Zitat hervorgeht, keinen Zweifel.

3. Fragen an Rosas *Resonanz*konzept

Hartmut Rosas hier zur Rede stehende Monografie hat nicht nur den erwähnten einschüchternden Umfang von fast achthundert Seiten; die Ausführungen beeindrucken zudem durch die Weite des dem Autor zur Verfügung stehenden fachlichen und überfachlichen Horizonts. Auch ergeht es einem Leser, einer Leserin nicht selten so, dass ein möglicherweise aufkommender Einspruch gegen das Gesagte vom Verfasser längst mitbedacht ist und an anderer Stelle klug und facettenreich diskutiert wird. Dennoch kann es an dieser Stelle nicht ausbleiben, einzelne strittig oder unklar erscheinende Aspekte zu hinterfragen und möglicherweise zu modifizieren, um Rosas Resonanzkonzept anschließend in Hinblick auf eine (literatur-)didaktische Wendung weiterdenken zu können.

3.1. Zur physikalischen Grundlegung des zentralen Begriffs

Rosa legt Wert darauf, dass es sich bei seinem soziologisch gewendeten Resonanzbegriff um mehr als eine bloße Metapher handelt (Rosa 2016, 281). Das Resonanzphänomen im akustisch-physikalischen Bereich, so Rosa, sei substantziell mit dem psychosozialen Geschehen verwandt: Wenn man etwa davon spreche, dass zwei Gesprächspartner sich aufeinander ‚einschwingen‘, stelle das mehr als eine bloße Analogie zu den beiden einander in ihrer Eigenfrequenz anregenden Stimmgabeln dar.

Als Kernmoment lässt sich dabei die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung [...] wechselseitig so berühren, dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also als „zurück-tönend“ begriffen werden können. Resonanz ist daher [...] strikt zu unterscheiden von Formen der kausalistischen oder instrumentalistischen („linearen“) Wechselwirkung [...], in der die Berührung als erzwungene Beeinflussung eine starre, genau vorhersagbare Wirkung erzeugt. (Rosa 2016, 285; Hervorh. i. O.)

Eben das Letztere ist aber bei den beiden einander anregenden Stimmgabeln der Fall: Das akustische Phänomen vollzieht sich streng kausal und ist mit Sicherheit vorhersehbar. Schlägt man eine Stimmgabel an und positioniert sie dann auf dem Korpus eines Flügels, wird dieser mitschwingen – das ist ein durchaus ‚verfügbarer‘, kalkulierbarer und sicher replizierbarer Effekt. Die ‚Eigengestimmtheit‘ des Flügels reicht durchaus nicht so weit, dass er irgendeine Wahl hätte, sein Mitschwingen einmal ausnahms- und eigensinnigerweise zu unterlassen – es handelt sich eben doch um ein mechanisches Geschehen. Das für das soziologische Resonanzkonzept zentrale Moment der Unverfüg-

barkeit und Autonomie lässt sich wohl nur dort postulieren, wo ein empfindendes Bewusstsein im Spiel ist. Überhaupt dürfte man von einer Begegnung oder auch Berührung im emphatischen Sinne nur dann sprechen können, wenn mindestens eine Seite mit Bewusstsein und Empfindungsfähigkeit begabt ist.

Dass es sich bei Rosas Resonanzbegriff letztlich wohl doch um eine metaphorische Entlehnung handelt, tut der Sache aber keinen Abbruch. Der Begriff scheint dennoch überaus glücklich gewählt und das angezielte Phänomen vielleicht besser zu treffen als beispielsweise der Terminus ‚Responsivität‘ im Sinne Waldenfels'. Auf etwas oder jemanden zu antworten impliziert einen bewussten Vorsatz; *Resonanz* hingegen ist gerade in dieser Hinsicht durchaus unverfügbar. Dass mich etwas anspricht und eine ‚Saite in mir zum Klingen bringt‘, ist kein willkürlich gesteuerter Vorgang, sondern ein (glückhaftes) Geschehen; allenfalls kann ich mich gegen Resonanzen im Vorfeld abschotten oder sie intentional dämpfen. Die entscheidende Leistung des Resonanzbegriffs – sei er auch metaphorisch entlehnt – scheint mir aber vor allem darin zu bestehen, dass er eine aktive und eine pathische (wiederum in Waldenfels' Sinne) Haltung integriert. Die Schwingung kann von A auf B übergehen und umgekehrt; das wechselseitige Resonanzgeschehen setzt die ‚Schwingungsfähigkeit‘ beider Pole voraus. Resonant sein heißt: sprechen *und* zuhören.

3.2. Zur schwierigen Unterscheidung von *Resonanz* und *Konsonanz*

Wie bereits oben angesprochen, verwahrt sich Rosa gegen den Verdacht, sein Resonanzkonzept könne auf ein Plädoyer für Dauerharmonie und eitel Sonnenschein hinauslaufen. „*Resonanz* [...] darf nicht mit *Konsonanz* verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von *Widerspruch*“ (Rosa 2016, 743; Hervorh. i. O.). So einsichtig in Hinblick auf ein soziales Beziehungsgeschehen dieser Satz sein mag – streng akustisch-musikalisch genommen ist er geradezu widersinnig. Resonanz soll *Dissonanzen enthalten, ja erfordern*? Zwei Stimmgabeln resonieren genau dann miteinander, wenn ihre Grundfrequenzen identisch sind oder im Verhältnis ganzzahliger Vielfacher zueinander stehen. Am stärksten ist die Resonanz bei einer Identität der Frequenzen sowie, graduell abnehmend, bei niedrigzahligen Vielfachen. In diesen Fällen sind die Klänge per definitionem konsonant. Zwei Klaviersaiten, im Intervall einer kleinen Sekunde oder eines Tritonus gestimmt, regen einander hingegen keineswegs zum Mitschwingen an. Dissonanz schließt hier Resonanz aus. Zwar fallen das Resonanz- und das Konsonanzphänomen nicht vollständig zusammen – die Unterscheidung von Konsonanz und Dissonanz hängt auch von der musikalischen Sozialisation der Rezipientin, dem historischen Stand der Musiksprache sowie dem kompositorischen Kontext ab und lässt sich nicht aus Schwingungsverhältnissen allein ableiten –, sie sind aber doch viel enger aneinander gekoppelt, als Rosa zugestehen möchte. Das zeigt sich übrigens auch im analogen Bereich des psychosozialen Geschehens, auf welchen er ja abzielt: Emphatische Resonanz-

lebnisse, man kann es drehen, wie man will, haben eben doch vor allem mit Übereinstimmung und Harmonie zu tun.

Selbstverständlich gibt es für Rosa gute Gründe, auch die Dissonanz im Sinne der konstruktiven Auseinandersetzung und des selbstbewussten Widerspruchs in sein Resonanzkonzept einzubinden. Alles andere würde ja auf soziologischen Kitsch hinauslaufen und könnte nicht dem Anspruch genügen, ein tragfähiges Modell für ein *gelingendes Leben* vorzulegen. Es erscheint also nur konsequent, wenn er betont,

dass irritierender und erschütternder Widerspruch Element einer Resonanzbeziehung sein kann und nicht mit verletzender oder feindlicher Repulsion verwechselt werden darf (ebd., 327).

Und doch liegt gerade diese Verwechslung oft sehr nahe. Widerspruch und Streit gehören zur Resonanzsphäre – Verletzung, Feindschaft und *Repulsion*⁵ nicht? Es ist das ja doch eine haarfeine Grenze; gerade unter sensiblen Interagierenden wird es kaum möglich sein, in einem substanziellen Konflikt Verletzungen und das Gefühl von Zurückweisung zu vermeiden. Und wenn Rosa mit Blick auf soziale Entfremdungserfahrungen sagt, das Subjekt werde dabei „nicht berührt, sondern verletzt“ (ebd., 292), wird man fragen wollen, ob nicht überhaupt jede physische oder psychische Verletzung das Moment der Berührung impliziert. *Resonant sein* heißt eben auch: verletzbar sein, angreifbar sein, sich leidvollen Erfahrungen öffnen. Ob dies überhaupt eine wünschenswerte Disposition darstellt oder ob die Entfremdung nicht zuletzt der bequemere Daseinsmodus sein könnte, darüber wird unten noch zu sprechen sein.

Nun ist es nicht so, dass sich Rosa nicht ausgiebig mit der heiklen „Dialektik von Resonanz und Entfremdung“ (ebd., 316) auseinandersetzen würde (s. auch 743-747), und vielleicht muss es hinsichtlich entsprechender Fragen sein Bewenden damit haben, auf deren unentwirrbar dialektische Struktur hinzuweisen. Dennoch sei es erlaubt, hier am Leitfaden des musikalisch- psychologischen Phänomens von Konsonanz und Dissonanz einige diesbezügliche Überlegungen anzuführen.

Dissonanz ist, wie gesehen, nicht Resonanz, sie ist Reibung und Nichtübereinstimmung. Im musikalischen Zusammenhang erhält die Dissonanz diese Semantik aber aus der Erwartung und dem Wunsch des Hörers, dass sie sich in eine Konsonanz auflösen möge. Sie gehört zum Resonanzgeschehen insofern, als sie als zeitweilig verweigerte, vorenthaltene Konsonanz – und das heißt auch: Resonanz – begriffen wird. Der Wunsch nach und die Erwartung von Resonanz verleihen der Dissonanz im Spielfeld des tonalen Geschehens ihren spezifischen Sinn – was übrigens nicht heißt, dass nicht gerade die Dissonanz besonders genossen werden kann, nämlich als ästhetisch gebanntes Leiden. Dass die Dissonanz im Spielraum der tonalen Musiksprache Teil eines sinngebenden Resonanzgeschehens ist, wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was außerhalb dieses Spielraums liegt. In einer Mozart-Sonate kann es konsonante und dissonante

⁵ Repellere (lat.): zurückstoßen, abprallen lassen, vertreiben, fernhalten, zurückweisen.

Klänge geben, *tertium non datur*. Das bedeutet aber nicht, dass bei der Aufführung einer Mozart-Sonate nicht eine Unzahl fremder und unzugehöriger klanglicher Ereignisse denkbar wären: falsche oder verstimzte Töne, Störgeräusche, Lärm von außen, der bis zum Abbruch des Spiels führen kann. All diese Störimpulse gehören nicht zum semantischen Kontext des Resonanzgeschehens und wären insofern auch als ‚Dissonanz‘ nicht zutreffend bezeichnet.

Die Analogie zur Resonanz im psychosozialen Sinn liegt auf der Hand: So wie Konsonanz und Dissonanz relativ aufeinander bezogen sind und ein Spielfeld musikalischer Semantik im Zeichen eines übergeordneten Resonanzgeschehens eröffnen, so gehören Übereinstimmung und Dissens zum produktiven Beziehungsgeschehen. Ohne dass sich a priori eine Grenze angeben ließe, ist es jedoch möglich, dass die Auseinandersetzung zu hart, zu verletzend und schmerzhaft wird und dadurch den Spielraum des sozialen Resonanzgeschehens sprengt. Die jeweilige Beurteilung, ob das geschehen ist, hängt maßgeblich von der Interpretation der Interagierenden ab und ist somit eine Frage des sozialen Deutungsrahmens und des individuellen Empfindens. Wird jedenfalls der Spielraum durchbrochen, zerbricht auch – zumindest übergangsweise – die Resonanzbeziehung. Entsprechendes gilt für das Phänomen der Entfremdung durch Gleichgültigkeit und *Repulsion*: Subjektiv erlebt wird auch hier das Scheitern von Beziehung, in diesem Fall aufgrund des unterbleibenden Versuchs, eine solche überhaupt herzustellen. Das damit einhergehende wechselseitige Verstummen (und Ertauben) von Subjekt und nicht mehr erreichter ‚Welt‘ kann also als ein – freiwilliges oder gewaltsam erzwungenes – Heraustreten aus dem Spielraum sozialer Resonanzbeziehungen gedeutet werden.

3.3. Zum Stellenwert und zur Funktion von Kunst und Literatur

Die Kunst zählt Rosa zu den zentralen Resonanzsphären der Moderne (Rosa 2016, 472-500). Gerade hier können sich unverfügbare Momente der Berührung und des Berührt-werdens ereignen. Da Rosa das Resonanzgeschehen prinzipiell als eine Begegnung zwischen einem Subjekt und einem *Weltausschnitt* definiert, betrachtet er auch die ästhetische Erfahrung vorrangig als ein Wechselspiel zwischen zwei Entitäten – also zwischen einem Individuum und einem wie auch immer gearteten Kunstwerk, wo nicht gar der Kunst schlechthin im „Kollektivsingular“ (ebd., 473). Sich von einem Gemälde, einer Skulptur, einem Gedicht oder Film, einem Musikstück zwischen Klassik und Heavy Metal berühren zu lassen, wird so zu „einer Erfahrung [...], in der man von einer fremden Kraft auf eine autoritative Weise angesprochen und durch diese Begegnung verwandelt wird“ (ebd., 479). Dem wird so sein; es wirkt aber doch ein wenig in den Nebel gesprochen. Wesentlich greif- und auch fruchtbarer erscheinen mir Rosas Ausführungen zum Wesen und zur Funktion der Kunst dort, wo er in einem vergleichsweise knappen Exkurs einmal nicht die Resonanzbeziehung zwischen Kunstwerk und Rezipientin, sondern die im

Kunstwerk *dargestellten* Resonanzbeziehungen in den Fokus rückt (ebd., 483). Diesen Weg verfolgen auch meine im Folgenden skizzenhaft angeführten Überlegungen:

Wenn ich beobachte, dass eine angeschlagene Stimmgabel eine zweite zum Mitschwingen anregt, werde ich Zeuge eines Resonanzgeschehens. Ich sehe und konstatiere Resonanz, ich fühle sie aber auch – schließlich regen die Stimmgabeln mein Trommelfell zu entsprechenden Schwingungen an. Diese Dopplung von Beobachtung und Teilhabe scheint aber zentral für das ästhetische Erleben zu sein. Höre ich mit Aufmerksamkeit und Verständnis einen vierstimmigen Bach-Choral, werde ich eines vielfältigen Resonanz- und Beziehungsgeschehens inne. Die einzelnen Stimmen konsonieren und dissonieren, sie entzweien und reiben sich und finden an anderer Stelle wieder zusammen. Wie aus der Forschung zum Phänomen der Spiegelneurone bekannt ist, nimmt eine musikalisch versierte Hörerin die Einzelstimmen wahr, indem sie sie gewissermaßen innerlich mitsingt (Koelsch/Fritz 2007, 135). Das Resonanzgeschehen der Stimmen untereinander wird also perzipiert und im Modus des Als-ob spiel- und modellhaft mitvollzogen. Beim Verfolgen der Bühnenaufführung eines Dramas oder beim Lesen eines Romans ergeben sich verwandte Phänomene: Das auf der (imaginären) Bühne dargestellte, vielfältige Beziehungsgeschehen zwischen den Figuren – diese schmieden Pakte und Intrigen, befreunden, verlieben und bekämpfen sich – wird vom Zuschauer registriert und zugleich mit Empathie nachvollzogen, aber im Modus des Spiels und fiktiven Scheins.

Eine wichtige Leistung der Kunst besteht so betrachtet darin, uns das soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen, welches unsere Lebenswelt durchweg prägt, modellhaft vor Augen und Ohren zu führen. So erlaubt sie den Zuschauern, aus der Verstrickung in Resonanz-, Konflikt- und Entfremdungsverhältnisse momentweise herauszutreten, zugleich aber ebendiese Verhältnisse in einem geschützten Spielraum nachzuempfinden – und zwar in der Summe verschiedenster Perspektiven, nicht wie sonst gebunden an die eigene Sichtweise. Da es sich beim Gesehenen und Nachempfundenen um Spiel und Unernst handelt (gerade auch, wo es tragisch zugeht), kann die sonst so bedrängende Realität des Beziehungsgeschehens einmal in den Status des Spiels und Unernstes gehoben werden. Aufgehoben werden so Lust und Leiden. Dadurch erfüllt die Kunst eine wichtige Funktion, die als kathartisch bezeichnet werden kann.

3.4. Zu den ‚Kosten‘ der Resonanz

„Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung“ (Rosa 2016, 13), so lautet der erste Satz von Rosas großer Monografie. Mit diesem Einstieg knüpft der Autor unmittelbar an seine oben erwähnte Habilitationsschrift mit dem Titel ‚Beschleunigung‘ an. Hatte sein seinerzeitiges Fazit noch ausgesprochen verhalten geklungen, was Ausstiegsmöglichkeiten aus der sich selbst verstärkenden sozialen Beschleunigungsspirale angeht (Rosa 2005, 479-490), ist elf Jahre später also mit dem Resonanzkonzept „vielleicht die Lösung“ gefunden. Rosa beeilt sich aber zu versichern,

dass damit keineswegs eine simple „Entschleunigung“ (ebd.) gemeint sei. Was möchte er durch diesen Hinweis, den er kaum näher erläutert, ausschließen? Offenbar den Gedanken, seine *Soziologie der Weltbeziehung* könnte einen fortschritts- und technologiefeindlichen, kulturkritisch-rückwärtsgewandten Charakter haben. Sein Resonanzkonzept, so gibt er auf diese Weise zu verstehen, will nicht hinter etwas Erreichtes zurück; es kommt vielmehr positiv zum Gegebenen hinzu, es gibt einen neuen, befruchtenden Impuls.

Fraglos ist es klug und angemessen, das Resonanzprojekt in dieser Weise zu lancieren. Der von Rosa analysierte Wachstums-, Beschleunigungs- und Fortschrittsmechanismus bestimmt als Postulat auch dasjenige, was im sozialen Diskurs Aussicht hat, wahr- und vor allem ernst genommen zu werden. Mehr Resonanz, Empathie und zwischenmenschliche Begegnung zu fordern, das geht und wird gerne gehört (schließlich trifft es in entfremdeten sozialen Verhältnissen ein virulentes Bedürfnis); aber dezidiert die vorgebliche Notwendigkeit von permanentem (Wirtschafts-)Wachstum und (technologischem) Fortschritt infrage zu stellen, das ist ganz etwas anderes, das verstößt geradezu gegen ein spätmodernes Denkverbot. Selbst die von der UN formulierten Ziele für nachhaltige Entwicklung – scheinbar ja ein ausgesprochen ‚resonanzsensibles‘ Projekt – sind eben Entwicklungsziele und somit dem Wachstums-, Prosperitäts- und Fortschrittsgedanken verpflichtet. Außerhalb dieses verdinglichenden Denkrahmens scheinen heute keine Positionen mehr kommunizierbar zu sein.

So muss also auch Rosa das fortschritts-skeptische Fundament seines Gedankengebäudes kaschieren. Oder müsste er nicht? Meines Erachtens wäre es wichtig, ganz unmissverständlich darauf hinzuweisen, dass gelebte Resonanz *etwas kostet*.

Wenn ich ganz schnell in die Arbeit oder zum Flughafen muss, darf ich mich nicht vom Kind berühren lassen, das etwas von mir will, oder vom Obdachlosen. Auch nicht von schöner Musik oder dem Sonnenuntergang. Ich muss stur mein Ziel verfolgen. Diese Art der Schließung brauchen wir auch in Konkurrenzverhältnissen, da müssen wir uns durchsetzen. (Rosa 2019)

Das heißt aber auch: Sich an einem resonanten Lebensmodus zu versuchen, bedeutet, andere, durchaus sehr wichtige und essenzielle Zielsetzungen aufgeben zu müssen. Sich dem Beschleunigungs-, Wachstums-, Fortschritts- und „Optimierungsdiktat“ im Sinne Pohls zu entziehen, heißt in letzter Konsequenz: den Fortschritt und das (Wirtschafts-)Wachstum zu sabotieren. Und das ist keine Kleinigkeit; man wird mit Sanktionen zu rechnen haben (etwa hinsichtlich sozialer Vernetzung oder des beruflichen Fortkommens). Wer dem Fortschritt in die Speichen zu greifen gedenkt, muss üble Verletzungen einkalkulieren.

Damit wäre ein zweiter, verwandter Punkt berührt, den Rosa meiner Einschätzung nach nicht mit der notwendigen Schonungslosigkeit verdeutlicht. „Dispositionale Resonanz ist eine Haltung, die Verletzbarkeit bewusst in Kauf nimmt“ (Rosa 2016, 744). Die wird aber nicht jeder in Kauf nehmen wollen. Es hat ja doch seinen Grund und sein Gutes, wenn *spätmoderne* Subjekte sich in tendenziell distanzierenden und entfremdeten

Weltverhältnissen zurechtfinden. Eine resonante, sensible und empfindsame Haltung einzuüben, heißt auch, sich verletzbarer zu machen und sich potenziellem Leiden zu öffnen, eigenem und fremdem. Es ist die Frage, welche Popularität eine solche Haltung überhaupt gewinnen kann; zumal, solange die Möglichkeit besteht, sich durch ein geradezu schlafwandlerisches Mittun in einem sich beschleunigenden Arbeitsprozess, durch das permanente Reizfeuer von Belohnungs- und Steuerungsimpulsen in sozialen Medien, durch einen historisch unvergleichlich hohen Lebensstandard in ökonomischer wie medizinischer Hinsicht, durch ein wachsendes und in wachsendem Maße erfülltes Sicherheits- und Kontrollbedürfnis schadlos zu halten. Achterbahnfahren macht ja auch Spaß, und im Grunde kann einem dabei nichts passieren, sollte einem auch Hören und Sehen vergehen. Noch einmal: Die Frage ist, wie populär der Gedanke eigentlich werden kann, gegenseitige Berührung und Begegnung zum Preis größerer Leidenstiefe gegen eine relativ sichere Abgeschirmtheit mit umtriebiger Kurzweil einzutauschen. Es ist die Frage, wie wir leben wollen: resonant, leidvoll, leidenschaftlich – oder stumm, abgeschirmt und wohlunterhalten.

4. Konturen einer Literaturdidaktik der Resonanz

Dass Rosas auf Resonanz und Begegnung angelegtes Konzept zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Allgemeine Didaktik bzw. Pädagogik bietet, braucht kaum eigens betont zu werden. Der Autor selbst geht, seinem geradezu enzyklopädischen Anspruch folgend, auf Implikationen seines Ansatzes für Schule und Unterricht ein (Rosa 2016, 402-420). Auch gibt es, sozusagen als pädagogisches Seitenstück des ‚Resonanz‘-Bandes, eine Sammlung unterrichtsbezogener Überlegungen in Gesprächsform (Rosa/Endres 2016).

Explizit in Richtung eines *resonanzpädagogischen Deutschunterrichts* weitergedacht wurde Hartmut Rosas Konzept im Rahmen eines von Kristina Bismarck und Ortwin Beisbart 2020 herausgegebenen Sammelbands. Dessen Einzelbeiträge illustrieren Zugänge zu einem entsprechend ausgerichteten Deutschunterricht, während der Basisartikel speziell das Moment der bedeutsamen, wechselseitigen Beziehung zu den Lerngegenständen fokussiert und dabei auch allgemeindidaktisch argumentiert. In vielerlei Hinsicht trifft sich Bismarcks und Beisbarts Entwurf mit dem hier skizzierten Konzept einer resonanten Literaturdidaktik; ausführlicher als dort habe ich zunächst Rosas soziologisches Theorem in den Fokus gerückt und auch kritisch hinterfragt. Im Folgenden möchte ich vor allem gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen eines von *Resonanz* bzw. *Entfremdung* geprägten Deutsch- und Literaturunterrichts in den Blick nehmen. Denn in Abwandlung eines berühmten Diktums Adornos ließe sich vielleicht sagen: Es gibt keinen resonanten Unterricht in einer nichtresonanten Gesellschaft.

4.1. Allgemeindidaktische Implikationen

Eine *resonante* Didaktik wird fraglos darauf hinarbeiten wollen, dass

Subjekte in der Interaktion die Erfahrung machen, dass sie von anderen oder anderem berührt werden, dass sie aber auch selbst die Fähigkeit haben, andere(s) zu berühren (Rosa 2016, 306).

Sie wird auf bereichernde Begegnungen zwischen den zu bildenden Individuen und der von diesen *anverwandelten* Welt in vielfältigster Gestalt setzen. Die von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres in einem fingierten Gespräch entworfene *Resonanzpädagogik* (Rosa/Endres 2016) ist durchweg von diesem Gedanken bestimmt. So wird die Überwindung von Grenzen – in Rosas Diktion: „eine Verflüssigung des Weltverhältnisses“ (ebd., 108) – zum pädagogischen Programm. In einer „Schule als Resonanzraum“ (ebd., 35) ist das didaktische Dreieck zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand von gegenseitiger Berührung, Beziehung und *Anverwandlung* geprägt (ebd., 46). Einem so gearteten Unterricht gelingt es, „die Dinge zum Singen, zum Sprechen zu bringen, die vorher stumm waren“ (ebd., 51), wie Rosa nicht ohne ein gewisses Pathos betont. Ein misslingender Unterricht hingegen ist, so Rosa im Gespräch mit Endres, von allseitiger Entfremdung gekennzeichnet; das didaktische Dreieck wird hier geradewegs zu einem „Entfremdungsdreieck“ (ebd., 45), in welchem alle Beziehungen (namentlich auch die zum Unterrichtsgegenstand) „auf stumm geschaltet sind“ (ebd., 44).

Dies alles klingt nicht wenig idealisierend, ja romantisierend. Wege aus einer „Schule als Entfremdungszone“ (ebd., 45) hat offenbar zunächst vor allem die Lehrperson zu weisen, die „als erste Stimmgabel den Ton angeben und die Achsen zum Stoff hin erst einmal zum Klingen und zum Schwingen bringen“ (ebd., 51) soll. Anders als in Rosas großen soziologischen Studien scheint in dem Bändchen zur *Resonanzpädagogik* die dominante Rolle einer Gesellschaft, die vor allem auf *Beschleunigung* und *Entfremdung* ausgerichtet ist, tendenziell ausgeblendet zu werden. Kritisch betrachtet Rosa im Gespräch mit Endres allerdings immer wieder die Kompetenzorientierung als schulpolitische Setzung. Zwar stellt er den Wert individuell erworbener Kompetenzen nicht in Abrede; grundsätzlich postuliert er aber eine gewisse Frontstellung zwischen Kompetenz und Resonanz:

Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügbar-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. Natürlich können mir Kompetenzen in diesem Prozess helfen, aber was dabei herauskommt, steht nicht von Anfang an fest. Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich dabei auch selbst. (Ebd., 78)

So weist Rosa den Kompetenzbegriff und die Kompetenzorientierung tendenziell einer Sphäre der *Entfremdung*, Verdinglichung und Abgrenzung zu, während *Resonanz* das Prin-

zip der Verflüssigung verhärteter Positionen und der Überwindung von Grenzen meint. Wenn es der Schule darum zu tun ist, das Individuum mit Kompetenzen im Sinne kognitiver Werkzeuge zur allfälligen Problemlösung auszurüsten, so kann das jedenfalls als Paradebeispiel für Rosas Diagnose gelten, dass der Mensch der *Spätmoderne* vor allem damit befasst ist, sich Ressourcen und Optionen für die Zukunft zu sichern, da ihm die Gegenwart keinen Spielraum für sinnstiftende Tätigkeiten und Erfahrungen mehr lässt (Rosa 2005, 220f.). Zudem entspricht der Gedanke einer Messung lernerseitiger Kompetenzen zum Zweck ihrer planmäßigen Steigerung, und zwar im Querschnitt ganzer Schülerpopulationen, aufs Genaueste dem *spätmodernen* Bedürfnis, alle nur erdenklichen Ressourcen sowohl quantitativ verfügbar zu machen als auch der allgemeinen Wachstumslogik zu unterwerfen. Ein resonanzdidaktisches Projekt der „Überwindung der Steigerungslogik“ (Rosa 2016, 722f.) dürfte daher gerade im Bildungsbereich auf erhebliche gesellschaftspolitische Vorbehalte stoßen.

4.2. Postulate für die Deutschdidaktik

Resonanzfähig zu sein heißt in Rosas Bildlichkeit und Diktion, *erste und zweite Stimmgabel sein zu können* (Rosa 2016, 414f.), das heißt, einerseits mit Resonanzwirkung sprechen und sich artikulieren zu können, andererseits sich auf empathisches Zuhören zu verstehen. Damit sind zugleich zentrale Bereiche des Deutschunterrichts berührt, eben das Sprechen und Zuhören mit ihren schriftgebundenen Derivaten, dem Schreiben und Lesen. So wird die Beförderung einer „Resonanzfähigkeit der Subjekte“ (Rosa 2016, 728) von einem allgemeinen Erziehungsziel unmittelbar zu einem Kernanliegen des Deutschunterrichts. Auch das scheint auf den ersten Blick selbstverständlich, ja geradezu profan zu sein; gelten doch die Kategorien *Sprechen und Zuhören* sowie *Lesen und Schreiben* allgemein als grundlegende Lern- und Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Und doch wird die Frage erlaubt sein, ob die Bildungsinstitutionen einer spätmodernen Gesellschaft wirklich vorrangig auf die individuelle Fähigkeit abzielen, sich authentisch artikulieren und mit Einfühlung zuhören zu können.

Zuhören in einem resonanten Sinne fängt eigentlich bei der Aufmerksamkeit für die ‚innere Stimme‘, für die eigene Stimmung und Gestimmtheit, an. Die beiden Postulate von Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion (TZI) lauten „Sei dein eigener Chairman“ (Cohn 1997, 121) und „Störungen haben Vorrang“ (ebd., 122). Beide laufen auf die Forderung an den Einzelnen hinaus, zunächst mit wachem Sinn die eigene Befindlichkeit – und damit gerade auch ‚Störungen‘, nämlich Verstimmungen, Unwohlsein, Verletzungen und Verhärtungen – wahrzunehmen; und entsprechend dann auch Bedürfnisse, Stimmungen und Verstimmungen der anderen Interakteure. Vor diesem Hintergrund empfiehlt Cohn, „authentisch und selektiv“ (ebd., 125) zu kommunizieren: *selektiv* mit Rücksicht auf die Befindlichkeit der anderen, *authentisch* mit Blick auf das eigene Wünschen und Wollen. Wichtig an dieser exemplarisch resonanten Konzeption von

Sprechen und Zuhören ist der Umstand, dass hier die ‚Störung Vorrang‘ hat und der präzise wahrgenommene Affekt führt. Das heißt, es werden keineswegs Setzungen und Anforderungen von außen – im Bildungsbereich etwa Kompetenzerwartungen oder curriculare Leitlinien – als unhintergebar akzeptiert; die Leitfrage für die Interakteure der TZI lautet nicht: ‚Was soll ich, und wie schaffe ich es, mich zu dem Gesollten zu motivieren?‘, sondern ‚Wie geht es mir bzw. uns mit dem Gesollten? Wenn wir uns damit nicht wohlfühlen: Was können wir ändern – und zwar nötigenfalls am gesellschaftlichen Soll?‘ (s. dazu ausführlicher Odendahl 2018, 143ff.).

Resonant sprechen und zuhören können impliziert also immer auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Eine Schule des Sich-Artikulierens und Einander-Wahrgenommens ist zugleich eine, die auf Emanzipation und Mündigkeit abzielt. In einem entfremdeten Bildungssystem hingegen soll nicht die ‚Störung‘ ‚Vorrang haben‘, sondern die störungsfreie Umsetzung von Kompetenzvorgaben und Leistungserwartungen. Kennzeichnend für die mündlichen und schriftlichen Produkte, die zum Kompetenznachweis vorgelegt werden, ist dann, dass sie in den seltensten Fällen ‚sprechen‘ oder ‚etwas zu sagen haben‘. Die Klassen- und Seminararbeiten, etwa im Fach Deutsch oder im Rahmen der Deutschlehrausbildung, sind oft genug gänzlich ‚stumme‘ Produkte, durch die sich kein authentisches Empfinden und Wollen mit Aussicht auf Resonanz artikuliert; mehr als das entfremdete Soll zu erfüllen, wird mit diesen Arbeiten eben nicht intendiert. Entsprechend ‚störungsfrei‘ wird in Klassenzimmern und Seminarräumen häufig gearbeitet: Die Teilnehmenden greifen Steuerungsimpulse auf und setzen sie reibungslos um, ohne dass im emphatischen Sinne von einer Kultur des Einander-Zuhörens und Miteinander-Sprechens (inklusive artikulierter ‚Dissonanzen‘) die Rede sein könnte. Erheblich erschwert wird die Entwicklung einer solchen Kultur zumal infolge des zunehmenden Aufbrechens des sozialen Kommunikationsraums durch permanent intermittierende technische Medien.

Mit dem an Ruth Cohns TZI orientierten Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (etwa Härle/Steinbrenner 2003) liegt längst ein deutsch- und literaturdidaktisch relevantes Modell zur Entwicklung einer resonanten Gesprächskultur vor. Auch Konzeptionen des handlungs- und produktionsorientierten Deutsch- und Literaturunterrichts verheißen – solange dieser nicht zu einer kopflosen Geschäftigkeit herabsinkt – nach wie vor große Chancen für die Ausbildung individueller Artikulationsfähigkeiten durch künstlerische Formen des Sich-Äußerns.

4.3. Zur Unverfügbarkeit des literarischen Lernens

Wie oben (Kapitel 3.3.) ausgeführt, stellen Kunst und Literatur mehr als nur *Resonanzsphären* unter anderen dar; sie bilden vielmehr denjenigen kulturellen Bereich aus, in dem das omnipräsente soziale Resonanz- und Beziehungsgeschehen einmal aus der Distanz betrachtet, im fiktiven Modus des Als-ob nachvollzogen und so spielerisch transzendiert

werden kann. Auf der (imaginären oder gegenständlichen) Bühne der Literatur wird das Diktat der pragmatischen Zwänge und Verwicklungen durchbrochen, indem es versinnbildlicht wird: Die Figuren müssen und wollen fortwährend etwas, wie eben soziale Individuen stets etwas müssen und wollen; die Zuschauer aber dürfen sich, endlich einmal, zurücklehnen und gewissermaßen sich selber in ihren *resonanten* oder *repulsiven* Verwicklungen betrachten.

Damit erfüllt die Literatur eine zentrale kulturelle Funktion: Sie gestattet ihren Rezipienten, zeitweilig aufzutauchen aus dem Strudel der Antriebe und Notwendigkeiten. So wirkt sie auf radikale Weise entschleunigend – und wirkt zugleich, indem sie Empathie und wache Einfühlung erfordert, Verdinglichungs- und Entfremdungstendenzen entgegen. Es ist nur ein folgerichtiger Gedanke, dass auch die Schule als Bildungsinstitution Spielräume für diese entlastende, eminent resonante Wirkung von Kunst und Literatur offenhalten sollte. Diese müssen aber *als Spielräume* offengehalten, sie dürfen nicht als Ressource bewirtschaftet werden; keinesfalls darf die schulische Beschäftigung mit Kunst und Literatur gleich wieder der spätmodernen Steigerungs- und Verfügbarkeitslogik verfallen. Nichts wäre kontraproduktiver, als ausgerechnet das literarische Lesen dem verdinglichenden Optimierungsdiktat zu unterwerfen. Literarisches Lernen ist nur als sich selbst verstärkendes Resonanzgeschehen denkbar – oder es verkommt zur entfremdet-pedantischen Groteske.

Auch was diese Unverfügbarkeit des literarischen Lernens angeht, existieren längst einschlägige didaktische Überlegungen und Entwürfe. Ulf Abraham (2010, 16) und Gerhard Härle (2010, 17) führen, so wie Hartmut Rosa (2016, 476), Rilkes ‚Archaischen Torso Appolls‘ als Sinnbild einer Kunst an, die nicht auf strategischem Wege restlos ‚verarbeitet‘ werden kann, sondern die umgekehrt den Betrachter mit ihrem Eigenanspruch überwältigt. Nicola Mitterer (2016) konturiert mit Bezug auf Bernhard Waldenfels eine *responsive Literaturdidaktik*, die die Begegnung zwischen Rezipient und literarischem Text als ein unverfügbares Antwortgeschehen herausstellt. Michael Baum versteigt sich zu der paradoxen Formulierung, „Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann“ (Baum 2019, 258), womit er auf die Unverfügbarkeit des Ästhetischen in einem verdinglichenden Lehrbetrieb aufmerksam macht.

Obwohl diese didaktischen Konzeptionen streng von der Eigenlogik des literarischen Lesens her argumentieren, haben sie es mittlerweile schwer, sich in der Forschungsgemeinschaft nachhaltig Gehör zu verschaffen oder gar Einfluss auf die Schulpolitik zu nehmen. Denn diese zumal folgt dem Imperativ der dynamischen Steigerung. Die fach-internen literaturdidaktischen Diskussionen über Kompetenzorientierung und Taxierbarkeit des literarischen Lernens aber erhalten ihre Sprengkraft von gesellschaftspolitischen Entwicklungen her – und sollten dementsprechend auch gesellschaftspolitisch diskutiert werden.

5. Schluss

Das innovative Potenzial einer *Literaturdidaktik der Resonanz* ist nicht so sehr im binnendidaktisch-konzeptionellen oder gar methodischen Bereich zu verorten. Wie oben angesprochen existieren bereits fundierte allgemein-, deutsch- und literaturdidaktische Entwürfe, die mit Hartmut Rosas *Soziologie der Weltbeziehung* gut in Einklang zu bringen wären. Neu an einer explizit an Rosas Resonanzkonzept orientierten Literaturdidaktik ist vielmehr das Gewicht, das sie auf die gesellschaftspolitische Dimension didaktischer Theorie und Praxis legt, mit der Forderung, diese Dimension stets mitzureflektieren. Neu ist vor allem ihre Vision eines Literaturunterrichts, der einer veränderten schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zuarbeitet – nämlich einer, die von Resonanz und nicht vom entfremdenden Steigerungsimperativ geprägt ist.

Insofern würde es auch deutlich zu kurz greifen, hier für einen Literaturunterricht zu plädieren, der den Schülerinnen bloße Entschleunigungs- und Resonanzoasen in einem ansonsten auf Leistungssteigerung angelegten Schulbetrieb zur Verfügung stellt – auf dass sie, erholt und gestärkt, umso effizienter weiterarbeiten. Einen anderen, resonanten Literaturunterricht zu wollen, heißt nicht weniger, als eine andere, resonante Gesellschaft zu wollen. Wie oben (Kapitel 3.4.) ausgeführt, wäre es aber ganz blauäugig, vorauszusetzen, dass eine resonante Gesellschaftsform – eine also, die die Paradigmen des Fortschritts, des Wachstums und der Beschleunigung als Leitgrößen infrage stellt – ohne Weiteres allgemein gewünscht oder befürwortet wird. Resonanz, so hieß es, *kostet auch etwas*. Dass aber die Wende hin zu einer anderen, eben resonanten Lebensweise und Gesellschaftsform dringend angezeigt ist, diese Überzeugung scheint in einer nachwachsenden Generation an Rückhalt zu gewinnen, die noch vor nicht allzu langer Zeit Woche für Woche freitags den gängigen Schulbetrieb sabotiert hat, um für eine nachhaltige Zukunft zu demonstrieren.

Eine resonante Literaturdidaktik ist sich solcher gesellschaftspolitischer Kontexte bewusst. Sie ist daher durchaus auch kämpferisch ausgerichtet und schlägt nötigenfalls ‚dissonante‘ Töne im Bildungsdiskurs an – dies freilich zugunsten ihrer Leitidee der Erziehung zu einer dispositionalen Resonanz, zu welcher Literatur und Literaturunterricht ihren wichtigen Beitrag leisten können.

Literatur

- Abraham, Ulf (2010): „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-22.
- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (2020): „Deutsch unterrichten – resonanzbasiert“. In: Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (Hg.): *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Mit einem Vorwort von Hartmut Rosa*. Weinheim: Beltz, 12-37.
- Cohn, Ruth C. (1997): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (13., erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Härle, Gerhard (2010): „Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik“. In: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-23.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2003): „„Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs“. In: *Literatur im Unterricht* 2, 139-162.
- Koelsch, Stefan / Fritz, Tom (2007): „Musik verstehen – Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: Becker, Alexander (Hg.): *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 118-143.
- Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Odendahl, Johannes (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang.
- Pohl, Thorsten (2018): „„Die Praxis‘ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft – eine nachdenkliche Replik“. In: *Didaktik Deutsch* 45, 22-28.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz.
- Rosa, Hartmut (2019): „Schneller, höher, leer“. Interview in: *Der Standard* vom 03.05.2019.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Wintersteiner, Werner (2011): „Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung“. In: *Didaktik Deutsch* 30, 5-21.

Teil V

Entgrenzte Bildung – ein Ausblick

Bildende Erfahrungen – Entgrenzende Bildung

Lehren und Lernen in (Un-)Möglichkeitsräumen

Michael Schratz

Den Einstieg in diesen Beitrag bildet ein wissenschaftstheoretisches Grundthema, mit dem Lehramtsstudierende konfrontiert werden: Welche Konstruktionen von Wirklichkeit bilden die Grundlage für die Theorien der Professionalisierung, die ihre Ausbildung bestimmen? Deren Tauglichkeit wird von den künftigen Lehrer*innen rückblickend an den Erfahrungen der eigenen Schulzeit gemessen, vorausschauend mit den ersten Erprobungen im Unterrichten während der Schulpraktika. Im folgenden Abschnitt wird der Bildungsauftrag von Schule im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft beleuchtet, das aufgrund der enormen Entwicklungsdynamik hohe Anforderungen an den Lehrer*innenberuf stellt. Dass in schulischen Bildungsprozessen Menschenbilder und Professionsethik eine wichtige Rolle spielen, die auch die Schulkultur bestimmen, wird im dritten Abschnitt erläutert. Aufgrund der komplexen gesellschaftlichen Ausgangssituation, die sich im schulischen Geschehen in der Vielfalt der Akteure abbildet, werden Lehrkräfte mit Dilemmasituationen konfrontiert, die sich nicht einfach über didaktische Maßnahmen lösen lassen. Dies wird anhand der Tiefenstrukturen aufgezeigt, die das dominierende Unterrichtsmuster lehrseitiger Steuerung sichtbar machen. Als Konsequenz wird abschließend für eine lernseitige Orientierung plädiert, die in einer entsprechenden pädagogischen Grundhaltung berücksichtigt werden sollte.

1. Bildung: Eine notwendige Annäherung

„Darf ich Sie etwas fragen?“, sagte er und zog einen zerknitterten Zettel aus seiner Tasche, auf den er einige Stichworte gekritzelt hatte. Er hielt den Atem an: „Glauben Sie an die Wirklichkeit?“ „Aber natürlich!“, antwortete ich lachend, „was für eine Frage! Ist Wirklichkeit etwas, an das wir glauben müssen?“ (Latour 2000, 7).

Diese Szene beschreibt Bruno Latour in seinem Buch ‚Die Hoffnung der Pandora‘, in dem er eben jene Frage aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven zu beantworten versucht. Die hatte ein renommierter Psychologe gestellt, woraus er verwundert schloss,

dass sich Wissenschaftler*innen in ihrer Theoriebildung offensichtlich „dermaßen von der Wirklichkeit *entfernt* haben, dass die Angst, sie völlig zu *verlieren*, vorstellbar wird“ (ebd., 10; Hervorh. i. O.).

Ausgehend von der von Latour zitierten Frage möchte ich ein Dilemma thematisieren, dem wir im Lehramtsstudium immer wieder begegnen: Einerseits wird das wissenschaftliche Studium für auszubildende Lehrkräfte in der Professionalisierung als unerlässlich angesehen, andererseits fordern Lehramtsstudierende mehr Schulpraxis ein, da sie diese für ihre Qualifizierung für relevanter halten als theoretische Auseinandersetzungen über die Schulwirklichkeit. Dies erscheint zunächst paradox, haben sie doch bis dahin bereits zwölf und mehr Jahre an Schulen verbracht und nach Studienabschluss noch vierzig Jahre Schulpraxis vor sich. Würde man nicht gerade am Produktionsort von Wissenschaft besonderes Interesse an einer ‚Auszeit‘ von der Schule erwarten, die es erlaubt, über die Befassung mit unterschiedlichen Theorien einen Blick über den Teller- rand des eigenen Tuns zu werfen und damit einen ‚Draufblick‘ auf das System Schule zu erhalten? Sollte nicht mit dem Besuch der ‚höchsten‘ Bildungseinrichtung eine Erweiterung des eigenen Denk- und damit Möglichkeitsraums für die (spätere) berufliche Tätigkeit verbunden sein?

In der Auseinandersetzung mit diesem Dilemma mahnt Käte Meyer-Drawe, nicht zu vergessen,

daß eine ungefähr 13jährige Lerngeschichte Spuren hinterlassen hat, sich zu Erwartungen verdichtet hat, Vorverständnisse herausgebildet hat im Hinblick auf pädagogisches Denken. Die Produktivität pädagogischer Theorien kann mit diesem Wissen nicht konkurrieren, wenn der Unterschied verschwiegen wird zwischen Alltagstheorien, die die Situation, für die sie gültig sind, nicht übersteigen, und wissenschaftlichen Theorien, die gerade nach den dem Handeln und Erleben verborgenen, dieses aber wesentlich bestimmenden Strukturen fragen. (Meyer-Drawe 1984, 257)

Der bekannte französische Sozialphilosoph Pierre Bourdieu führt die Einverleibung langjähriger Sozialisationserfahrungen, wie sie das ‚Absitzen‘ von vielen tausend Unterrichtsstunden in der Schulzeit bewirkt, ins Treffen, wenn er argumentiert: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 2015, 135). Aufgrund dieser Ausgangsbasis bezieht sich, so Meyer-Drawe, die Theoriefeindlichkeit von Studierenden

zunächst auch nicht auf die Irrelevanz pädagogischer Konzeptionen im Hinblick auf eine spätere Praxis, sondern ihre Schelte richtet sich gegen die Untauglichkeit von Theorien zur Aufklärung ihrer eigenen erlittenen Schulgeschichte. In der Thematisierung dieses zumeist unausdrücklich fungierenden Vorverständnisses des Fachs Pädagogik wird deutlich, daß die Selbstverständlichkeit, mit der wir als Seminarleiter die Aufklärungsfähigkeit von Theorien vertreten, für Teilnehmer unserer Seminare zutiefst fragwürdig ist. (Meyer-Drawe 1984, 257)

Mit dieser Situation sind Ausbilder*innen konfrontiert, wenn sie Studierende auf ihre Tätigkeit an einer Bildungsinstitution vorbereiten. Entsprechend wichtig ist daher die Auseinandersetzung mit der aufklärerischen Funktion von Bildung, der ich mich im Hinblick auf Lehren und Lernen in diesem Beitrag zuwenden werde. Ich beginne dazu mit einem Beispiel für den Versuch einer Definition von Bildung aus einem gängigen Einführungsbuch:

Bildung (eruditio, ex rudibus = aus dem Rohzustand und über ihn hinaus) meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils (Educand-Perspektive). (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 36)

Anhand dieser Definition lässt sich beispielhaft die im zitierten Dialog von Latour angelegte Frage diskutieren, wieweit sich ‚die Wissenschaft‘ von ‚der Wirklichkeit‘ entfremdet hat bzw. wieweit Studierende sie als ‚wirklichkeitsfern‘ oder gar ‚wirklichkeitsfremd‘ erleben. Mit welchem Verständnis von ‚Selbstverfügung‘ kann gerechnet werden? Wie muss man sich einen ‚kultivierten Lebensstil‘ vorstellen, den es reflexiv auszuformen gilt? Wie weit muss etwa historisch ausgeholt werden, um die Entstehungsgeschichte einer Theorie mit ihren Wurzeln (in der zitierten Definition durch lateinische Begriffe markiert) zu rezipieren? Dabei stellt sich auch gleich eine weitere Frage: Gibt es überhaupt ‚die Wissenschaft‘ und ‚die Wirklichkeit‘? Zu deren Beantwortung reicht wiederum ein Blick in die Gegenwart: Die COVID-19-Pandemie hat eindringlich vor Augen geführt, dass es immer einzelne Wissenschaftler*innen oder Forschungsgruppen sind, die Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Themen suchen, indem sie empirisch forschen und (neue) Theorien entwickeln. ‚Die Wissenschaft‘ zeigt sich in vielen – zum Teil widersprüchlichen – Facetten; sie – so die treffende Formulierung der Wissenschaftsjournalistin Mai Thi Nguyen-Kim – „irrt sich nach vorne“ (Nguyen-Kim 2020, 23). Erst in der Auseinandersetzung, im Bemühen, Wirklichkeit aus unterschiedlichen (Forschungs-) Perspektiven zu verstehen, entsteht zukunftsrelevante Erkenntnis. Zukunftsrelevant wird sie allerdings erst, wenn sie den bisherigen Erfahrungen widerspricht, diese unterbricht und damit neue Möglichkeitsräume eröffnet. Hier zeigt sich bereits eine mögliche Erklärung für das erwähnte Paradox: Die Wissenschaft lebt vom Zweifel, sie be- und hinterfragt die Wirklichkeit, um in neue (Denk-)Räume vorzustoßen – und die (künftigen) Lehrer*innen suchen die richtigen Antworten (z.B. Unterrichtsmethoden) auf ihre aktuellen Herausforderungen eben im Schulalltag (konkreter gehe ich darauf in Abschnitt 4 ein).

Theorien suchen also Antworten auf die Fragen, die sich im ‚wirklichen‘ Leben stellen. Dieses Anliegen findet sich in der Herleitung des Begriffs ‚Theorie‘: Das aus dem Griechischen stammende Wort θεωρία [theoría] bezeichnet die „Durchschau eines Zusammenhangs bis zum Grund, bis zu seiner Idee, die ihm zugrunde liegt“ (Kron 1999, 72), und dient der wissenschaftlichen Betrachtung bzw. Erkenntnis zur Erklärung von Realität oder zum Verstehen von Wirklichkeit. Freilich gibt es viele Theorien, die sich so

weit von der Alltagswelt entfernt haben, dass der Zusammenhang mit der Wirklichkeit in der Rezeption nicht mehr nachvollziehbar ist und erst wieder hergestellt, das heißt, entschlüsselt werden muss. Mehr noch: Es finden sich auch Beispiele von Theorien, die diesen Bezug verschleiern, um bestimmte (Forschungs-)Anliegen im öffentlichen Diskurs durchzusetzen. Bekannt sind auch so genannte Nonsens-Theorien, die unreflektiert ihren Weg machten. Letzteren liegen beispielsweise die Verschwörungsmythen zugrunde, die jüngst als Reaktion auf politische Entscheidungen in der Bewältigung der pandemischen Herausforderungen entstanden sind und irreführenderweise als ‚Verschwörungstheorien‘ bezeichnet werden. Sie werden vorgebracht, wenn es darum geht, COVID-19 zu verharmlosen und die Freiheit des eigenen Handelns über alles zu stellen. Politische Entscheidungen bedienen sich Theorien der Handlungsorientierung, aber auch der Prüfung von Anwendungen und Geltungsansprüchen, insbesondere von Wahrheitsansprüchen (Hierdeis/Hug 1997, 71).

Im Lichte dessen ist für das Grundverständnis (künftiger) Lehrer*innen eine Auseinandersetzung mit Bildung hilfreich, um die im Titel des vorliegenden Bandes angesprochenen ‚Grenzgänge und Grenzziehungen‘ in den ‚transdisziplinären Ansätzen in der Lehrer*innenbildung‘ verstehen und theoretisch einordnen zu können. Dazu sollen auch die Wortverbindungen ‚bildende Erfahrungen‘ und ‚entgrenzende Bildung‘ im Titel dieses Beitrags anregen. Mit dem Bildungsbegriff ist nicht zuletzt ein historisches Vermächtnis verbunden, da „das Wort ‚Bildung‘ in seiner Bedeutungsstruktur nur in der deutschen Sprache vorkommt und in andere Sprachen kaum übersetzbar ist“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, 36). Wie nun kann in der Ausbildung der Bildungsbegriff als Vermächtnis für die Professionalisierung künftiger Lehrpersonen bewahrt werden?

Im Bewusstsein der faktischen Unbeantwortbarkeit der Frage ‚Was macht einen gebildeten Menschen aus?‘ verwende ich in Anlehnung an Tenorth den Bildungsbegriff als „Platzhalter für das Unsagbare“ (Tenorth 1997, 974). Diese „bestimmt unbestimmte“ (Ehrenspeck 2004, 66) Denkfigur mag zunächst paradox erscheinen, ist aber für die Lehrer*innenbildung „hochfunktional“ (ebd.). Denken wir beim Versuch, diese Frage zu beantworten, etwa an die Schüler*innen, mit denen die gegenwärtig in Ausbildung stehenden Lehramtsstudierenden zu tun haben werden: Sie sind vielfach noch gar nicht auf der Welt. Im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Lehrberuf bedeutet das, dass jede Theorie von Bildung die Handlungsoptionen in der ‚Wirklichkeit‘ eingrenzt, in ihrer Definition zu kurz greift, um das Denk(un)mögliche auszudrücken, und jedes didaktische Modell in der unterrichtlichen Umsetzung das menschenmöglich Erreichbare einschränkt.

Ein Blick auf die *Bildungsstandards*, die als staatliche Normvorgaben die Schul- und Unterrichtsqualität bestimmen, macht deutlich, wie stark diese in ihrer Standardisierung zwecks Vermessung des Bildungserfolgs den Ausschnitt von (Bildungs-)Wirklichkeit reduzieren. Da Bildung mehr ist als das, was Theorien, Definitionen und Standards auszudrücken vermögen, ist sie nicht eingrenzbar.

Gerade diese Überdeterminiertheit scheint aber den Bildungsbegriff attraktiv zu machen, da er immer mit einem semantischen Überschuss operieren kann, der in präzisen wissenschaftlichen Begriffen nicht gegeben ist (ebd., 64f.).

In dieser Hinsicht ist auch die ‚Entgrenzung‘ im Titel dieses Beitrags zu verstehen, wie sie sich in folgendem Zitat zeigt:

Bildung an ihren Grenzen zu denken bedeutet ein Ausloten dessen, was unter „Bildung“ in vielfältigen Hinsichten verstanden werden kann, was sie ausmacht und zugleich von anderen Denkfiguren und Erfahrungsbeständen unterscheidet. An Grenzen zu denken heißt dabei immer auch, innerhalb ihrer über sie hinaus zu denken. (Dörpinghaus/Mietzner/Platzer 2015, 7)

Die Grenzen liegen einerseits in der Begrenztheit von Erfahrungen, welche die Biografien jedes und jeder Einzelnen bestimmen, andererseits in den vom Handlungsradius eingeschränkten Erfahrungsmöglichkeiten der Zukunft. Wo und wie die Schule heute als Vermittlerin zwischen Vergangenheit und Zukunft die Grenzen von Bildung beeinflusst, zeige ich im nächsten Abschnitt auf.

2. Schule verhandelt Bildung zwischen Vergangenheit und Zukunft

Die Grenzen dessen, wie wir die Gegenwart erschließen, liegen zunächst in der Überfülle von Erfahrungen, die wir in unserem In-der-Welt-Sein bisher gemacht haben. Sie bilden den enormen Schatz an bewussten und unbewussten Möglichkeiten, auf die wir bei der Gestaltung der Zukunft zurückgreifen können. Konfuzius soll die Erfahrung durch folgendes treffendes Bild definiert haben: „Die Erfahrung ist wie eine Laterne im Rücken; sie beleuchtet stets nur das Stück Weg, das wir bereits hinter uns haben.“ Diese Erfahrungen aus der Vergangenheit haben zur eigenen Bildung beigetragen, die auf vielfältige Einflüsse zurückgeführt werden kann. Bildungsprozesse verlaufen immer in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und der Welt, wie diese sich zeigen und wir darauf respondieren. Die Auseinandersetzung mit Bildung beginnt allerdings lange bevor eine Schule besucht wird, und endet nicht, wenn sie verlassen wird (Scapp 2016, 3).

Schule ist so organisiert, dass sie *heute* mit Strukturen von *gestern* junge Menschen zu mündigen Staatsbürger*innen von *morgen* erziehen und bilden soll. An dieser biografischen Gelenkstelle ist sie die gesellschaftliche Instanz, deren Aufgabe es ist, zwischen *Kontinuität* (Bewahrung, Reproduktion) und *Wandel* (Veränderung, Transformation) der Gesellschaft zu vermitteln (Schratz 1996, 23). In diesem Spannungsfeld zwischen *Bewahren* (z.B. im Lehrplan vorgegebene Lerninhalte) und *Entwickeln* (dynamische Fähigkeiten wie Agilität, Kreativität, Teamfähigkeit) haben es die für Schule und Unterricht Verant-

wortlichen schwer, die gesellschaftlich in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen, wie in Abbildung 1 aufgezeigt wird.



Abb. 1: Schule als Bildungsort zwischen Reproduktion und Transformation (Schatz 2019, 41)

Abbildung 1 skizziert den wechselseitigen Bezug zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung und Umwelt: Jeder junge Mensch übernimmt über das soziale Bezugssystem (zunächst das Elternhaus, dann vor allem die Schule) die Wertvorstellungen und kulturellen Traditionen des jeweiligen Gesellschaftssystems und soziokulturellen Milieus, wodurch dieses eine gewisse (Werte-)Stabilität produziert und sich dadurch entsprechend reproduziert. Schule soll aber nicht nur gesellschaftliche Wertvorstellungen bewahren, sondern auch den geänderten Rahmenbedingungen gerecht werden und

jene Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre (Fend 1980, 6).

Aus dem Anspruch, das Vergangene kritisch zu würdigen, in der Gegenwart zu handeln und die entstehende Zukunft zu gestalten, ergeben sich für Lehrkräfte widersprüchliche Aufgaben, da Schule wie dargelegt einerseits ein Ort der Bewahrung (des bisher Erreich-

ten) ist, zugleich aber auch der gesellschaftlichen (Weiter-)Entwicklung Rechnung tragen muss.

Diese widersprüchlichen Aufgaben sind im 21. Jahrhundert wohl schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik enorm zugenommen hat (Rosa 2013). In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie ‚Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?‘, ‚Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?‘, ‚Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?‘, ‚Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?‘ usw. Fragen dieser Art können nicht über die Umsetzung der Lehrplanvorgaben beantwortet werden. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik, Informationstechnologie, Genforschung und – seit Neuestem – Virologie bzw. Epidemiologie denkt, hat das Curriculum des Alltags die Lehrkräfte im Unterricht oft schon überholt, ehe ihre im Studium angeeigneten inhaltlichen Anliegen über die Schüler*innen in der nächsten Generation wirksam werden. Dieser Dynamik unterliegen auch Theorien, die dem Test der Praxis ausgesetzt sind, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse im Alltag erforscht werden.

Pierre Bourdieu fordert daher, dass

die neue Beziehung, die zwischen der notwendigen Bewahrung der Vergangenheit und der nicht weniger notwendigen Anpassung an die Zukunft hergestellt werden kann, [...] zum ständigen Reflexionsgegenstand (Bourdieu 2006, 153f.)

gemacht wird. Die Vorgabe, diese Beziehung ‚ständig‘ zu reflektieren, wäre für die Organisation der Lehrer*innenbildung eine enorme Herausforderung, da sich die Lehramtsstudierenden dann in permanenten Reflexionsprozessen befinden würden. Aber worüber? Unter wessen (An-)Leitung? Die Beantwortung dieser Fragen verweist wieder auf die Differenz zwischen theoretischem Anspruch und den Möglichkeiten seiner Umsetzung im institutionellen Kontext. Demgegenüber will Bourdieu gesichert wissen, dass die Aufgabe von Schule als einzige Einrichtung des Staates, die für die Erziehung und Bildung der künftigen Bürger*innen zuständig ist, so umgesetzt wird, dass alle jungen Menschen die besten Bildungschancen erhalten.

3. Menschenbilder und Professionsethik

Diese Ausgangslage führt uns zur Definition des Bildungsbegriffs als „Platzhalter für das Unsagbare“ zurück, die es einzulösen gilt. Etymologisch sind in den alt- und mitteldeutschen Wurzeln des Wortes Bildung „anfänglich die Bedeutungen Bild, Bildnis sowie Nachbildung“ (Raith/Dollinger/Hörmann 2009, 36) enthalten, dann treten „Gestalt, Gestaltung und Verfertigung“ (ebd.) hinzu. Für Ehrenspeck wird in diesem Zusammenhang

ein doppeltes Verständnis von Bildung deutlich, wobei die Spannung zwischen dem Bild, das der Mensch ist, und dem Bild, das er werden soll, den ‚Blick auf die Bildung des Menschen‘ eröffnet (Ehrenspeck 2004, 66).

Die im und für den Bereich Schule und Unterricht Tätigen haben, wie in jeder Profession, bestimmte Bilder vom Menschen und dessen Bildsamkeit, welche ihre pädagogischen Entscheidungen beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden

von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen getragen. Jeder Pädagoge hat ein bestimmtes Bild vom Menschen, das Grundlage seiner pädagogischen Entscheidungen ist. Von ihm leitet er bewusst oder unbewusst seine Ziele, sein Handeln ab (Schilling 2000, 1).

Menschenbilder werden aber auch stark von den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an Schulen beeinflusst. Dadurch kommt es zu einer doppelten Auseinandersetzung in der Frage von Menschenbildern: Einerseits im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft, andererseits zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die ihre eigenen Vorstellungen von Bildung und Bildsamkeit mitbringen. Bei der Erziehung und im Unterricht geht es um das Bild junger Menschen, die so sind, wie sie sich zeigen, und dem, was sie im späteren Leben sein sollen.

Die Verantwortung der Lehrkräfte liegt in den Entscheidungen, die sie im Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern, in dem Schulen junge Menschen auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten (Abbildung 1), treffen, um bildende Erfahrungen zu ermöglichen. Doch

[w]ie kommen Lehrpersonen zu Entscheidungen im Widerstreit von Werten? Wie gut werden die Interessen der Heranwachsenden bei Lehrerentscheidungen berücksichtigt? Welche Normen setzen sich auf welche Weise im Schulalltag durch? Welchen Verpflichtungen, die nicht durch Verordnungen und Gesetze geregelt sind, folgen Lehrerinnen und Lehrer? (Zutavern 2003, 27).

Die Professionalität von Lehrpersonen erweist sich daran, dass sie den Bildungsauftrag im Zeitalter der Standardisierung von Schule und Unterricht umzusetzen vermögen. Die persönliche Könnerschaft der Lehrperson drückt sich darin aus, sensibel für bildende Erfahrungen (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) lernseits des Unterrichts zu sein und die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren.

Die Menschenbilder, die hinter den auf die Fragen möglichen Antworten stehen, zeigen sich selten explizit, vielmehr sind sie Teil der jeweils herrschenden (Schul-)Kultur. In seinem Kulturebenen-Modell unterscheidet Schein (2010) zwischen drei Ebenen zur Beschreibung von Organisationskultur, die vom Sichtbaren bis zum Unsichtbaren reichen. Die augenfälligste Ebene ist für ihn die der sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakte, welche man sehen, hören und spüren kann. Um sie zu verstehen, muss man sie erst deuten, das heißt, man muss in die tieferen Ebenen von Kultur eindringen, denn,

so Schein, „[w]enn Sie Kultur verstehen wollen, müssen Sie entschlüsseln, was auf der tieferen Ebene vor sich geht“ (ebd., 34). Erst wenn man weiß, wofür bestimmte Verhaltensweisen und Artefakte stehen, kann man erkennen, warum Menschen so und nicht anders handeln. Sie lassen die kollektiven Werte (Strategien, Ziele, Philosophien) erkennen, welche ein Gefühl für das Gemeinsame erzeugen. Hinter diesen kollektiven Werten liegt für Schein eine dritte Ebene der Kultur, nämlich die grundlegenden unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen. Er verweist hierbei auf die Unternehmenskultur, was aber auch für die Schulkultur gilt.

Die gemeinsam erlernten Werte, Überzeugungen und Annahmen, die für selbstverständlich gehalten werden, wenn das Unternehmen weiterhin erfolgreich ist, sind die Essenz der Unternehmenskultur. Man darf nicht vergessen, dass sie Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses sind (ebd., 35).

Diese drei Ebenen der Schulkultur lassen sich grafisch in Form einer Pyramide darstellen, da sich unter bzw. hinter den sichtbaren Verhaltensweisen und Artefakten die vertretenen Werte verbergen, welchen wiederum unausgesprochene Überzeugungen und Annahmen bestimmter Menschenbilder zugrunde liegen (vgl. Abbildung 2).



Abb. 2: Ebenen von Schulkultur (nach Kruse/Louis 2009, 47)

Angesiedelt zwischen den sichtbaren (Ebene 1) und den unausgesprochenen und unbewussten (Ebene 3) Phänomenen, lassen sich die drei Ebenen der Kultur empirisch nicht leicht erfassen. Für Schein manifestiert sich Kultur

zwar in offenem Verhalten, in Ritualen, Artefakten, Atmosphäre und propagierten Werten, aber ihre Essenz sind die gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen (Schein 2010, 173f.).

Da Kultur als Gruppenphänomen aus gemeinsamen und unausgesprochenen Erwartungen an und von Menschen besteht, ergibt sich das Problem, dass sich Schulkultur empirisch schwer erfassen lässt. Insofern berühren die Grundannahmen und Überzeugungen von Bildern des Menschen „existentielle Tiefenschichten unseres Daseins“ (Meinberg 1988, XIII).

Meinungsbildung im schulischen Geschehen erfolgt nicht entlang der Frage nach dem ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Menschenbild, sondern aus der „Wahrheit der Situation“ (Schulz von Thun 1998, 306), das heißt der in der jeweiligen Situation erforderlichen Stimmigkeit. „Das Ideal der Stimmigkeit fordert die doppelte Entsprechung mit mir selbst und mit dem Gehalt der Situation (in ihrem systemischen Kontext)“ (ebd.). Das Aushandeln der situativen Stimmigkeit erfordert Offenheit im Lösungsraum und das Sich-Einlassen auf die entstehende Zukunft (Scharmer 2009). Daher liegt die Voraussetzung für das Gelingen einer entwicklungsorientierten Zusammenarbeit im Kollegium

nicht mehr in bestimmten Merkmalen, sondern in der Fähigkeit, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen und dabei die eigene Identität zu bewahren und weiterzuentwickeln (Boos 1991, 102).

Dieser Anspruch stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten und sollte bereits in der Ausbildung berücksichtigt werden, um Professionalisierung als (Persönlichkeits-) Bildungsprozess zu gestalten.

Schwer und Solzbacher resümieren als Ergebnis ihrer Studie zur professionellen pädagogischen Haltung, dass dazu „ein hohes Maß an Reflexivität, souveränen Routinen, Kontextsensibilität und vor allem an integrativer Kompetenz“ (Schwer/Solzbacher 2014, 216) erforderlich sei. Dies gilt insbesondere für schulische Lehr-Lernbeziehungen, die pädagogische Prozesse im Spannungsfeld der Entwicklung von Mensch(en) und System(en) voraussetzen. Die damit verbundenen Auffassungsunterschiede, Konflikte und Widersprüche sind eine Chance für Wachstum und Entwicklung. In anderen Worten geht es darum, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Lehrende miteinander lernen, die Zukunft der eigenen Arbeit schöpferisch zu gestalten (Senge 1996). Die stärkste schöpferische Kraft geht von einer Vision, dem Wunsch nach Entwicklung aus, durch die auch die Kultur der sinnlichen Entfaltung im Menschenbild spürbar wird. Wenn Meinberg zur Erkenntnis gelangt,

[d]as menschliche Handeln bedarf zu seiner Orientierung Menschenbilder, die sowohl eine kritische wie auch eine bestätigende oder auch utopisch-konstruktive Funktion innehaben können (Meinberg 1988, 3),

ist für Visionen vor allem Letztere von Bedeutung.

„Die Vision ist das Bewusstsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt“ (Hinterhuber 1996, 43). Sie gibt die Richtung an, in welche die künftige Entwicklung gehen soll – ähnlich einem Leitstern, der einem immer wieder den Weg weist, den man gehen möchte, an dem sich das Handeln und Denken ausrichtet. Man fühlt sich sozusagen angezogen, nicht über den Verstand, sondern über das Herz, die Sehnsucht nach etwas Neuem. Visionäres Mentoring erfolgt meist über das Auslösen von inneren Bildern, welche eine entsprechende Anziehungskraft ausüben bzw. eine Sehnsucht auslösen.

Die Zukunft in mentalen Bildern vorwegnehmen bedeutet, ein geistiges Programm aktivieren, das den eigentlichen Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt. Aber Menschen, die nur Visionen haben, bleiben ‚Träumer‘; umgekehrt verkümmern und vertrocknen oft die Aktivitäten von ‚Realisten‘ ohne weiterreichende Perspektiven (Fischer/Schratz 1999, 113).

Die Grenzen von Bildung liegen in diesem Spannungsfeld zwischen dem Denkmöglichen und dem institutionell Zumutbaren.

4. Von der Widerständigkeit pädagogischen Handelns¹

Werden Bildungsgänge, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, als Kontinuum verstanden, haben Lehrkräfte eine wichtige Aufgabe als Mittler zwischen den bisherigen Erfahrungen junger Menschen und deren unbekannter Zukunft. In ihrem Bildungsauftrag sind sie Vermittelnde im doppelten Sinn: Sie eröffnen den Lernenden nicht nur unterrichtsfachbezogene Zugänge zum Weltwissen, sondern vermitteln auch zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Erfahrung von Welt. Bei der Umsetzung dieses doppelten Anspruchs geraten Lehrpersonen im Bemühen, ihre Unterrichtspraxis ‚vermittelnd‘ an die heterogener werdende Schülerschaft anzupassen, immer wieder in Nöte, die sich aus der Widerständigkeit pädagogischer Prozesse im Spannungsfeld von Abbildung 1 ergeben (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011, 104f.). Als didaktische Maxime taucht hierbei oft die Forderung an die Lehrkräfte auf, die Schüler*innen ‚dort abzuholen, wo sie gerade stehen‘. Dieser Appell erweist sich allerdings als trügerisches metaphorisches Wunschbild, denn nach Meyer-Drawe geistert diese Parole

schon seit einiger Zeit durch die didaktische Landschaft. Sie findet viel Zustimmung, sind mit ihr doch Reformenthusiasmus, Schülernähe, Empathie und pädagogischer Einsatz ver-

¹ Dieser Abschnitt ist eine Weiterführung des Beitrags von Schratz 2017.

bunden. Sehen wir einmal davon ab, dass es auch etwas Bedrohliches hat, genau zu wissen, wo jemand anderes steht, wenn dieser uns seinen Ort nicht preisgeben kann oder will, so bleibt doch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, den Schüler an der Stätte seiner Erfahrungen zu empfangen. (Meyer-Drawe 2013, 15)

Metaphorische Verpackungen dieser Art werden im unterrichtlichen Kontext von Lernen eingesetzt, ungeachtet dessen, dass es gar nicht möglich ist, konkrete didaktische Hinweise darauf zu geben, wie etwa das ‚Abholen‘ der Schüler*innen in Anbetracht deren so unterschiedlicher und vielschichtiger Biografien sich gestalten soll: Es ist einfach nicht vorstellbar, was etwa junge Menschen auf der Flucht erfahren haben müssen. Sobald aufgrund einer heterogener gewordenen Schülerschaft die einmal angeeignete didaktische Orientierung beim ‚Abholen‘ an Grenzen stößt, erleben Lehrpersonen die Widerständigkeit pädagogischen Handelns. Das geht auch aus folgendem Diskussionsbeitrag hervor, in dem eine Lehrerin im Internetforum ihres kollegialen Netzwerks um Rat fragt, wie sie in ihrer fachlichen Vermittlung mit innerer Differenzierung lösungsorientiert umgehen soll:

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich brauche euren Rat bzw. Erfahrungswerte aus eurer Praxis ...

Mir fällt schon seit einigen Wochen auf, dass das Unterrichten in meiner Klasse (6. Schulstufe, 25 Kinder) aufgrund der unterschiedlichen Niveaus der Kinder immer schwieriger wird. Ich habe in Englisch in allen Stunden eine Kollegin dabei, trotzdem denke ich manchmal, ich bräuchte fünf und nicht bloß eine ...

Die Notenkonferenz gestern ergab, dass zehn Schüler negativ beurteilt werden, manche sogar in mehreren Fächern. Dem gegenüber stehen Kinder mit lauter Einsern (teilweise mit Eltern, die besorgt sind, ob ihre Kinder genug gefordert werden). Wie löst ihr diese Problematik? Oder gibt es so etwas bei euch nicht? (Ich sag es ganz ehrlich, wir trennen uns jetzt immer öfter in zwei Gruppen, meistens aufgeteilt wie in heterogenen Gruppen ... macht mich nicht glücklich, aber ich sehe mich verpflichtet, alle bestmöglich zu fördern und fordern und das klappt in dieser Konstellation am besten.) (B. F.; NMS Forum, Dienstag, 30. Jänner 2017, 15:07)

Dieser Hilferuf der Lehrerin um kollegiale Ratschläge bzw. Erfahrungswerte zur besseren Bewältigung des breiten Spektrums an heterogenen Leistungsvoraussetzungen, die ihre Schüler*innen offensichtlich mitbringen, deckt sich mit Befunden aus Studien, in denen die befragten Lehrkräfte darauf hinweisen, „dass sie mit ihren bisherigen Versuchen, den unterschiedlichen Schülerbedürfnissen gerecht zu werden, keineswegs zufrieden sind“ (Wischer 2008, 720f.). Für Wischer lassen die Probleme

zunächst die kritische Feststellung zu, dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reformervorstellungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde. (Ebd.)

Am Beispiel der im Internetforum Rat suchenden Lehrerin zeigen sich die Grenzen sowohl der institutionellen Rahmenbedingungen als auch von didaktischen Modellbildungen (Heintel, 1978). Die Pädagogin musste zur Kenntnis nehmen, dass die alten (didaktischen) Muster nicht mehr greifen und weitere diesbezügliche Interventionen sich als fragwürdig erwiesen. Ihr Glaube daran ist erschüttert, sodass sie im Inneren („Ich sage das ganz ehrlich“) didaktische Entscheidungen entgegen wünschenswerten Vorgaben und Konzepten trifft. Wischer zitiert einen der in ihrer Studie befragten Lehrer, für den Binnendifferenzierung

„ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“ zu sein [scheint], weil es für ein Innovationserfordernis steht, das wider besseren Wissens und ohne einsehbare Gründe nicht eingelöst wird (Wischer 2008, 717).

Eine solche Interpretation ist für sie

aber nur wenig zielführend: Sie befördert nicht nur eine individualisierende und psychologisierende Problembeschreibung, was dann (mit gutem Grund) zu Abwehrhaltungen bei Lehrkräften führen kann, sondern sie bleibt auch gegenüber den Anforderungen der Praxis einschließlich der damit verbundenen Handlungsprobleme ignorant: Innere Differenzierung ist ein hoch anspruchsvolles Konzept, weil hier

- durch die Vervielfältigung von parallel ablaufenden Lernprozessen und eine damit einhergehende Vervielfältigung von Entscheidungsnotwendigkeiten die Komplexität des Handlungsfeldes Unterricht noch einmal deutlich erhöht wird;
- nicht nur entsprechende Kompetenzen von Lehrkräften notwendig werden, sondern auch bei den SchülerInnen;
- die institutionellen Rahmenbedingungen in der Regel eher ungünstig sind
- und sich überdies auch Widersprüche und Zielkonflikte einstellen können. (Ebd.)

Die hier aufgezeigte Komplexität des Sachverhalts wirft die grundlegende Frage auf, was der zitierten Lehrerin geraten werden könnte: Ich nehme deren Stutzigwerden und Innehalten – als Ausdruck ihres ‚schlechten Gewissens‘ – zum Anlass, auf den „Widerfahrnischarakter“ hinzuweisen, den Meyer-Drawe als konstitutiv für „Umlernen“ (Meyer-Drawe 2010) erachtet. Von einem Widerfahrnis spricht man angesichts von Situationen, die jemanden tiefgehend verändern, weil einem etwas widerfahren ist, das irritiert, die bisherigen Erwartungen durchkreuzt und die ursprüngliche Ordnung durcheinanderbringt. Dadurch wird das bisherige – vermeintliche – Wissen augenblicklich erschüttert, was das Alte infrage stellen lässt und Raum für Neues schafft. Vielfach handelt es sich dabei nicht um ein besonderes Ereignis, sondern eine unscheinbare Erfahrung, die als menschliche Gesamtleistung (weiter-)bildenden Charakter haben kann. Indem sie Erwartungen durchkreuzen, bergen Widerfahrnisse als sensible Phasen die

Chance zum Umlernen, können sozusagen als ‚Inkubationsphase‘ für Neues genutzt werden.

Bei Lehrpersonen rufen derartige Widerfahrnisse, etwa die Einführung von Reformen, oft Verunsicherung hervor und stellen sie vor die Frage, ob sie alles, was sie bis jetzt gemacht haben, über Bord werfen und ‚ganz anders‘ machen müssten. In Bezug auf die im ersten Abschnitt aufgezeigte Funktion von Schule als Vermittlerin zwischen Vergangenheit und Zukunft ist dies nicht möglich: Erfahrungen lassen sich nicht einfach ‚löschen‘, da sie sich geistig und leiblich verinnerlicht im (Lehr-)Verhalten in einer bestimmten Haltung niederschlagen (Kurbacher 2016). Scharmer sieht in einer derartig sensiblen Phase die Chance, sich von hergebrachten Urteilen zu lösen, um die Realität mit frischem Blick zu betrachten. Er fordert dazu auf hinzuspüren, das heißt sich mit dem Feld zu verbinden, einzutauchen und die Situation aus einem weiteren Blickwinkel, also dem übergeordneten Ganzen heraus zu betrachten (Scharmer 2009, 62f.).

Wird der Unterricht wie im zitierten Beispiel nur aus der Perspektive des Gewohnten und Erwarteten heraus betrachtet, sind dem pädagogischen Handeln enge Grenzen gesetzt, eben jene des eigenen Erfahrungs- und Erwartungshorizonts. Dies sind im konkreten Fall die bekannten didaktischen Interventionen, welche in der Umsetzung in den ‚Teufelskreis des Machens‘ (Krüger/Ebeling 1991) führen können. Dieser besagt: Wenn unsere Anstrengungen um die Optimierung der gewählten didaktischen Intervention auf ein Mehr desselben hinauslaufen, kann dies das ursprüngliche Problem noch verschärfen. Um Auswege aus dem didaktischen Teufelskreis und eine neue Blickrichtung auf das pädagogische Geschehen aufzuzeigen, setze ich mich im folgenden Abschnitt intensiver mit Tiefenstrukturen von Schule und Unterricht auseinander. Davon erwarte ich mir eine Stärkung der Reflexions- und Diskursfähigkeit im Professionsbewusstsein (Schratz/Paseka/Schrittesser 2010), das bei Lehrer*innen im gesellschaftlichen Kontext vielfach unterentwickelt ist.

5. Unterrichtsmuster und Tiefenstrukturen

Wenn man hinter die Oberflächenstruktur methodisch-didaktischer Interventionen blickt und die Unterrichtsverläufe in den Tiefenstrukturen analysiert, stößt man – unabhängig von Schulform, Jahrgang und Fach – auf ein wiederkehrendes Grundmuster, dem die unterrichtlichen Aktivitäten folgen. Es wird nach Mehan (1979) als I-R-E-Muster bezeichnet und steht für die unterrichtliche Abfolge *Initiation* – *Response* – *Evaluation* und bedeutet: Die Lehrenden initiieren Aktivitäten, die Lernenden respondieren auf die gesetzten Impulse und Erstere bewerten deren Antworten darauf mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bzw. beurteilen diese Reaktionen nach einem vorgegebenen standardisierten (Noten-) Schlüssel (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend etc.). Bei negativer Beurteilung wird meist noch eine zweite (oder dritte) Chance gewährt, ehe es zu einer finalen Entscheidung über das Aufsteigen kommt. Dieses Muster stellt Abbildung 3 dar.

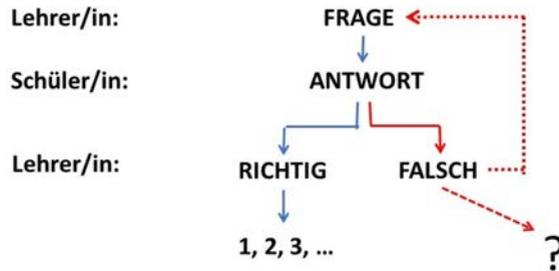


Abb. 3: Die Tiefenstruktur von Unterricht nach Mehan (1979)

Die Allgegenwart dieses Musters hat die Forschung bewogen, Unterrichtsstunden als Endlosschleife von Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenzen zu bezeichnen (Cazden 1988; Edwards/Mercer 1987; Mehan 1979; Sinclair/Coulthard 1975). Sie zeigen sich in vielfältigen Aktivitäten, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, wie etwa Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen taktieren und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen.

Es gibt immer wieder Ansätze in Schule und Ausbildung, diese „default condition“ (Cazden 1988) bzw. Tiefenstruktur (Tye 2000) von Unterricht zu unterbrechen (Sarason 1993; Mehan/Schatz 1993; Kraler/Schatz 2012; Schwarz/Schatz 2014) und diesen anders zu organisieren. So wurde in den letzten Jahren versucht, der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer Rechnung zu tragen, um über didaktische Neubestimmungen und -konzeptionen die Schüler*innen zu stärken. In der einschlägigen Literatur treten diese als autonomes (Wolff 2003), eigenständiges (Guldemann 1996), selbstorganisiertes (Greif/Kurz 1996), selbstbestimmtes (Bannach 2002), selbstgesteuertes (Bönsch 2006) und selbstständiges Lernen (Moegling 2004) sowie als Variationen davon in Erscheinung. Die vom Leitspruch ‚Wir müssen die Lernenden in den Mittelpunkt stellen‘ begleitete Neuorientierung hat zu einem Wandel im didaktischen Diskurs vom Lehren zum Lernen geführt, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt.

Dieser Diskurswechsel in der Didaktik ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings nicht der Frage stellt, wie durch lehrseitige Instruktion Bildung überhaupt hervorgerufen werden kann. Bleibt dieser Zusammenhang ungeklärt, kann das eintreten, was Holzkamp als „Lehr-Lernkurzschluss“ (Holzkamp 1995, 39) bezeichnet. Dieser besteht darin, dass die Lehrperson nach dem Muster einer „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold 2010) Inhalte für einen differenzierenden Unterricht auswählt, auf die Situation der Klasse reduziert und dafür die jeweils geeigneten Methoden einsetzt, um die vorgegebenen Ziele

zu bewältigen bzw. Kompetenzen zur Erreichung geforderter Standards zu vermitteln. Wird dieser Methoden-Lernkurzschluss nicht kritisch hinterfragt, bleiben Erfahrungen, wie sie Lenny in der folgenden Vignette macht, unberücksichtigt.

Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt haben. Nach der Erklärung geht es los. Die SchülerInnen laufen hin und her zu den Aufgaben, versuchen sich die Informationen zu merken und das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, andere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Aufgabe angefangen und ist bereits mehrmals hin und her gelaufen. Er ist angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, er scheint paralytisch zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin versucht ihn zu beruhigen und zu ermutigen. „Aber das kann ich nicht!“, sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Lehrerin verlässt seinen Tisch. Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht. Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Er schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß. (Aus Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, 60)

Über die Methode des Laufdiktats, bei der die Schüler*innen zwischen dem Ablesen der Aufgabe und dem Eintragen der Lösung eine räumliche Distanz zu überwinden haben, erhalten sie mehr Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Reihenfolge der Abarbeitung vorgegebener Aufgabenstellungen sowie – über die zu überwindenden Distanzen – zusätzliche Handlungsimpulse. Lenny allerdings kommt mit dieser Form der Öffnung von Unterricht – trotz Intensivierung seiner Anstrengungen – gar nicht zurecht („Du kannst das nicht ...“). Wie Peschel (2002) in seinem Stufenmodell aufzeigt, hat eine organisatorische Öffnung des Unterrichts in Form von Freiarbeitsformen nicht zwangsläufig eine Intensivierung von Bildungsprozessen zur Folge. Eine bloß organisatorische Öffnung des Unterrichts birgt die Gefahr eines Methoden-Lernkurzschlusses in sich, über den Lernsituationen zum beliebigen Anlass zu verkümmern drohen und „zum gleichgültigen Material werden, an dem eine bestimmte Kompetenz trainiert wird“ (Rumpf 1994, 70).

Tomlinson (2015) sieht in ihren Arbeiten zum differenzierten Unterricht derartige Probleme in den Tiefenstrukturen angesiedelt, deren Bewusstmachung sie als Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität erachtet. Die größte Gefahr besteht wie angedeutet im bloßen Durchlaufen von vorbereiteten Lernparcours über Arbeitsblätter, Wochenpläne, Kompetenzraster u.a.m., deren Lehrstrategie im Abhaken erreichter (vorgezeichneter) Lernziele liegt, ungeachtet ihrer Sinnhaftigkeit. Aufgrund derartiger Erfahrungen ortet Biesta im Diskurswechsel der Didaktik vom Lehren zum Lernen eine ‚Lernifizierung‘ (*learnification*) (Biesta 2012, 11f.) von Bildung, die sich in der sprachlichen Aufladung des Begriffs ‚Lernen‘ im Kontext von Bildung dreifach stellt: Es ist ein Dis-

kurs, der es erschwert, (1) Fragen nach den Inhalten zu stellen, (2) nach dem Ziel bzw. der Absicht zu fragen, (3) Fragen nach der spezifischen Rolle und Verantwortung der Lehrperson in der pädagogischen Beziehung zu stellen.

Der Methoden-Lernkurzschluss blendet diese drei entscheidenden Fragen zugunsten des übergeordneten Ziels der Schüler*innenaktivierung aus: In der zitierten Vignette steht nicht der Inhalt der Aufgabenstellung im Vordergrund (1), sondern der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung, welcher den Lauf (*curriculum*) von Lenny bestimmt. Er wählt zufällig eine schwierige Aufgabe, nicht deren Inhalt, was ihm zum Verhängnis wird. Die Frage (2) nach der Absicht hinter der von Lenny geforderten Schülerleistung kommt der Frage nach dem Bildungsziel gleich. Ist das erfolgreiche Übertragen von in der Klasse aufgehängten Problemstellungen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade eine bildende Erfahrung? Ist die Lösung der Aufgabe das Ziel? Das Handeln der Lehrpersonen (3) ist neben der Gestaltung der sozialen Architektur (Aufhängen der Angaben zur Aufgabenstellung) auf Beruhigung und Ermutigung (einen Tipp geben) reduziert, die Verantwortung der Lehrpersonen für die pädagogische Beziehung über die vorbereitete Lernumgebung an die Methode ‚delegiert‘.

Wenn es um Entscheidungen über die Ziele von Bildung geht, sind immer alle drei Dimensionen des Fragenkomplexes gleichzeitig zu berücksichtigen. Es liegt am Professionsbewusstsein von Lehrpersonen, wie sie diese im Zeitalter der Standardisierung von Schule und Unterricht ausbalancieren (Schratz/Paseka/Schrittesser 2010). Die persönliche Könnerschaft der Lehrperson zeigt sich eben im Vermögen, sensibel für bildende Erfahrungen des Unterrichts zu sein und die eigene Verstricktheit darin zu reflektieren, da es sich im Unterricht um ein responsives Geschehen handelt, in dem sich das Lehren nicht vom Lernen trennen lässt (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011). Eine Unterrichtstheorie, die dem Primat des Lernens verpflichtet ist, muss sich theoretisch mit der Kluft zwischen der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung auseinandersetzen und darin das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen (neu) bestimmen.

6. Lernseits tobt das Leben

Die Auseinandersetzung über eine lernseitige Orientierung im Unterricht verweist auf eine bedeutsame professionsethische Fragestellung: Was wissen wir eigentlich über das Lernen der jeweiligen Schüler*innen im Unterricht? Oder, wie Terhart die grundlegende, aus der wechselvollen Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen resultierende Frage formuliert, „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ (Terhart 2009, 42). Der Beantwortung dieser Frage sollten professionsethische Aspekte vorangestellt werden, denn schon Messner stellt in der Auseinandersetzung mit Bildung klar, dass sie „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...]. So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (Messner 2004, 36) – jedenfalls nicht das dadurch intendierte.

So stoßen auch vielfältige Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht (Steffens/Bargel 1987; Sammons 1999; Hattie 2008; Chapman et al. 2016) bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Schüler*innen rezipieren, auf eine große Unbekannte. So argumentiert etwa Hattie: „Gelingt es, die Sichtweise der Lehrperson so zu ändern, dass sie das Lernen mit den Augen der Lernenden wahrnimmt, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang“ (Hattie 2013, 296). Damit spricht Hattie einen Perspektivenwechsel an, den er aufgrund seiner umfangreichen Metastudien im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unterricht essenziell findet. Ähnlich argumentiert Helmke:

Unterricht wird ja nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster unterschiedlicher Facetten repräsentieren. Diese personale Ganzheit gerät leicht aus dem Blickfeld (Helmke 2009, 26).

Bildende Erfahrungen beziehen sich immer auf den ganzen Menschen, sind aber nicht planbar, denn Erziehung und Bildung sind immer unter der Grundannahme einer Einschränkung des Zugangs zu Wissen zu sehen (Stenhouse 1967). Die vornehmliche Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, jungen Menschen über den Unterricht den Zugang zu (Welt-)Wissen zu eröffnen. Dies scheint heute zwar vielfach über außerschulische Angebote – vor allem in digitaler Form – möglich, allerdings setzt die Aneignung zukunftsrelevanten Wissens für gesellschaftlich wirksames Handeln im Zuge von Bildungsprozessen das Verstehen von Zusammenhängen und Urteilsfähigkeit voraus. Aus lernseitiger Sicht ist pädagogisches Verstehen nicht auf das Verstehen eines spezifischen fachlichen Inhalts bezogen, sondern übergreift Unterricht, Schulleben und deren institutionelle Rahmenbedingungen. Aufgrund der aus dieser komplexen Ausgangssituation resultierenden vielseitigen Anforderungen gibt es für das pädagogische Handeln keine einfache Antwort im Sinne von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, wenn es darum geht, Bildungsprozesse mit Blick auf eine unbekannte Zukunft zu modellieren.

Um der Abkoppelung von Lehren und der damit verbundenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht entgegenzutreten, versuche ich, über das Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ (Schratz 2021b) den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten, denn lernseits setzt immer ein lehrseits voraus, ist doch Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2008, 15), in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verwickelt sind. Lehrer*innen können sich ihrer Lehrerrolle und Verantwortung im Unterricht nicht entledigen, da die Professionalität die Wirksamkeit ihres Handelns bestimmt. Denn

der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles. Er sieht die Dinge anders. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens. (Meyer-Drawe 1984, 72)

Zur Veranschaulichung des Zusammenhangs zwischen lehr- und lernseitiger Orientierung wählt Schratz (2018) den Vergleich mit den zwei Seiten einer Medaille: Man kann

immer nur eine Seite sehen, die andere ist verdeckt. Unser Handeln wird vom Wissen bestimmt,

daß wir von jedem Ding immer nur die uns zugekehrte Seite sehen und dass der Perspektiven-Wechsel, der im Herumgehen um ein Ding erfolgt, an diesem Wesensverhältnis, daß das, was wir sehen, immer nur Vorderseite und nie Rückseite ist, nichts ändern kann (Gadamer 1987, 107).

Daher orientiert sich eine Perspektive lernseits von Unterricht konsequent an der Einzigartigkeit, das heißt an den Lernerfahrungen der Schüler*innen.

Pädagogisches Handeln lernseits des Unterrichts

rückt das Lernen aus dem Schattendasein ins Licht, betont seinen Ereignischarakter und erkennt die Komplementarität des Handelns der Beteiligten als konstitutiv für den Vollzug der Lernerfahrung an (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011, 109).

Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrplan und Lernfragen geht, sind lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen zugegen, die Lebensfragen zu beantworten haben (Schratz/Westfall-Greiter 2010). Im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht steht nicht das didaktische Konstrukt eines schüler*innenorientierten (Fach-)Unterrichts, sondern die Erschließung fachlicher Bezüge zur Welt durch junge Menschen, die in diese hineinwachsen.

Unterricht lernseits angelegt geht demnach davon aus, dass Bildung sich in der Auseinandersetzung mit Welt ereignet, denn wer

im Modus des Lernens lehrt, sucht den bildenden Wert im Vollzug des Lernens zu erkennen und verantwortungsvoll zu handeln. Die Intersubjektivität, das Verstrickt-Sein in und mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen. (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011, 104f.)

Daher blendet eine an ethischen Standards ausgerichtete Orientierung Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern nützt sie auf proaktive und reflexive Weise für die Aneignung von Kompetenz und die Erschließung neuer Möglichkeiten pädagogischer Praxis. Lehren im Modus des Lernens betrachtet meint, taktvoll und responsiv zu handeln und in Beziehung zur Sache und zueinander zu sein. Aus dieser Sichtweise folgt, dass Lehrende sich wie die Schüler*innen selbst als Lernende verstehen müssen.

Zur Veranschaulichung des Wechselbezugs zwischen Lehren und Lernen und des Ausbalancierens von Ansprüchen kann die Metapher der Wippe dienen.

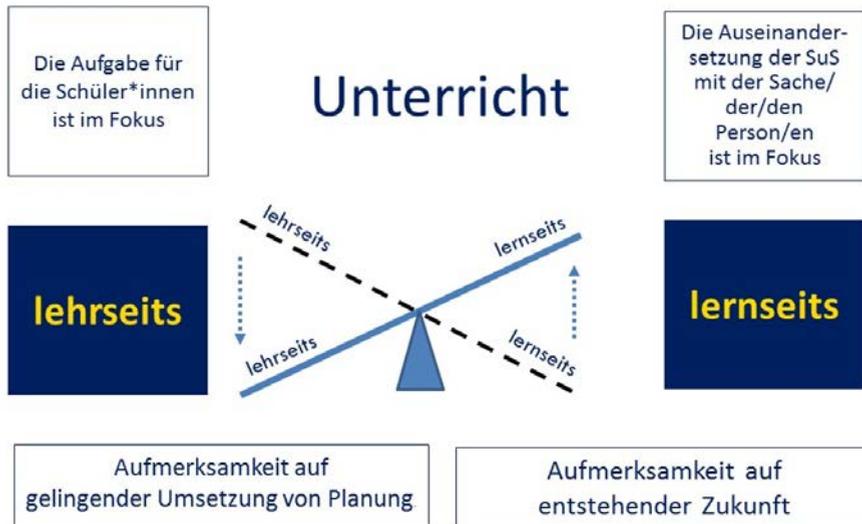


Abb. 4: Balance zwischen lehr- und lernseitiger Orientierung (Schley/Schratz 2021, 157)

Mehan (1979) hat in seiner I-R-E-Abfolge (Abbildung 3) aufgezeigt, dass im Unterricht vielerorts das Gewicht stark lehrseits ausgeprägt ist: Die Aufmerksamkeit der Lehrperson liegt auf der gelingenden Umsetzung der Unterrichtsplanung und der Fokus auf der Ausführung der Aufgabe(n) durch die Schüler*innen. Davon handelt auch die Vignette über Lennys Scheitern im Laufdiktat: Die Aufforderung der Lehrerin, es nochmals zu probieren, hat zur Folge, dass sein Selbstwert im weiteren Versuch noch mehr verloren geht.

Lernseits des Geschehens bedeutet, dass Lehren und Leiten im Modus des Lernens zu denken sind, weil sich Unterrichtsprozesse erst im Lernen des Anderen vollziehen. Die Offenheit für Gegenwärtiges, das Nutzen von Gelegenheiten, um Lernen anzubahnen, sind in einer lernseitigen Orientierung grundgelegt, die den bildenden Charakter von Erfahrungen (Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) deutlich macht und davon ausgeht, dass Bildung sich erst in der Weltbeziehung ereignet, was schon Wilhelm von Humboldt erfasste:

Bildung bedeutet die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die An-eignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert. (www.aseminar.schule.de/erziehung/bildung/definition_humboldt.htm; letzter Zugriff am 15. 2. 2022)

7. Auf die Haltung kommt es an

Einer der stärksten Treiber für einen Wandel in der Haltung ist die (Selbst-)Wirksamkeit, die sich aber nur über eine Kultur des Vertrauens entwickeln kann. Für Reinhard Sprenger stellt Vertrauen in der Führungsarbeit eine zentrale Kategorie dar:

Keine Führungskraft kann Menschen beeinflussen, führen, mit auf die gemeinsame Reise nehmen, wenn ihr nicht vertraut wird. Menschen sind bereit, einem Menschen zu folgen, wenn sie ihm vertrauen, selbst wenn sie seine Ansichten nicht teilen (Sprenger 2002, 50).

Damit eine Vertrauenskultur alle Bereiche des Schullebens einschließt, bedarf es einer konsequent positiven, zugewandten Grundhaltung. Denn erst das Vertrauen zu sich selbst ermöglicht den nächsten Schritt, anderen Menschen zu vertrauen. Für Lehrpersonen heißt das, sich selbst, aber insbesondere den anderen auch etwas zuzutrauen. Dies gilt heute insbesondere im Hinblick auf die Herausforderungen an der Schule, namentlich den Abbau von Ungerechtigkeiten aufgrund der sozialen Herkunft und Bildungserfahrung, aber auch für die Begabungsförderung in der Breite. Ernüchternd fällt diesbezüglich die Einschätzung von Aladin El-Mafaalani aus: „Eine fundierte ungleichheitssensible Schulpädagogik und Didaktik ist zurzeit nicht gegeben“ (El-Mafaalani 2020, 234).

Eine ungleichheitssensible Pädagogik lässt sich nicht über eine lehrseitige Optimierung didaktischen Handelns lösen, sondern erfordert eine lernseitige Haltung mit ganzheitlichem Bezug. Dabei geht es darum, das gesamte Ökosystem im Blick zu behalten und dazu ein Bewusstsein vom Ganzen und auch vom Werden des Ganzen zu schaffen.² Wie wirkmächtig eine solche Haltung werden kann, sei am Beispiel einer Lehrerin illustriert, die selbst wegen der Jugoslawienkrise in ihrer frühen Kindheit ihre bosnische Heimat verlassen musste:

Wenn man „erfolgreiche“ Migrantinnen wie mich hernimmt, stellt man schnell fest, dass wir es oft „trotz“ konservativer Eltern geschafft haben. Meist dank einer engagierten Lehrperson, die an uns geglaubt hat.

Bei mir war es meine [Grundschul-]Lehrerin, ihretwegen liebte ich die Schule und sollte sie auch die weiteren zwölf Jahre lieben, auch wenn ich da nicht immer nur so großartige Lehrpersonen hatte. Ich hatte keine leichte Kindheit und Jugend, die Schule war für mich ein Zufluchtsort, und die Frau Lehrerin mit ihrer sanften Art machte mein Leben weicher.

Sie fragte mich nie nach meinem Elternhaus aus, nach meiner Herkunft oder meinem Glauben, sie fragte stattdessen, welche Bücher sie uns vorlesen sollte, schrieb motivierende Zeilen unter meine Hausübung und lobte viel – dank ihr war die Schule mein „safe space“.

Sie hätte auch fragen können, wieso mein Vater nie in die Schule kommt, was ich so im islamischen Religionsunterricht lerne und ob ich mich nicht lieber auf Deutsch konzentrieren

² Vorschläge und Werkzeuge dafür finden sich in Schley/Schratz 2021.

sollte, statt in den bosnischen Muttersprachenunterricht zu gehen, aber sie stülpte mir diese Rolle nicht über, das hätte mich komplett überfordert.

So wie Jahre später, als mich Lehrer fragten, ob mir mein Vater verbietet, auf Projektstage mitzukommen. Ich bejahte, ich würde ihnen sicher nicht die Wahrheit sagen, dass meine Eltern nichts von den Projekttagen wussten, weil ich ein schlechtes Gewissen gehabt hatte, sie um Geld zu bitten. Ein Großteil der muslimischen Kinder in Wien gehört zu den Bildungsverlierern, aber nicht, weil sie islamische Eltern haben, sondern weil das Schulsystem sie im Stich lässt.

Es gibt Kinder, deren reaktionäre Eltern ihnen trotz aller Bemühungen der Lehrpersonen die schulische Zukunft verbauen, aber die sind in der Minderheit, nicht in der Mehrheit, wie man nach medialen Debatten oft glauben mag.

„Erfolgreiche“ Migrantinnen wie ich hatten auch keine besonders engagierten Eltern, keine anderen Voraussetzungen – es sind die Lehrpersonen, die den Unterschied gemacht haben. (Erkurt 2020, 9)

In der Tiefenstruktur der Unterrichtserfahrungen, auf die hier zurückgeblickt wird, zeigt sich nicht der in Abbildung 3 dargestellte I-R-E-Dreischritt. Die Lehrerin erwartete nicht ‚richtige‘ Antworten auf die Lehrerfrage, um sie etwa nach dem Grad der Präzision zu bewerten. Sie verfiel auch nicht der „Obszönität des Fragens“ (Bodenheimer 2011) nach Elternhaus, Herkunft und Glauben, sondern hat unvoreingenommen an die Schüler*innen geglaubt. Ihr Verhalten entspricht dem, was Klafki „pädagogisches Verstehen“ (Klafki 2002, 178) nennt, das dadurch gekennzeichnet sei, dass die Lehrer*innen

die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen jeweils neu in *ihrer* subjektiven Situation, mit *ihren* Voraussetzungen und Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten und Nöten, im Zusammenhang *ihrer* Sozialisationskontexte und in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten zu verstehen versuchen, also hinsichtlich dessen, was die Jugendlichen als *für sich selbst* wichtig betrachten (ebd.; Hervorh. i. O.).

Das Kennenlernen der (Lese-)Interessen ihrer Schüler*innen half der Lehrerin beim pädagogischen Verstehen, wodurch sich neue Möglichkeitsräume für die Erschließung von Sach- und Weltbezügen eröffneten. Die Lehrerin trug dazu bei, dass Melisa, die Schülerin, sich in der Schule sicher fühlte, was für Riley, Coates und Martinez eine Voraussetzung für förderliche Sozialisation und Subjektwerdung darstellt:

„Zugehörigkeit“ ist dieses Gefühl des Irgendwo-Seins, wo man zuversichtlich sein kann, dazuzugehören und sich in der eigenen Identität sicher zu fühlen. [...] Jede Schule hat Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen, die durch ihre Tore treten. Sie beeinflusst, wie die jungen Menschen die Welt verstehen. Schulen verändern sich ständig wie Kaleidoskope von Menschen, Ideen und Haltungen, die das Potenzial haben, sich um gemeinsame Überzeugungen und Vorstellungen zusammenzuschließen. In der heutigen Welt, in der neue Ideen genauso leicht auf Treibsand wie auf festem Boden gebaut werden, sind Schulen nicht nur wichtige Informationszentren, sondern auch eine der wenigen gemein-

samen gesellschaftlichen Institutionen, die einen Sinn für Zugehörigkeit oder aber Ausschluss schaffen können. (Riley/Coates/Martinez 2018, 3; Übers. M.S.)

Es sind die persönlichen Erfahrungen der Schüler*innen, die deren Bildungserfolg bestimmen, denn nach Senge berührt „echtes“ Lernen

den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, daß wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, daß wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, daß wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, daß wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozeß teilzunehmen. (Senge 1996, 24)

Daher ist es für eine lernseitige Orientierung bedeutsam, die Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft zu lenken (Scharmer 2009). Die Öffnung des Lernens gegenüber der entstehenden Zukunft erfordert eine Offenheit, die nicht nur kognitiv wirksam wird, sondern eine ganzheitliche – und damit auch leibliche – Erfahrung ist. So kann nach Bachelard im Leben eines Kindes auch ein kleines Ereignis ein besonderes Ereignis in dessen Welt und dadurch ein „Weltereignis“ (Bachelard 1990, 33) sein. Im Sinne eines responsiven Geschehens entspricht es „einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht“ (Meyer-Drawe 2010, 7), und kann als menschliche Gesamtleistung bildenden Charakter haben. Dies macht Lernen zu einem sehr intimen und damit auch verletzlichen Vorgang, denn das, was man bisher kannte und konnte, trägt nicht mehr richtig, aber das Neue ist noch nicht stabil und gibt nicht wirklich Halt.

Melisa Erkurts Rückschau auf ihre eigene Schulzeit als Migrationskind offenbart in beeindruckender Weise die Wirksamkeit der pädagogischen Haltung einer sie prägenden Lehrerin. Die Wirkmacht des Sicherheit schaffenden Ökosystems als umgreifendes Ganzes zeigte sich darin, dass die Schülerin zwölf Jahre gerne in die Schule ging, die Matura machte und selbst Gymnasiallehrerin geworden ist. Sie hat als Kind in der Schule eine Heimat gefunden, die sie im Elternhaus nicht hatte, indem sie von der Lehrerin als Melisa angenommen wurde, wie sie war – und nicht als Schülerin.

Hinsichtlich der Haltung an Schulen sollte Heterogenität nicht als Störung der idealisierenden Homogenitätserwartungen gelten, sondern zum Verständnis der Personalisierung des Lernens beitragen. Eine lernseitige Haltung zielt darauf ab,

Kinder und Jugendliche als ganzheitliche – d.h. aber keineswegs immer: als harmonische – junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht! (Klafki 2002, 178)

Es waren nicht die üblichen Lehrerfragen, sondern es war das Bewusstsein von Melisa Erkurts Lehrerin für das werdende Ganze, das in seiner Resonanz für die Schülerin das Leben „weicher“ machte. Für Rosa kann Schule auf solche Weise zum „Resonanzraum“ für „Weltbeziehungsbildung“ werden (Rosa 2016, 408). Den Unterschied zwischen der

resonanten lernseitigen Haltung der Lehrerin und der eher üblichen lehrseitigen Haltung zeige ich in folgender Gegenüberstellung auf.

| lehrseitige Haltung | lernseitige Haltung | | Medium |
|--|--|---|------------------|
| Werde ich wahrgenommen, wie mich die Lehrkraft haben will? | Werde ich wahrgenommen, wie ich bin? | ⇒ | Achtung |
| Werden mir Fehler im Hinblick auf die erwartete Leistung aufgezeigt? | Erhalte ich Impulse zu weiteren Entwicklung? | ⇒ | Resonanz |
| Wird meine Kompetenz in Frage gestellt? | Wird mir alles zugetraut? | ⇒ | Vertrauen |
| ↓ Schüler*in als Gegenüber | ↓ Mensch als Gegenüber | | |

Abb. 5: Lehr- und lernseitige Haltungen und ihre Wirkmacht (Schley/Schratz 2021, 83)

Eine erfolgreiche Haltung hängt davon ab, wieweit Lehrer*innen selbst an dieser lernseitigen Orientierung arbeiten. Einerseits, um sich selbst immer wieder der Resonanz der Zuwendung zu den Schüler*innen zu vergewissern. Das Wahrnehmen, Denken und Handeln ist vielfältig beeinflussbar: ermutigen, anregen, austauschen, anstoßen, mitdenken und immer wieder in Kontakt sein, wissen, was läuft, und in Resonanz gehen. Dies hat mehr mit Mitfühlen zu tun als mit Kontrolle. Achtung ist die Grundhaltung, Resonanz das Medium, Beziehung der Nährboden.

8. Ausblick

Die in diesem Beitrag entfaltete lernseitige Orientierung für bildende Erfahrungen im responsiven Geschehen führt nicht direkt in eine didaktische Anleitung für pädagogisches Handeln, sondern erkundet einen Musterwechsel in den Tiefenstrukturen von Schule und Unterricht. Denn Lernen, das nachhaltig für das weitere Leben wirken soll, braucht das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren – nicht nur im Unterricht selbst, sondern an der Schule als Ganzes. Dabei geht es darum, Bildungsprozesse innerhalb eines systemischen Bezugsrahmens zu gestalten, der vom Zusammenwirken aller Akteure lebt (Schratz 2021a). Der erfolgreiche Umgang mit der sozialen Komplexität erfordert die Be-

reitschaft aller, sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen, der die schöpferische Kraft von Lehrenden und Lernenden produktiv zu nutzen vermag.

Die Professionalität der Beteiligten besteht im Austausch, in der Reflexion, im Verarbeiten von kollegialem Feedback, im Bewusstsein, Teil eines umfassenderen Lernprozesses zu sein und die Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, als Potenzial zu begreifen und nicht als zu rechtfertigende Abweichung. Dabei stellt sich die Frage:

Wie gelingt es, das ‚Gesamtkunstwerk‘ Schule, dessen Entwicklung in hohem Maß von der Expertise einzelner Fachlehrkräfte abhängt, die aber erst im Gesamtensemble der Entwicklung des jeweiligen Schulstandorts voll wirksam werden kann? (Schratz/Westfall-Greiter 2010, 120).

Die soziale Architektur für lernseitige Orientierung als (neue) Akzentuierung in der Unterrichtsgestaltung setzt demnach eine konstruktive Haltung gegenüber tiefer gehenden Entwicklungsprozessen an Schulen voraus, die im gegenseitigen Vertrauen der Lehrkräfte sowie im Respekt allen Schüler*innen gegenüber begründet ist. Dazu benötigt aber auch die Lehrer*innenschaft das Vertrauen der Gesellschaft in ihre Professionalität und Kompetenz.

Aus dem in diesem Beitrag aufgezeigten Spannungsfeld zwischen tiefenstrukturbedingter Engführung im didaktischen Dreischritt und dem Erfahrbarmachen von Lernen im transformatorischen Sinn bzw. aus dem Umstand, dass die Erwartungen bezüglich einer effektiven Unterrichtsführung in der Vermittlung und Aneignung des erforderlichen methodischen Inventars liegen, ergibt sich ein Dilemma, was die Qualifizierung von künftigen Lehrkräften betrifft. Denn

[w]ährend Störungen, Schwierigkeiten und andere Inadäquationen unpopulär sind, weil reibungslose, hochtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei (Meyer-Drawe 2008, 15).

Da zahlreiche Module in den BA- und MA-Lehramtsstudiengängen vielfach ebenso von der Tiefenstruktur des im Beitrag dargestellten I-R-E-Musters beherrscht werden, erfahren künftige Lehrkräfte diese nicht nur in ihrer eigenen Schulzeit, sondern erleben sie auch in ihrer beruflichen Qualifizierung als prägend.

Diesem Dilemma versuche ich im eigenen Berufsalltag mit dem programmatischen Hinweis ‚Kommunikation gelingt in den seltensten Fällen‘ zu begegnen, um auf die Brüchigkeit von Lernerfahrungen hinzuweisen, womit ich nicht nur Studierende in Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen in der Fortbildung irritiert, sondern auch Kolleg*innen im universitären Kontext genervt habe. Mit dieser irritierenden Intervention versuche ich auf ein essenzielles Problem in Lehrer*innenbildung und schulischem Unterricht hinzuweisen, das sich im curricularen Konstrukt der meisten Konzepte zur Didaktik und Methodik wiederfindet, nämlich über lehrseitige Maßnahmen, wünschenswertes

Schüler*innenverhalten zu ‚produzieren‘. Ich verwende den zitierten Hinweis, um das blinde Vertrauen der Studierenden in eine „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold 2010) zu erschüttern. Dabei vertrete ich die Auffassung jener, die

im Lehren einer irritierenden Verwicklung der Menschen mit der Welt, ihrer Hingabe an sie Rechnung tragen und den Lernenden – aufgrund ihrer Bereitschaft zur Verunsicherung und ihres fundierten Fachwissens – helfen, ihre selbstgesetzten Grenzen zu überschreiten (Agostini 2016, 295).

Nicht selten ist die erste Reaktion auf die beabsichtigte Irritation meist: „Wie können wir dann überhaupt unterrichten, wenn Kommunikation so selten gelingen soll ...?“ Als Antwort verweise ich auf die Erfahrung des Pathischen im fremden Ausdruck, denn das,

worauf wir antworten, bleibt uns bis zu einem gewissen Grade fremd. Es bekundet sich als eine bestimmte Unruhe, die das Handeln umtreibt, als ein Anspruch, der nur im Antworten selbst laut wird (Waldenfels 1999, 258).

Um nicht den „Scheinklarheiten“ (Rumpf 1971) einer lehrseitigen Planungssicherheit Vorschub zu leisten, konfrontiert man die Lehramtsstudierenden im bildungswissenschaftlichen Studium frühzeitig mit einer lernseitigen Perspektive, die den bildenden Charakter von Erfahrungen der Schüler*innen deutlich machen soll (Schwarz/Schratz 2014). Dazu ist es erforderlich, die Aufmerksamkeit auf das Entstehende und nicht auf den angestrebten Zielpunkt zu richten, um das Begehren nach Wissen (Rathgeb 2019), das Lernen (be-)greifbar macht, leiblich erfahrbar zu machen. Die Studierenden sollen sich also in der teilnehmenden Mit-Erfahrung der schulischen Erfahrungen einzelner Schüler*innen auseinandersetzen, um so den Musterwechsel von einer lehrseitigen, auf die Lehrperson bezogenen hin zu einer lernseitigen, die Schüler*innen sowie ihre Relationen wahrnehmenden Orientierung vollziehen können (s. Schratz 2021b). Auf diesem Weg könnten Einrichtungen zur Lehrer*innenbildung als Bildungsstätten wieder werden, was sie einst waren:

Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind (Scharmer 2007, 112).

Literatur

- Arnold, Rolf (2010): *Selbstbildung oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bachelard, Gaston (1990): *Fragments of a poetics of fire*. Dallas, TX: Dallas Institute of Humanities and Culture Publications.
- Bannach, Michael (2002): *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Biesta, Gert (2012): „The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?“ In: *Research on Steiner Education* 3 (1), 8-21.
- Bodenheimer, Aron Ronald (2011): *Warum? Von der Obszönität des Fragens* (7. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Bönsch, Manfred (Hg.) (2006): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Braunschweig: Westermann.
- Boos, Frank (1991): „Zum Machen des Unmachbaren. Unternehmensberatung aus systemischer Sicht“. In: Balck, Henning / Kreibich, Rolf (Hg.): *Evolutionäre Wege in die Zukunft. Wie lassen sich komplexe Systeme managen?* Weinheim: Beltz, 101-127.
- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cazden, Courtney B. (1988): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chapman, Christopher / Muijs, Daniel / Reynolds, David / Sammons, Pam / Teddlie, Charles (Hg.) (2016): *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement. Research, policy and practice*. Abingdon: Routledge.
- Dörpinghaus, Andreas / Platzer, Barbara / Mietzner, Ulrike (2015): „Einleitung“. In: Dörpinghaus, Andreas / Platzer, Barbara / Mietzner, Ulrike (Hg.): *Bildung an ihren Grenzen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 7-10.
- Edwards, Derek / Mercer, Neil (1987): *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Ehrenspeck, Yvonne (2004): „Bildung“. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 64-71.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erkurt, Melisa (2020): „Vergesst die Eltern! Ich spreche aus Erfahrung“. In: *FALTER* (29), 9.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fischer, Walter A. / Schratz, Michael (1999): *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1987): *Gesammelte Werke. Band 3. Neuere Philosophie 1: Hegel-Husserl-Heidegger*. Tübingen: Mohr.
- Greif, Siegfried / Kurtz, Hans-Jürgen (1996): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Guldimann, Titus (1996): *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Paul Haupt.

- Hattie, John (2008): *Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John / Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heintzel, Peter (1978): *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung*. Klagenfurt: Carinthia.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo (1997): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinterhuber, Hans H. (2003): *Leadership. Strategisches Denken systematisch schulen von Sokrates bis Jack Welch*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung Buch.
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Klafki, Wolfgang (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*. Hg. von Koch-Priewe, Barbara / Stübig, Heinz / Hendricks, Wilfried. Weinheim: Beltz.
- Kraler, Christian / Schratz, Michael (2012): „From Best Practice to Next Practice: A Shift through Research-Based Teacher Education“. In: *Reflecting Education* 8 (2), 88-125.
- Krüger, Wilfried / Ebeling, Friedrich (1991): „Psychologik: Topmanager müssen lernen, politisch zu handeln“. In: *HARVARDManager* 13 (2), 47-56.
- Kruse, Sharon D. / Louis, Karen Seashore (2009): *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kurbacher, Frauke Annegret (2016): „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität. Grundzüge einer Philosophie der Haltung“. In: Kurbacher, Frauke A. / Wüschner, Philipp (Hg.): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 145-162.
- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh / Schratz, Michael (1993): „Gulliver Travels into a Math Class. In Search of Alternative Discourse in Teaching and Learning“. In: *International Journal for Educational Research* 19 (3), 247.
- Meinberg, Eckhard (1988): *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Messner, Rudolf (2004): „Was Bildung von Produktion unterscheidet“. In: *Die Deutsche Schule* 96 (8. Beiheft), 26-47.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): „Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60, 248-259.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): „Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze“. In: *Santalka Philosophie* 18 (3), 6-16.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): „Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind“. In: Christof, Eveline / Schwarz, Johanna F. (Hg.): *Lernseits*

- des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten.* Innsbruck: StudienVerlag, 15-19.
- Moegling, Klaus (2004): *Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nguyen-Kim, Mai Thi (2020): „Wir irren uns nach vorne“. In: *FALTER* (25), 22-23.
- Peschel, Falko (2002): „Öffnung des Unterrichts – ein Stufenmodell“. In: Bartnitzky, Horst / Christiani, Reinhold (Hg.): *Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst.* Berlin: Cornelsen-Scriptor, 235-239.
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rathgeb, Gabriele (2019): *Wissen begehren: Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(begierde) für das Lernen.* Innsbruck: StudienVerlag.
- Riley, Kathryn A. / Coates, Max / Martinez, Sol Perez (2018): *Place & Belonging in Schools. Unlocking Possibilities.* London: UCL Institute of Education.
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit.* Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.
- Rumpf, Horst (1971): *Scheinklarheiten: Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung.* Braunschweig: Westermann.
- Rumpf, Horst (1994): „Lehrziele und Lebenswelten“. In: Garlichs, Ariane / Heipcke, Klaus / Messner, Rudolf / Rumpf, Horst (Hg.): *Didaktik Offener Curricula.* Weinheim/Basel: Beltz, 62-70.
- Sammons, Patricia (1999): *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scapp, Ron (2016): *Reclaiming Education. Moving Beyond the Culture of Reform.* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Scharmer, Claus O. (2007): „Entdecke die Möglichkeiten“. In: *brand eins*, 111-120.
- Scharmer, Claus O. (2009): *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik.* Heidelberg: Carl Auer.
- Schein, Edgar H. (2010): *Organisationskultur.* Bergisch Gladbach: EHP.
- Schilling, Johannes (2000): *Anthropologie für soziale Berufe. Menschenbilder in der sozialen Arbeit.* Neuwied: Luchterhand.
- Schley, Wilfried / Schratz, Michael (2021): *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht.* Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael (1996): *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung.* Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael (2018): „Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht“. In: Steffens, Ulrich / Messner, Rudolf (Hg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens.* Münster: Waxmann, 317-332.
- Schratz, Michael (2019): „Schule im 21. Jahrhundert“. In: Harring, Marius / Rohlf, Carsten / Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik.* Münster: Waxmann, 41-53.
- Schratz, Michael (2021a): „Auf die Haltung kommt es an! Ein wertebasierter Kompass für schulisches Handeln“. In: Schratz, Michael / Michels, Inge / Wolters, Angelika (Hg.): *Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege geben.* Hannover: Friedrich, 298-315.

- Schatz, Michael (2021b): „Personalisiertes Lernen im responsiven Unterrichtsgeschehen“. In: Zylka, Johannes (Hg.): *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings*. Weinheim: Beltz, 190-212.
- Schatz, Michael / Paseka, Angelika / Schrittemser, Ilse (Hg.) (2010): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schatz, Michael / Schwarz, Johanna F. / Westfall-Greiter, Tanja (2011): „Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht“. In: Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias / Radtke, Frank-Olaf (Hg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-129.
- Schatz, Michael / Schwarz, Johanna F. / Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schatz, Michael / Westfall-Greiter, Tanja (2010): „Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule“. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), 18-31.
- Schulz von Thun, Friedemann (1998): *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwarz, Johanna F. / Schratz, Michael (2014): „Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung“. In: *Journal für Schulentwicklung* 14 (1), 39-43.
- Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (2014): „Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte“. In: Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-221.
- Senge, Peter M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sinclair, John McHardy / Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sprenger, Reinhard K. (2002): *Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt*. Frankfurt am Main: Campus.
- Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hg.) (1987): *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Wiesbaden: HIBS.
- Stenhouse, Lawrence (1967): *Culture and Education*. London: Nelson.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 969-984.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Tomlinson, Carol A. (2015): *Leading for differentiation. Growing teachers who grow kids*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tye, Barbara Benham (2000): *Hard truths. Uncovering the deep structure of schooling*. New York, NY: Teachers College Press.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Vielstimmigkeit der Rede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wischer, Beate (2008): „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. In: *Erziehung und Unterricht* 158 (9-10), 714-722.
- Wolff, Dieter (2003): „Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Ein Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 321-326.

Zutavern, Michael (2003): „Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung?“ In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (1), 26-40.

Autor*innenverzeichnis

Sabrina Bacher ist Postdoc-Mitarbeiterin (Senior Lecturer) am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Sie absolvierte sowohl ein Doktoratsstudium in Philosophie als auch Lehramtsstudien in den Fächern Philosophie, Psychologie, Spanisch und Englisch sowie den DaF/DaZ-Lehrgang an der Universität Salzburg. Nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit (AHS und B(M)HS) wechselte sie für knapp ein Jahrzehnt (bis 2020) an die University of Oklahoma. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Bildungsphilosophie, Bildungsethik, Begriffsanalyse und wissenschaftstheoretische Modellierungen im Bildungsbereich.

Andrea Brait ist assoziierte Professorin am Institut für Zeitgeschichte und am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck, wo sie seit 2015 den Bereich Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung leitet, sowie Vertretungsprofessorin am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim. Von 2011 bis 2014 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und organisatorische Leiterin des Projekts ‚Offene Grenzen, neue Barrieren und gewandelte Identitäten‘. Sie forscht unter anderem zu außerschulischen Lernorten in der historisch-politischen Bildung sowie zum Geschichtsunterricht in Österreich mit besonderem Fokus auf Digitalität.

Vera Brandner studierte Internationale Entwicklung an der Universität Wien sowie Fotografie in Wien und Berlin und promovierte an der Leuphana Universität Lüneburg im Bereich der transdisziplinären Methodenentwicklung. Gegenwärtig als Postdoc am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck tätig, konzipiert und realisiert Vera Brandner parallel dazu (seit 2003) als die für die inhaltliche Arbeit des Vereins ipsum Verantwortliche Bildungsprojekte in Angola, Pakistan, Afghanistan, Israel, Palästina, Uganda, Österreich und Deutschland. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit im Bildungssystem, partizipative und transdisziplinäre Methoden sowie die fotografische Praxis in Forschung und Bildung.

Nicola Brocca promovierte am Romanischen Seminar der Universität Heidelberg und war mehrere Jahre als Lehrkraft für Fremd- und Herkunftssprachen an Schulen tätig, bevor er 2019 eine Postdoc-Stelle am Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, der Universität Innsbruck antrat. Im Mittelpunkt seiner Forschungsinteressen stehen die mediengestützte Fremdsprachendidaktik, die transkulturelle Pragmatik und der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht.

Ann-Kathrin Dittrich studierte Spanisch und Geografie auf Lehramt und promovierte anschließend im Fach Schulpädagogik. 2016 trat sie in das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck ein, in dem sie derzeit als Senior Scientist angestellt ist. Ihre Forschungsinteressen liegen auf (internationaler) Lehrer*innenbildung mit den Schwerpunkten SDGs, Professionalisierungsforschung sowie Schulforschung. Sie ist Vertreterin der Emerging Researcher der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Aykut Gelengec studierte Orientalistik mit Schwerpunkt Islamwissenschaften und Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg und arbeitet seit 2007 als islamischer Religionslehrer an höheren Schulen im Bundesland Tirol. Gegenwärtig hat er die Stelle eines Universitätsassistenten (Praedoc) am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck inne. Seine Forschungsinteressen gelten der theologischen Ambivalenz zwischen Tradition und Gegenwart, Diskursen und Ansätzen in zeitgenössischen islamisch-theologischen Studien sowie interkultureller Philosophie und interreligiöser Bildung.

Barbara Hinger schloss ein Lehramtsstudium für Spanisch sowie Geschichte und Sozialkunde in Graz und Barcelona ab, bevor sie an der Universität Innsbruck Promotion und Habilitation absolvierte. Von 2012 bis 2020 wirkte sie als Universitätsprofessorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Fachdidaktik, das sie aufgebaut und geleitet hat. Ebenfalls bis 2020 leitete sie sowohl das von ihr 2002 initiierte Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) als auch (ab 2013) die Curriculum-Kommission Lehramt der Universität Innsbruck im EV West der PädagogInnenbildung Neu. Seit 2020 lehrt Barbara Hinger als Universitätsprofessorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Romanistik der Universität Graz. Zu ihren Forschungsgebieten gehören insbesondere der morphosyntaktische Erwerb von Fremdsprachen, das *classroom-based assessment* und Mehrsprachigkeitsansätze in der Lehrer*innenbildung.

Suzanne Kapelari ist Universitätsprofessorin am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck und Leiterin des Bereichs Didaktik der Naturwissenschaften, Geografie, Informatik und Mathematik. Seit 2021 steht sie der Fakultät für LehrerInnenbildung als Dekanin vor. Ihre Forschungsschwerpunkte inkludieren die Bereiche Bildung für nachhaltige Entwicklung, forschendes Lernen sowie außerschulisches Lernen mit besonderer Berücksichtigung des Lehrens und Lernens im Schulgarten. Darüber hinaus betreut Suzanne Kapelari zahlreiche Drittmittelprojekte – als jüngstes die Erstellung des Hub für Innovative, Inclusive, Nachhaltige Lehr- und Lern-Projekte im Zentrum der Alpen (INNALP Education Hub).

Jonas Kolb studierte Politikwissenschaft und Soziologie in Wien, Berlin und Ljubljana und promovierte an der Goethe-Universität Frankfurt in Soziologie mit einer Studie zu Bildungslaufbahnen und Alltagspraktiken der slowenischsprachigen Bevölkerung in Kärnten. Seit 2017 ist Jonas Kolb als Senior Scientist am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Universität Innsbruck tätig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen neben muslimischer Religiosität, religiöser Alltagspraxis und muslimischen Lebenswelten auch die Themenkreise Ethnizität, ethnische Minderheiten und Migration sowie interreligiöse Bildung und Bildungslaufbahnen.

Christian Kraler ist Universitätsprofessor für Lehrer*innenbildung und Lernen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Im Mittelpunkt seines wissenschaftlichen Interesses stehen die interdisziplinäre und internationale Lehrerbildungsforschung, die Analyse von formalen Bildungssystemen sowie Lernprozessen im Kontext der formalen Bildung, Grundlagen der Didaktik der Mathematik und Mentoring im Bildungswesen.

Martina Kraml ist Universitätsprofessorin für Katechetik/Religionspädagogik und -didaktik am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät sowie Studiendekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Themen Kontingenz, Pluralität, Heterogenität in religionspädagogischer bzw. religionsdidaktischer Perspektive, Wissenschaftstheorie und Methodologie der Kommunikativen Theologie, generell die kontingenzsensible qualitativ-empirische Forschung sowie interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Heike Krösche forscht seit 2020 als Postdoc im Bereich Geschichts- und Politikdidaktik am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck insbesondere zu Transitionsprozessen in der historisch-politischen Bildung, zu Konzepten für einen fächerübergreifenden Unterricht in historischer und politischer Bildung sowie zum historischen und politischen Lernen unter den Bedingungen der digitalen Transformation. 2021 hat sie das Themenheft ‚Politisches Denken und Handeln unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern‘ der Zeitschrift ‚Pädagogische Horizonte‘ herausgegeben.

Claus Oberhauser begann seine wissenschaftliche Karriere als wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projektleiter und Projektmitarbeiter an der Universität Innsbruck und wirkt nunmehr als Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung sowie als Institutsleiter an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Darüber hinaus ist er Mitglied des Advisory Board des ERC-Consolidator-Grant-Projekts ‚Populism and Conspiracy Theories‘ an der Universität Tübingen. Er forscht zu Verschwörungstheorien, außerschulischem Lernen, Geschichtskultur sowie zur Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts.

Anna Oberrauch ist Hochschullehrperson für Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde an der Pädagogischen Hochschule Tirol und seit 2020 überdies Leiterin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaftliche Didaktiken. Davor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geographie der Universität Innsbruck tätig, wo sie im Bereich der Fachdidaktik promovierte. In ihren aktuellen Forschungsprojekten setzt sie sich mit sozioökonomischer Bildung in der Sekundarstufe, mit Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer*innenbildung sowie mit digitaler Grundbildung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde auseinander.

Johannes Odendahl hat gegenwärtig eine Gastprofessur für Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch an der Universität Innsbruck inne. Sein Forschungsinteresse gilt besonders dem literarischen und ästhetischen Verstehen, dem literarischen Lernen in intermedialen Kontexten (Musik und Literatur, Film, Literaturverfilmung) sowie deutschsprachiger Populärmusik im Unterricht. 2018 erschien im Peter Lang Verlag seine Monografie „Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven“.

Gudrun Quenzel studierte Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg und promovierte in Soziologie an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2016 ist sie Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und Leiterin des dortigen Instituts für Bildungssoziologie. Weiters lehrt Gudrun Quenzel als Lektorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Sie forscht zu Jugend und Sozialisation, Bildungsarmut, Gesundheit und Bildungsungleichheit.

Michael Schratz ist emeritierter Universitätsprofessor, der sich insbesondere als Experte in den Bereichen Leadership und Lernen – seinen Forschungsschwerpunkten – am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck einen Namen gemacht hat. Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck, engagierte er sich in der Reform der Lehrer*innenbildung, fungierte als wissenschaftlicher Leiter der österreichweiten Leadership Academy und als Jury-Sprecher des Deutschen Schulpreises.

Claudia Schreiner absolvierte ein Lehramtsstudium für höhere Schulen mit den Fächern Philosophie-Psychologie-Pädagogik und Mathematik und promovierte im Fach Erziehungswissenschaft. Lange Zeit Direktorin des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) sowie Leiterin des Zentrums für Bildungsmonitoring und Bildungsstandards des BIFIE, ist sie gegenwärtig als Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck tätig. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf die pädagogische

Diagnostik und Kompetenzmessung, evidenzorientierte Qualitätsentwicklung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Chancengerechtigkeit.

Zekirija Sejdini ist Universitätsprofessor für Islamische Religionspädagogik und Gründer sowie Leiter des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck. Gemeinsam mit Martina Kraml steht er dem Zentrum für Interreligiöse Studien der Universität Innsbruck vor. Zekirija Sejdinis Arbeitsschwerpunkte sind islamische Religionspädagogik und -didaktik, islamische Anthropologie, interreligiöse Religionspädagogik und -didaktik sowie der Islam in der Gegenwartsgesellschaft.

Wolfgang Stadler ist Universitätsprofessor für Russische Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Russisch am Institut für Slawistik sowie am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck, von 2017-2021 bekleidete er überdies das Amt des Dekans der Fakultät für LehrerInnenbildung. Gastprofessuren führten ihn an die Humboldt-Universität zu Berlin und an die University of Alberta (Edmonton, Kanada). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der angewandten Linguistik, der linguistischen Pragmatik, der Soziolinguistik und der Fremdsprachendidaktik. Wolfgang Stadler ist Gründer und Mitherausgeber der Open-Access-Zeitschrift ‚DiSlaw‘ (Didaktik slawischer Sprachen), deren Hefte seit Dezember 2021 erscheinen.

Abdullah Takim studierte Orientalistik, Islamwissenschaft und Philosophie in Bochum und promovierte ebendort mit einer Arbeit zur Koranexegese im 20. Jahrhundert. 2018 wurde er zum Universitätsprofessor für Islamische Theologie an das Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik der Universität Innsbruck berufen. Seine Arbeitsschwerpunkte bilden die Bereiche Koranexegese, islamische Mystik, Philosophie und Ethik, Reformbewegungen im Islam, Medizin- und Bioethik im Islam, Verständnis von Krankheit und Gesundheit im Islam, islamische Seelsorge sowie christlich-islamischer Dialog.

Zum Alltag von Lehrer*innen gehört die Bewältigung einer Fülle von Anforderungen. Darunter fällt das Unterstützen von Lernprozessen, das Lehren in schulischen und außerschulischen Lernorten sowie der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität oder der Einsatz von digitalen Medien. Diese vielfältigen Aufgaben fordern von den Lehrpersonen eine stete Auseinandersetzung mit zahlreichen Grenzen ein. Der vorliegende Sammelband widmet sich deswegen bestehenden Grenzziehungen sowie Grenzgängen und Grenzüberschreitungen in der Lehrer*innenbildung. Eine besondere Berücksichtigung erfahren dabei fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und islamisch-theologische bzw. religionspädagogische Annäherungen. Die Beiträge des Sammelbandes bilden die Lehrer*innenbildung in ihrer Komplexität ab und entwickeln neue transdisziplinäre Perspektiven.

