

DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Wie umgehen mit Krise und Veränderung im geographisch,
wirtschaftlich und politisch bildenden Unterricht?
Ein Beitrag zur Resilienzförderung von Schüler*innen

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Mag.rer.nat. Daniel Raithofer

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktor der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 796 310 452

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of
study as it appears on the student record
sheet:

Geographie

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Danksagung

Diese Zeilen formuliere ich am Ende einer langen Reise, die mit einer ersten Idee begonnen und über viele, viele Stunden des Lesens, Nachdenkens, Planens, Erhebens, Transkribierens, Auswertens, Schreibens, Verzweifeln, neu Motivierens, Weiterschreibens, Überarbeitens, ... zu diesem Endpunkt geführt hat. Auf dieser Reise hatte ich viel Begleitung und Unterstützung, für die ich mich an dieser Stelle bedanken möchte.

Christiane Hintermann gilt mein Dank für die Betreuung meiner Arbeit, das Feedback, den Austausch und auch das absolute Vertrauen, dass ich es zu einem guten Ende bringen werde. Danke sage ich auch für den nötigen Freiraum im universitären Alltag, um die Arbeit Stück für Stück voranzubringen.

Manuela Wallner möchte ich dafür danken, dass sie meinem Wunsch, diese Arbeit zu verfassen, nicht nur Verständnis entgegengebracht, sondern mich auch darin bestärkt hat es zu tun. Auch für die nötigen Freistellungen von der Schule, um den Fortschritt meiner Arbeit auf wissenschaftlichen Tagungen präsentieren und diskutieren zu können, sage ich danke.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Kolleg*innen, insbesondere Felix Bergmeister, Heidrun Edlinger, Matthias Fasching, Herbert Pichler, Johanna Ruhm und Daniela Zazhil Monsberger, die mir in den unterschiedlichsten Phasen mit Rat und Hilfe zur Seite gestanden sind und mir den nötigen Schubs zum Weitermachen gegeben haben. Manchmal hat auch schon einfach ein offenes Ohr zum richtigen Zeitpunkt geholfen.

Ein besonderes Dankeschön geht an Harald Fest, der seine wertvolle Zeit aufgebracht hat, um die gesamte Arbeit Korrektur zu lesen.

Mein Dank richtet sich auch an alle Schüler*innen und Lehrer*innen, die mit ihrer Teilnahme an den Fokusgruppen und Interviews den empirischen Teil der Arbeit überhaupt erst möglich gemacht haben sowie an die Schulleitung der beiden Schulen, die ihr Einverständnis dazu gegeben haben.

Danke sage ich meiner Familie, die stets an mich geglaubt und mir das Gefühl gegeben hat, ich müsse nicht, aber ich kann.

Die letzten Zeilen widme ich meiner Frau Alexandra, die meine wichtigste Begleiterin auf dieser Reise war, mich bedingungslos unterstützt und immer wieder aufgebaut hat, wenn ich in einem Motivationstief zu versinken gedroht habe und mir die nötige Zeit und den nötigen Raum zur Beendigung meiner Reise gegeben hat. Dir dankend und dich liebend sage ich:

- It's indie rock 'n' roll for you -

Abstract Deutsch

Die COVID-19 Pandemie hat sich auf das gesellschaftliche und individuelle Leben faktisch aller Menschen in zahlreichen Ländern ausgewirkt und als Krisenerfahrung, insbesondere während der in Österreich verordneten Lockdowns, für große Veränderungen und Herausforderungen in den alltäglichen Routinen gesorgt. Insbesondere Schule, Unterricht und darin stattfindende Lernprozesse waren davon betroffen und kaum auf ein solches Krisenszenario vorbereitet oder abgestimmt.

Erfahrungen im Umgang mit der Pandemie im schulischen Kontext eröffnen jedoch Möglichkeiten, für zukünftige Krisen zu lernen, bessere Vorbereitungen zu treffen und Resilienz aufzubauen. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird deshalb den Fragen nachgegangen, welche Erfahrungen Lernende im Umgang mit einer Krisensituation wie der Pandemie gemacht haben und was diese Erfahrungen für einen politisch bildenden Unterricht im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung bedeuten, der die Resilienz der Lernenden in bzw. für Krisensituationen fördern möchte. Resilienz wird dabei mit dem eigens formulierten Modell der Intellectual Resilience als prozessual, handlungsbezogen und normativ konzeptualisiert. Zudem vermittelt Intellectual Resilience zwischen individuellen und systemischen Resilienzansätzen und bindet Überlegungen der Sozialen Resilienz in die pädagogische Resilienzdebatte ein.

Mittels Fokusgruppeninterviews in zwei Wiener Schulklassen der Sekundarstufe II werden die schul- und unterrichtsspezifischen Erfahrungen der Lernenden mit der Pandemie erhoben. Um die darin zum Ausdruck gebrachten kollektiven Orientierungsmuster offenzulegen, wird die Dokumentarische Methode eingesetzt. Für eine bessere Einordnung der Orientierungsmuster dient eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews mit Lehrpersonen der teilnehmenden Klassen. Die aus beiden Erhebungen resultierenden komprimierten Erfahrungsbeschreibungen mit der Pandemie dienen als Ankerpunkte für resilienzförderlichen geographischen und wirtschaftlich bildenden Unterricht. Die semantische Treffsicherheit der Ankerpunkte und ihre Relevanz im individuellen Lernprozess für die Lernenden wird mit Hilfe von Vignettenforschung geprüft, von textueller auf bildliche Ebene transferiert und mittels bildanalytischer Dokumentarischer Methode ausgewertet.

Es zeigt sich, dass die insgesamt acht als relevant herausgearbeiteten Ankerpunkte motivationale, emotionale, methodisch-lerntechnische, aber auch thematisch-inhaltliche

Aspekte von Lernprozessen ansprechen. Zudem werden die Ankerpunkte von den Lernenden in dreierlei unterschiedlicher Art wahrgenommen: als a) individuell vorhanden bzw. ausgeprägt und unterstützend, als b) individuell fehlend und erstrebenswert oder als c) allgemein sinnvoll, jedoch individuell nicht notwendig. Insgesamt zeigt sich, dass die Ankerpunkte Potenzial zur Förderung von Befähigungen zur kritischen Reflexion bestehender sozialer, ökonomischer, ökologischer und technologischer Teillebenswelten, aber auch der Aushandlung von und Partizipation an diesen Lebenswelten aufweisen. Sie ermöglichen damit eine Stärkung der Autonomie der Lernenden und können somit als Trittsteine eines resilienzförderlichen geographisch und wirtschaftlich bildenden Unterrichts dienen.

Abstract English

The COVID-19 pandemic has had an impact on the social and individual lives of virtually everyone in many countries and, as a crisis experience, has caused major changes and challenges in everyday routines, especially during the lockdowns imposed in Austria. Schools, lessons and the learning processes that take place within them were particularly affected and were hardly prepared or coordinated for such a crisis scenario.

However, experience in dealing with the pandemic in a school context opens up opportunities to learn for future crises, make better preparations and build resilience. This research project therefore explores the questions of what experiences learners have had in dealing with a crisis situation such as the pandemic and what these experiences mean for lessons in geography, economics and civic education that aim to promote learners' resilience in and for crisis situations. Resilience is conceptualised as processual, action-related and normative, using the specially formulated model of intellectual resilience. The model also mediates between individual and systemic approaches to resilience and integrates social resilience considerations into educational resilience debates.

Focus group interviews in two Viennese upper secondary school classes are used to analyse learners' school- and classroom-specific experiences of the pandemic. To reveal the collective patterns of orientation expressed in these interviews, the documentary method is used. A qualitative content analysis of expert interviews with teachers from the participating classes serves to better categorise the orientation patterns. The condensed descriptions of experiences with the pandemic resulting from both surveys serve as anchor points for resilience-promoting geographical and economic education. The semantic accuracy of the anchor points and their relevance in the individual learning process for the learners is tested with the help of vignette research, transferred from textual to visual form of understanding and expression and analysed using an image-analytical form of the documentary method.

The eight anchor points identified as relevant address motivational, emotional, methodological and technical aspects of learning processes, as well as thematic and content-related ones. In addition, the anchor points are perceived by the learners in three different ways: as a) individually present or pronounced and supportive, as b) individually missing and desirable or as c) generally useful but individually not necessary. Overall, it is apparent that the anchor points have the potential to promote the ability to critically reflect

on, but also to negotiate and participate in, existing social, economic, ecological and technological environments. They thus enable learners' autonomy to be strengthened and can therefore serve as stepping stones for geography and economics education that promotes resilience.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Resilienz – eine Begriffsbestimmung.....	5
2.1 Historische Annäherung an den Begriff.....	5
2.2 Deskriptiv oder normativ?.....	8
2.3 Als Prozess oder als Ergebnis?.....	10
2.4 Resilienz und Vulnerabilität.....	11
2.5 Resilienz und Bildung.....	15
3 Resilienz für die Zukunft weitergedacht.....	18
3.1 Das Modell einer „Intellectual Resilience“.....	22
3.1.1 Ebenen der Akteur*innen.....	24
3.1.2 Handlungsfelder.....	26
3.1.3 Wirkungsgrade.....	29
3.2 Resilienzförderlicher Unterricht mit dem Modell der Intellectual Resilience.....	32
4 Konzeptionelle Näherungen aus Didaktik und Pädagogik.....	37
4.1 Capabilities Approach.....	37
4.2 GeoCapabilites Approach.....	44
4.3 Geographical Concepts und Basiskonzepte im GW-Unterricht.....	51
4.4 Konzepte der Politischen Bildung, Civic und Citizenship Education.....	56
4.5 Transformative Bildung.....	63
4.6 Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning.....	67
4.7 Innovativeness und Education for Innovation.....	73
4.8 Virale Raumkonstruktionen und Structural Media Theory.....	78
4.9 Critical (Geographic) Media Literacy.....	84
4.10 Synthese der Konzepte für das Modell einer Intellectual Resilience.....	90
4.10.1 Ebenen der Akteur*innen.....	92
4.10.2 Handlungsfelder.....	94
4.10.3 Wirkungsgrade.....	97
4.10.4 Bezüge zu Kompetenzen einer Intellectual Resilience.....	102
5 Marker zur Erfolgsmessung von Resilienzförderung.....	110

6 Methode und Forschungsdesign.....	113
6.1 Methoden der Datenerhebung.....	114
6.1.1 Gruppendiskussionen.....	115
6.1.2 Durchführung – Ablauf und Bedingungen.....	117
6.1.3 Expert*inneninterviews.....	121
6.1.4 Vignettenforschung.....	122
6.2 Methoden der Datenauswertung.....	127
6.2.1 Dokumentarische Methode.....	127
6.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse.....	135
7 Empirische Erhebung.....	135
7.1 Durchführung der Gruppendiskussionen.....	136
7.2 Auswertung und Analyse der Gruppendiskussionen.....	136
7.2.1 Gruppe Gelb.....	138
7.2.1.1 Diskursstrang 1 – Verständnis von Begriff Krise.....	138
7.2.1.2 Diskursstrang 2 – Soziale Kontakte, Kooperation.....	147
7.2.1.3 Diskursstrang 3 – Eigene Interessen, Mitbestimmung.....	149
7.2.1.4 Diskursstrang 4 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung.....	152
7.2.1.5 Diskursstrang 5 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information.....	156
7.2.1.6 Diskursstrang 6 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen.....	158
7.2.2 Gruppe Rot.....	162
7.2.2.1 Diskursstrang 7 – Verständnis von Begriff Krise.....	162
7.2.2.2 Diskursstrang 8 – Soziale Kontakte, Kooperation.....	164
7.2.2.3 Diskursstrang 9 – Eigene Interessen, Mitbestimmung.....	166
7.2.2.4 Diskursstrang 10 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information.....	169
7.2.2.5 Diskursstrang 11 – Raum für Emotionen.....	174
7.2.3 Gruppe Blau.....	177
7.2.3.1 Diskursstrang 12 – Soziale Kontakte, Kooperation.....	177
7.2.3.2 Diskursstrang 13 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung.....	179

7.2.3.3 Diskursstrang 14 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information.....	181
7.2.4 Gruppe Grün.....	184
7.2.4.1 Diskursstrang 15 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung.....	184
7.2.4.2 Diskursstrang 16 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen.....	186
7.2.4.3 Diskursstrang 17 – Raum für Emotionen.....	192
7.2.5 Komparative Analyse und Typenbildung.....	195
7.2.5.1 Diskursstränge 1, 7 – Verständnis von Begriff Krise.....	195
7.2.5.2 Diskursstränge 2, 8, 12 – Soziale Kontakte, Kooperation.....	196
7.2.5.3 Diskursstränge 3, 9 – Eigene Interessen, Mitbestimmung.....	198
7.2.5.4 Diskursstränge 4, 13, 15 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung.....	199
7.2.5.5 Diskursstränge 5, 10, 14 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information.....	202
7.2.5.6 Diskursstränge 6, 16 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen.....	205
7.2.5.7 Diskursstränge 11, 17 – Raum für Emotionen.....	207
7.2.5.8 Gruppe Gelb.....	209
7.2.5.9 Gruppe Rot.....	210
7.2.5.10 Gruppe Blau.....	212
7.2.5.11 Gruppe Grün.....	213
7.2.5.12 Typologie.....	214
7.3 Durchführung der Interviews.....	215
7.4 Auswertung und Analyse der Interviews.....	216
7.4.1 Diskussion der Ankerpunkte.....	222
7.4.1.1 Vergleich der Interviews.....	222
7.4.1.2 Bezüge zu den Fokusgruppen.....	238
7.4.1.3 Bezüge zur Literatur in Bildungswissenschaft und Persönlichkeitsentwicklung.....	247
7.5 Durchführung der Vignettenforschung.....	259
7.5.1 Formulierung der Vignetten.....	259
7.5.2 Lektüre der Vignetten.....	261
7.6 Auswertung und Analyse der Lektüren.....	262
7.6.1 Verständnis von Begriff Krise – Bild 1.....	263

7.6.2 Verständnis von Begriff Krise – Bild 2.....	270
7.6.3 Sozialer Kontakt, Kooperation – Bild 1.....	278
7.6.4 Sozialer Kontakt, Kooperation – Bild 2.....	284
7.6.5 Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenver-antwortung – Bild 1.....	289
7.6.6 Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2.....	294
7.6.7 Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1.....	301
7.6.8 Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2.....	307
7.6.9 Raum für Emotionen – Bild 1.....	313
7.6.10 Raum für Emotionen – Bild 2.....	318
7.6.11 Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1.....	325
7.6.12 Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2.....	330
7.6.13 Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1.....	336
7.6.14 Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2.....	339
7.6.15 Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1.....	345
7.6.16 Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2.....	349
8 Diskussion der Ergebnisse.....	353
8.1 Verdichtung der Erfahrungen der Lernenden zu Ankerpunkten.....	354
8.2 Potenziale der Ankerpunkte zur Resilienzförderung.....	358
9 Schlusswort und Ausblick.....	366
10 Verzeichnisse.....	369
10.1 Literatur.....	369
10.2 Abbildungsverzeichnis.....	386
10.3 Tabellenverzeichnis.....	387
10.4 Textboxverzeichnis.....	387
10.5 Abkürzungsverzeichnis.....	388

1 Einleitung

Am 16. März 2020 trat ein von der Österreichischen Bundesregierung (Verordnung gemäß § 2 Z 1 des COVID-19-Maßnahmegesetzes: BGBl II 98/2020) verhängter bundesweiter Lockdown in Kraft, welcher bis Mai 2020 andauerte und die Bevölkerung vor einer Ansteckung mit SARS-CoV-2 schützen sollte. Das Betreten und die Nutzung öffentlicher Räume war mit dieser Verordnung bis auf wenige Ausnahmen, wie etwa die Versorgung mit Gütern zur Deckung der Grundbedürfnisse oder zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit, untersagt. Gerade Letzteres wurde zusätzlich, wo immer möglich, in die eigenen vier Wände, ins Home office, verlagert, womit sich das Leben faktisch vollkommen auf den privaten Raum reduziert hat. Geschäfte waren geschlossen, Veranstaltungen wurden abgesagt, die Produktion in vielen Betrieben deutlich zurückgefahren. Es war der erste von mehreren danach folgenden Lockdowns, welche, neben einer möglichen Ansteckung mit dem Virus, als wohl am stärksten einschneidendes Krisen-Erlebnis der COVID-19-Pandemie im Gedächtnis vieler geblieben ist (vgl. u.a. van Mulukom et al. 2021). Im Zusammenhang mit der völligen Stilllegung des öffentlichen Lebens, war schon wenige Tage davor eine Schließung der Universitäten und Schulen und eine Umstellung auf distance teaching angekündigt worden. Die folgenden Wochen und Monate waren für Lehrende und Lernende geprägt von Unsicherheit oder gar Überforderung auf mehreren Ebenen, von rasanten, kurzfristig angestoßenen Entscheidungen und Entwicklungen, von Improvisation zur Aufrechterhaltung von Lernprozessen und den Versuchen, Unterricht und Lehre in zuvor kaum erprobten, digitalen Settings stattfinden zu lassen (vgl. u.a. Tengler et al. 2020, Pelikan et al. 2021, Wolfschwenger et al. 2021). Stajić (2020) spricht in dem Zusammenhang von einer „Husch-Pfusch-Digitalisierung“. Senft et al. (2022) betonen den zeitlichen Mehraufwand, den Lehrende und Lernende erlebt haben, das Verschwimmen von Freizeit und Arbeitszeit sowie Gefahren, welche mit einer deutlich gesteigerten Verwendung digitaler Medien einhergehen, wie etwa der soziale Rückzug oder das Erleben von Angstzuständen oder Depressionen. Bayrakdar und Guveli (2020) heben die Rolle von Schule für die Chancengleichheit Lernender aus unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Umfeldern hervor, welche durch das distance teaching nicht erfüllt werden konnte. Im Gegenteil, distance teaching hat zu einer Fortschreibung von Ungleichheiten beigetragen (vgl. ebd.). Einschränkend gilt es hervorzuheben, dass auch abseits der Pandemie Schule im Versuch, Chancengleichheit herzustellen, nur bedingt erfolgreich ist, wie nicht zuletzt die neuesten Zahlen für Österreich zur Vererbung von

Bildung deutlich machen (vgl. Statistik Austria 2024).

Diese knappst umrissene Situationsbeschreibung stellt den Ausgangspunkt für diese Dissertation dar. Sie knüpft damit einerseits an die unmittelbaren Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie, andererseits an ein größeres thematisches Feld der Krisenerfahrungen an, welche sich zwar in Ausmaß und Intensität individuell, gruppenspezifisch und auch gesamtgesellschaftlich unterscheiden, aber prinzipiell von faktisch allen gemacht wurden und werden. Krisen sind nach Schubert & Klein (2020) *“über einen gewissen Zeitraum anhaltende massive Störungen des gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Systems”*. Steg (2020: 432) gibt eine noch umfassendere Definition und spricht von *“Phasen, in denen die Struktur, die Funktionsfähigkeit oder der Bestand eines sozialen Systems, eines sozialen Organismus oder eines gesellschaftlichen Zusammenhangs gefährdet sind”*. Im größeren Zusammenhang betrachtet, stellen Krisen wie die COVID-19-Pandemie, der Ukraine-Krieg oder auch der Klimawandel Gesellschaften als Ganzes auf die Probe. Derartige Krisenerfahrungen hinterlassen ein Klima andauernder Unsicherheit, welches sich in verschiedenen Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Lebens bemerkbar macht und auf unterschiedliche Maßstabsebenen skalierbar ist. Eine Beobachtung, die nicht neu ist, zumal Baumann (2000) diesen Zustand der dauernden Veränderungen und konstanten Unsicherheit schon zur Jahrtausendwende als „liquid modernity“ beschrieben hat, Beck (1986) in diesem Kontext sogar noch früher von einer „risk society“ und gemeinsam mit Giddens und Lash (1994) von einer „reflexive modernity“ spricht. Beck und Baumann betonen in ihren Überlegungen zur gegenwärtigen Entwicklung von Gesellschaft, dass bislang als gesellschaftliche Ankerpunkte dienende Sicherheiten und Konzepte im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung in Frage gestellt werden. Globale Krisen, natürlichen oder gesellschaftlichen Ursprungs, Prozesse der Individualisierung und Globalisierung, aber auch die (Neu-)Verhandlung von Identitäten und Geschlechterrollen forcieren die Erosion bestehender Gesellschaftsmodelle, was in einer verunsichernden Vielfalt an möglichen neuen Entwürfen resultiert. Auch Medien tragen mit ihren Repräsentationen und Überformungen zur Tradierung von Krisen und Unsicherheit bei und bieten somit ein Kontextualisierungsfeld für individuelle Krisenerfahrungen.

Eine besondere Rolle nimmt in diesem Zusammenhang Schule ein, welche einerseits als Ort des Einübens und Aneignens von Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens fungiert, andererseits Lernende auch zur Mündigkeit zu führen und, im Sinne Freires (2005), zum

kritischen Denken zu befähigen versucht. Mit Bezug zu Krisen bedeutet das, eine solche als Einflussfaktor auf gesellschaftliches Zusammenleben zu analysieren, aber auch den persönlichen Zugang zu und Umgang mit Krise zu reflektieren, um idealerweise handlungsaktiv bleiben oder werden zu können. Wrana et al. (2022) sprechen in dem Zusammenhang von Krisen als Unterbruch und Zäsur des Pädagogischen einerseits, von Krisen als Transformationsversprechen und Chance für Veränderungen andererseits. Ein auf Letzteres bezogener, in Schule geplanter, gestalteter, gelebter und durchgeführter Unterricht orientiert sich an kritisch-emanzipatorischen, konstruktivistischen didaktischen Konzepten, Zugängen und Überlegungen zu Krisen und ihren Wirkungen und stellt dabei im Idealfall Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden her.

Am Beispiel der COVID-19-Pandemie nähert sich die im Rahmen der Dissertation durchgeführte Forschung diesem Spannungsfeld aus Lebenswelt, Unterricht und Krise und versucht daraus Rückschlüsse für einen resilienzförderlichen Unterricht zu gewinnen. Dabei stehen folgende zwei Forschungsfragen im Zentrum: Welche Erfahrungen haben Jugendliche im Umgang mit einer Krisensituation wie COVID-19 gemacht? Was bedeuten die Erfahrungen der Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie für einen politisch bildenden GW-Unterricht, der das Ziel verfolgt, die Resilienz der Lernenden in respektive für Krisensituationen zu fördern? Ziel der Dissertation ist dabei eine Verknüpfung von Ansätzen aus der Resilienzforschung mit Konzepten aus Pädagogik, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, um einerseits ein besseres Verständnis von Resilienz zu ermöglichen und andererseits resiliente Handlungsoptionen der Lernenden im Umgang mit Krisen und Veränderung zu fördern. Die Notwendigkeit einer Erweiterung von Handlungsoptionen und damit besseren Vorbereitung auf Krisen, unterstreichen Paoletti et al. (2022: 1) vor allem damit, dass bisherige Forschung, etwa im Bereich der Katastrophenvorsorge, den Fokus zu wenig auf langanhaltende Stressoren mit globalen Auswirkungen, wie COVID-19 einer ist, gelegt hat. Ergänzend könnte man hinzufügen, dass auch in den Bildungswissenschaften Fragen zur Näherung an und zum Umgang mit Krisenerfahrungen erst im Zuge der Pandemie einen bedeutenden Aufschwung erlebt haben und Forschung in diesem Bereich sich bis dahin eher auf Krisen des Individuums fokussiert hat (vgl. u.a. Karutz 2021: 12, Besand 2020). Resilienz wird von Paoletti et al. (2022: 1) als erfolgsversprechendes Konzept zum Umgang mit einer Krise wie der COVID-19-Pandemie hervorgehoben. Gleichzeitig wird aber betont, dass Lerneffekte aus der COVID-19-Pandemie noch zu wenig auf mögliche Stärken und Befähigungen im Umgang mit

Krisenerlebnissen fokussieren, welche einem Aufbau oder einer Stärkung von Resilienz dienlich sein könnten (vgl. ebd.). Gerade diese Verbindung von gemachten Erfahrungen während der COVID-19-Pandemie mit Bestrebungen zur Förderung von Resilienz, ist in den mittlerweile zahlreichen Forschungsarbeiten zu Unterricht während der Pandemie (Helm et al. 2021 geben dazu einen guten Überblick) unterrepräsentiert und stellt den Schwerpunkt dieser Dissertation dar.

Wird Förderung von Resilienz als Zielsetzung eines zukunftsorientierten geographisch, wirtschaftlich und politisch bildenden Unterrichts ausgegeben, so gilt es zunächst klar zu definieren, was unter einem solchen Vorhaben zu verstehen ist. Dazu wird in Kapitel 2 der Forschungsstand zu Resilienz analysiert, der disziplinären Vielfalt an Definitionen von Resilienz nachgespürt und eine Begriffsbestimmung vorgenommen. Zudem werden bestehende Resilienzmodelle auf ihre Verwendbarkeit für Bildungsanliegen und kompetenzorientierten Unterricht hin geprüft. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 3 die Entwicklung eines für das Forschungsvorhaben passgenauen Modells einer Intellectual Resilience, welches einen didaktischen Rahmen für kompetenzorientierten, resilienzförderlichen geographisch, wirtschaftlich und politisch bildenden Unterricht liefert. Kapitel 4 setzt die Zielsetzungen des zuvor beschriebenen Resilienzmodells in Bezug zu aktuellen, zentralen theoretischen Ansätzen in (Fach-)Didaktik und Bildungswissenschaft und sucht, unter Berücksichtigung, dass diese nicht vor dem Hintergrund eines Resilienzbegriffs formuliert wurden, nach Gemeinsamkeiten. Das Kapitel endet mit einer Synthese zentraler Ziele und Aussagen. Das fünfte Kapitel widmet sich der Messung des Erfolgs von Maßnahmen der Resilienzförderung. Ausgangspunkt stellt die Analyse bestehender Kategoriensystemen zur Messung von Resilienz dar. Davon abgeleitet wird untersucht, inwiefern der Ansatz, mittels Expertise Involvierter ein passgenaues Kategoriensystem zu erstellen, erfolgversprechend sein kann. In Kapitel 6 werden Methode und Forschungsdesign der empirischen Erhebung und Auswertung erläutert, wobei zur Erhebung Fokusgruppen, Interviews und Vignettenforschung eingesetzt wurden, zur Auswertung Inhaltsanalyse und Dokumentarische Methode. Kapitel 7 dient der Darstellung der Forschungsergebnisse, welche sich schrittweise zu acht Markern resilienzförderlichen Unterrichts verdichten. Den Abschluss bilden eine Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit für resilienzförderlichen GW-Unterricht unter Berücksichtigung didaktischer und bildungswissenschaftlicher Zugänge in Kapitel 8 und ein Schlusswort samt Ausblick auf mögliche weiterführende Forschung in Kapitel 9.

2 Resilienz – eine Begriffsbestimmung

Um die konkrete Verwendung des Begriffs der Resilienz im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nachvollziehbar zu machen, bedarf es zunächst einer begrifflichen Definition. Zum besseren Verständnis wird nachfolgend zunächst eine Herleitung des Begriffs und eine Abgrenzung der Verwendung in verschiedenen Kontexten vorgenommen. Daran anschließend wird die Frage erörtert, inwiefern sich der Resilienzbegriff stärker als ein deskriptives oder normatives Konzept verstehen und anwenden lässt, sowie, ob Resilienz als Prozess oder Ergebnis gedacht werden sollte. Auch die Nähe des Resilienzbegriffs zur Vulnerabilität wird beleuchtet, ehe der Fokus auf die Bezüge zur Bildung gelegt wird.

2.1 Historische Annäherung an den Begriff

Der Begriff Resilienz lässt sich heute quer durch zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen verfolgen und hat sich in den letzten Jahrzehnten nahezu zu einem „Modebegriff“ entwickelt (vgl. Hutter & Lorenz 2018: 190). Um dieser weiten Verbreitung des Begriffs in zahlreiche Disziplinen nachspüren zu können und vor allem die dahinterstehenden konzeptuellen Überlegungen nachzuvollziehen, lohnt es sich, einen Blick auf die Begriffsherkunft zu werfen.

Alexander (2013: 2707ff) zeichnet die Geschichte des Begriffs Resilienz nach und zeigt, dass bereits im antiken Rom die Verben „resilio“ oder „resilire“ im Sinne von „springen“, „hüpfen“, „zurückspringen“ oder „abprallen“ verwendet wurden. Zugleich können aber auch andere Verwendungen, wie etwa „schrumpfen“ oder „vermeiden“ belegt werden (vgl. Hempel & Lorenz 2014: 28). Tatsächlich lässt sich die ursprüngliche Bedeutung von Resilienz nicht eindeutig bestimmen, da der genaue begriffliche Ausgangspunkt nicht mehr nachvollziehbar ist. Damit haftet der Resilienz seit Anbeginn der Verwendung als Begriff eine Bedeutungspluralität an, die sich über die Zeit hinweg bis heute gehalten hat.

Im 16. Jahrhundert gelangte der Begriff aus dem Lateinischen zunächst ins Französische, wo er auch eine Bedeutungsverschiebung hin zu „zurückziehen“ oder „zurücknehmen“ erfuhr (vgl. Alexander 2013: 2708). Im 17. Jahrhundert ging er dann bei Francis Bacon in der Bedeutung des „Zurückwerfens“ von Schall als Echo (vgl. Hempel & Lorenz 2014: 30) und später bei Thomas Blount als „zurückspringen“ einerseits und als „sein Wort nicht halten“ andererseits in den englischen Sprachgebrauch ein (vgl. Alexander 2013: 2709).

Ungefähr zur selben Zeit gibt es auch erste Verwendungen in der deutschen Sprache, wobei Resilienz hier mit „Elastizität“ und „Unverwüstlichkeit“ gleichgesetzt wurde (vgl. ebd.).

Die Bedeutungszuweisung im deutschen Sprachraum lässt sich auch in der Verwendung von Resilienz in der Materialwissenschaft im 19. Jahrhundert wiederfinden. Stahl mit besonderer Stärke und Widerstandsfähigkeit wurde als resilient bezeichnet (vgl. ebd.). Im 20. Jahrhundert war es zunächst die Psychologie, die in den 1940er-Jahren Forschung zur Entwicklung einer „Risikojugend“ durchgeführt hat, die sich im weitesten Sinne im Bereich der Resilienz ansiedeln lässt (vgl. Manyena 2006: 434). In den Untersuchungen ging es um negative Auswirkungen von Risikoereignissen wie etwa Scheidungen, Missbrauch oder auch Krieg und Armut auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und wie sich Betroffene trotz dieser Umstände „resilient“ entwickeln (vgl. ebd.). Alexander (2013: 2712) betont, dass in der Psychologie zunächst von „Schizophrenie“ oder „Vulnerabilität“ gesprochen und der Begriff Resilienz in dem Zusammenhang erst in den 1980er-Jahren verwendet wurde. Wie es dazu gekommen ist, dass der Resilienzbegriff Einzug in die Psychologie genommen hat, lässt sich nicht exakt nachzeichnen, vermutet wird allerdings ein Transfer aus der Ökologie, über die Anthropologie in die Psychologie (vgl. ebd.).

Schließlich war es die Ökologie, die bedeutende Beiträge zur Entwicklung des Resilienzbegriffs geleistet hat. Hierbei unterscheidet Lorenz (2013: 8) zwei sich widersprechende konzeptionelle Ausrichtungen in der Definition von Resilienz. Erstere bezeichnet ein Ökosystem dann als resilient, wenn es sich nach der Einwirkung eines externen Störfaktors derart erholt, dass es wieder einen zuvor gegebenen Gleichgewichtszustand einnimmt (vgl. ebd.). Diese Formulierung einer Erklärung von Resilienz fußt klar auf der Idee des „Zurückspringens“. Pimm (1991) bezeichnet das als „Engineering Resilience“ und betont, dass jedes System einen klar definierten Stabilitätszustand hat, den es langfristig zu erhalten gilt. Damit ist auch gemeint, dass ein System gegenüber laufenden Dynamisierungen und Veränderungen bestand haben sollte. Dem steht andererseits als zweite Ausrichtung die Definition von Holling (1973) gegenüber, wonach Ökosysteme ein dynamisches Fließgleichgewicht besitzen. Non-lineare Einflussfaktoren, wie etwa die Veränderung des Salzgehalts eines Gewässers oder des pH-Werts eines Substrats, interagieren laufend dynamisch miteinander. Veränderungen und Bewegung gilt es demnach nicht zu vermeiden, sie sind im Gegenteil fester Bestandteil

eines Systems und führen von einem Gleichgewichtszustand über eine Phase der Ungeordnetheit zu einem neuen Gleichgewichtszustand. Holling (ebd.) bezeichnet das als „Ecological Resilience“.

Auch in der Soziologie und der Humangeographie ist der Resilienzbegriff heute verbreitet, was nicht nur zu einer Begriffspluralität über Wissenschaftszweige hinweg, sondern auch innerhalb dieser geführt hat. Während etwa in der Psychologie die Definition von Resilienz über eine individuelle Ebene, welche im Wechselspiel mit der physischen, sozio-kulturellen und ökonomischen Umwelt steht, erfolgt, bauen Definitionen in der Soziologie, aber auch der Humangeographie, auf soziale bzw. räumliche Interaktionen und damit systemisch gedachte Ansätze (vgl. Alexander 2013: 2712f). Die Geographie hat darüberhinaus Debatten zu Naturkatastrophen, Klimawandel und Nachhaltigkeit an den Begriff der Resilienz angeknüpft und dabei sowohl einen Bezug zu individuellen als auch gesellschaftlich-systemischen Betroffenheiten und Handlungsstrategien geschaffen, indem sie auf das Wechselspiel von Gesellschaft mit natürlicher oder menschengemachter Umwelt fokussiert (vgl. Weichselgartner & Kelman 2015: 251). Eine innerhalb der Sozialwissenschaften allgemeingültige Definition von Resilienz lässt sich aus diesen vielfältigen Zugängen also nicht ableiten.

Darüber, ob Resilienz notwendigerweise an ein systemisches Denken gebunden ist oder auch aus einer individuellen Handlungsperspektive gedacht werden kann, hat sich eine immer noch andauernde Debatte entwickelt. Trotz oder vielleicht auch gerade wegen der Einschätzung Adgers (2000: 350ff), wonach sich das Konzept der Resilienz nicht einfach aus den Natur- in die Sozialwissenschaften übertragen lasse, hat die Diffusion stattgefunden. Grob gesprochen lassen sich drei Positionen ausmachen, die in einer zeitlichen Entwicklungsabfolge des Resilienzbegriffs betrachtet werden können. Erstens ergibt sich eine ökologische Position, die sich auf Gleichgewichtszustände in Ökosystemen bezieht (u.a. Holling 1973, Pimm 1991, Carpenter et al. 2001) und dabei Resilienz rein aus systemischen Zugängen ohne das Handeln von Individuen als Teil des Systems definiert. Daraus hat sich zweitens eine sozial-ökologische Position entwickelt, die soziales Handeln in Wechselwirkung mit Ökosystemen zur Definition von Resilienz heranzieht (u.a. Davidson 2010, Folke et al. 2010). Und drittens fokussiert eine soziale Position auf soziale Systeme und rückt insbesondere die Handlungsmöglichkeiten und -muster der an sozialen Systemen beteiligten Individuen in den Vordergrund (u.a. Hutter & Lorenz 2018, Keck & Sakdapolrak 2013, Obrist et al. 2010).

Keck und Sakdapolrak (2013: 6) greifen diese Dreigliederung der konzeptuellen Entwicklung des Resilienzbegriffs auf und weisen den Positionen unterschiedlich gelagerte Prinzipien zu. Resilienz im Kontext der Ökosysteme lässt sich mit dem Prinzip der Persistenz in Verbindung bringen. Ein Ökosystem befindet sich trotz laufender Dynamik und Veränderung im Gleichgewichtszustand, solange einwirkende Faktoren nicht zur Über- oder Unterschreitung bestimmter Grenzwerte des Systems führen und „widersteht“ damit der Veränderung in einen anderen Zustand. Sozial-ökologische Systeme lassen sich dagegen durch das Prinzip der Adaptabilität beschreiben, welches sich am Modell des *Adaptive Cycle* (Walker et al. 2004) orientiert. Adaptabilität berücksichtigt, dass sich auch Systeme weiterentwickeln und dabei trotzdem in ihrer Funktionalität als etabliertes System bestehen bleiben. Resilienz definiert sich hierbei über den Grad der Anpassungsfähigkeit an fortwährende Veränderungen, ohne die einem System zugrunde liegende Struktur und Funktionalität zu verlieren (vgl. Folke et al. 2010). Keck und Sakdapolrak (2013: 7) betonen, dass auch die Lernfähigkeit innerhalb von Systemen einen Einfluss auf die Anpassungsfähigkeit an Veränderung nimmt. Mit dieser Fokusverschiebung wird Resilienz zum *Boundary Object* (Star 2010), welches sowohl Anleihen an den ursprünglich naturwissenschaftlichen Grundideen des Begriffs nimmt, darüberhinaus aber auch in den Sozialwissenschaften rezipiert werden kann. Letztlich lassen sich soziale Systeme dem Prinzip der Transformabilität zuordnen (vgl. Keck & Sakdapolrak 2013: 8). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Veränderungen, Entwicklungen, aber auch Krisen und Stressoren nicht ohne einen sozialen Kontext ablaufen. Dieser Kontext kann verursachen, dass ein bestehendes System in bestimmten Situationen als nicht mehr passend einzustufen ist und damit einen, die Funktionalität verändernden, meist für einige oder viele soziale Akteure schlechteren, neuen Gleichgewichtszustand einnimmt. Transformabilität als Teil von Resilienz gedacht, bezieht sich darauf, inwieweit ein System sein bestehendes Stabilitätsgefüge, seine „*Stabilitätslandschaft*“ (Gallopín 2006: 298) dahingehend transformieren kann, dass die künftige Funktionalität eine für viele soziale Akteure bessere ist (vgl. Keck & Sakdapolrak 2013: 7f).

2.2 Deskriptiv oder normativ?

Die oben beschriebene Dreigliederung der Entwicklungsphasen des Resilienzkonzepts ist in ihrer klaren, einfachen Struktur sehr anschaulich, jedoch nicht die einzig mögliche. So finden sich etwa bei Béné & Doyen (2018) mit Resistance, Absorptive Resilience (Coping

Strategy), Adaptive Resilience, Adaptive Preference und Transformation gleich fünf verschiedene Möglichkeiten einer resilienten Antwort auf das Einwirken eines Stressors oder Störfaktors. Brand und Jax (2007) geben eine noch feiner gegliederte Einteilung, die insgesamt zehn verschiedene konzeptionelle Definitionen für Resilienz liefert. Was diese Einteilung interessant macht, ist weniger die Vielzahl an Kategorien zur Einteilung, sondern die übergeordnete Zusammenfassung dieser Kategorien in deskriptive, normative und zwischen diesen beiden vermittelnde hybride Konzepte. Denn dabei beziehen sich Brand und Jax (ebd.) auf eine der Kernfragen in der Definition von Resilienz: Handelt es sich hierbei um ein vordergründig deskriptives Konzept, welches beobachtbare Zustände eines Systems beschreibt oder vielmehr um einen wünschenswerten, unter bestimmten Voraussetzungen herbeiführbaren Zustand, der anderen Zuständen vorzuziehen und somit einem normativen Konzept zuordenbar ist? Die Beantwortung dieser Frage ist Wilson (2018: 92) zufolge perspektivischer Natur, je nachdem, ob der Zugang zu Resilienz ihren Ausgang in den Natur- oder Sozialwissenschaften nimmt. Normative Überlegungen setzen Wilson (ebd.) zufolge den Resilienzbegriff in Bezug zu Vulnerabilität (eine genauere Betrachtung der Beziehung dieser beiden Begriffe folgt in Kapitel 2.4), wobei die beiden Begriffe entlang eines Wertungskontinuums von „gut“ (= resilient) nach „schlecht“ (= vulnerabel) verortet werden. Ob ein System also entlang dieses Kontinuums als resilient betrachtet werden kann, hängt zunächst von der Definition von „gut“ und „schlecht“ – ein in hohem Maße normativer Vorgang – ab und in weiterer Folge von menschlichen Handlungen, die ein System resilienter werden lassen, wonach es normativ gesetzt zu trachten gilt. Weichselgartner & Kelman (2015: 250ff) unterstreichen die Wichtigkeit, Resilienz von einer deskriptiven auf eine normative Ebene zu heben, vor allem in der Verbindung mit sozialen Systemen und in Hinblick auf eine Gleichverteilung von Chancen zur Partizipation in solchen. Thorén und Olson (2018) dagegen hinterfragen, wie sich eine Unterteilung von deskriptiven und normativen Resilienzansätzen begründen lässt und betonen den deskriptiven Charakter des Resilienzbegriffs. Demnach ist nicht das Resilienzkonzept als solches normativ, sondern die Rahmenbedingungen des Systems, an welches der Resilienzbegriff herangetragen wird, definieren – implizit oder explizit – was am System als zentral und erhaltenswert einzustufen und insofern für den Weiterbestand des Systems, für die Resilienz eines Systems unabdingbar ist (vgl. ebd.). Auch Bornstein (2013: 17f) beleuchtet die Normativität von Resilienz. Ihm zufolge steht dabei aber klar die Ergründung der zu Grunde liegenden Norm im Zentrum. Wer definiert, was als normativ erstrebenswert gilt und ermöglicht damit Machtstrukturen? Wer wird durch solche

Strukturen an den Rand gedrängt? Zudem bringt Bornstein (ebd.: 19f) eine zeitliche Komponente ein. Strategien zur Förderung von Resilienz sind Bornstein zufolge vielfach als Stärkung von Persistenz gedacht und reichen bislang kaum über die gegenwärtige Generation hinaus. Als Paradebeispiel führt Bornstein gegenwärtige Bemühungen zur Sicherung des Energieverbrauchs an, welcher die westliche Wohlstandsgesellschaft ermöglicht. Gleichzeitig hebt Bornstein (ebd.: 20) als alternativen Zugang zeitlose Qualitäten wie Gerechtigkeit, Gleichheit oder persönliche Freiheit als Gradmesser von Resilienz hervor. Für Obrist et al. (2010: 285) stellen Resilienz und auch Vulnerabilität analytische Konstrukte dar, welche sich gleichzeitig als normative Konzepte einstufen lassen. Sie geben Obrist et al. (ebd.) zufolge ein klares Abbild der Werthaltung derer, die sie als Konzept definieren. Der Frage nach der Normativität von Resilienz spürt auch Kuhlicke (2013: 62f) nach und betont dabei eine konstruktivistische Sichtweise auf Resilienz. Eine solche ermöglicht einen deskriptiven Charakter des Begriffs und berücksichtigt Fragen nach Macht und Interessen sowie damit einhergehend die Handlungsfähigkeit von Akteuren unter unvorhergesehenen, krisenhaften Bedingungen. Kuhlicke (ebd.: 64ff) spricht in diesem Zusammenhang auch vom „*Mythos der Resilienz*“, welcher dabei hilft, den gesetzten Handlungen eine Bedeutung und Struktur zu geben und darüber hinaus auch als ordnende, strukturierende und sinnstiftende Kraft in der Phase der Ungewissheit und des Chaos in einer Krise wirkt. Mythen lassen sich nicht in Kategorien wie „wahr“ oder „falsch“ einordnen und sind in bestimmten Situationen passend, in anderen nicht. So kann der Mythos einer „gutartigen Natur“ etwa Sicherheit verschaffen, wenn man darauf vertraut, dass die Natur lebensnotwendige Ressourcen bereitstellt, gleichzeitig aber auch dazu führen, Naturgefahren zu ignorieren. Mythen institutionalisieren bestehende Regeln, ohne diese dabei in Frage zu stellen, womit sie helfen, bestehende Systeme zu festigen (vgl. ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Resilienz einerseits als beschreibende Kategorie fungieren kann, vor allem dann, wenn die Aufrechterhaltung eines Systems unter der Einwirkung von unvorhergesehenen Störungen und Stressoren beobachtet werden soll und kann. Andererseits ist die Frage danach, welche Systeme unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen erhaltenswert sind, eine normativ geprägte Frage, die an einen Resilienzbegriff heranzutragen ist.

2.3 Als Prozess oder als Ergebnis?

Neben der Frage zur Normativität von Resilienz wird auch jene darüber, ob Resilienz als

Prozess oder als Ergebnis zu sehen ist, vielfach diskutiert (u.a. Fernández-Prados et al. 2021, Kwok et al. 2016, Béné et al. 2016). Manyena (2006: 437) unterstreicht in dem Zusammenhang, dass eine klare Definition als das eine oder das andere gar nicht leicht zu bewerkstelligen ist, ortet jedoch eine graduelle Verschiebung von stärker ergebnis- zu stärker prozessorientierten Resilienzkonzepten über die Zeit. Manyena (ebd.: 438) betont dabei auch die Entwicklung weg von reaktiven Herangehensweisen, hin zu antizipierenden, proaktiven. In ersteren wird Resilienz als Wiederherstellung eines Status quo ante nach Einwirkung eines Störfaktors (= Resilienz als Ergebnis) interpretiert, in zweiten rücken Handlungsoptionen von Betroffenen während und nach dem Einwirken eines Störfaktors ins Blickfeld (= Resilienz als Prozess). Cutter (2016: 743f) betont vor allem die Schwierigkeit, Resilienz zu messen und zu vergleichen, wenn verschiedene konzeptuelle Zugänge gewählt werden. Zudem unterscheidet sie eine inhärente Resilienz vor dem Eintreten eines Störfaktors von einer adaptiven nach dem Wirken des Störfaktors. Diese kann sowohl prozesshaft (Was lernen Betroffene im direkten Umgang mit dem Störfaktor?) als auch ergebnisorientiert, gemessen am Unterschied zur inhärenten Resilienz, sein. Als klar prozesshaft ordnen Béné et al. (2016: 125) den Resilienzbegriff ein, vor allem dann, wenn er, wie in ihrem Modell beschrieben, *Absorptive*, *Adaptive* und *Transformative Capacities* in sich vereint. Zentraler Bestandteil dieser Dreigliederung ist die Befähigung des Individuums zur Entscheidung und Handlung, wodurch die Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens unter Einfluss eines Störfaktors entscheidend beeinflusst werden. Etwas differenzierter ist der Zugang von Knight (2007: 546), die von *Resilience as a state*, *a condition* und *a practice* spricht. Zwar trennt Knight diese drei verschiedenen Qualitäten von Resilienz als drei verschiedene Dimensionen, gleichzeitig ist sie der Auffassung, dass Resilienz nicht als das eine oder das andere betrachtet werden muss. Sie schlägt gerade für den Bildungsbereich ein Modell vor, das alle drei Dimensionen integriert und situationsbedingt Resilienz als Zustand, Bedingung oder Praxis zur Geltung kommen lässt (vgl. ebd.). Welcher Zugang für ein Resilienzmodell adäquat ist, hängt schlussendlich von der Zielsetzung eines „Resilientmachens“ und dem damit verbundenen jeweiligen Resilienzverständnis ab.

2.4 Resilienz und Vulnerabilität

Häufig kommt im Zusammenhang mit Resilienz auch der Begriff Vulnerabilität vor, zweiterer wird demnach, wie auch ersterer, in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen

verwendet. Gallopín (2006: 293) zählt etwa Ökologie, Cultural Studies oder Computerwissenschaften als Beispiele auf. Zugleich deutet er auf ein wesentliches Problem in der Verwendung der beiden Begriffe hin: Die Vielzahl an Disziplinen, in welche die Begriffe diffundiert sind, bedingt auch verschiedene disziplinspezifische Definitionen, welche zwar einerseits die jeweiligen wissenschaftlichen Traditionen widerspiegeln, gleichzeitig aber auch interdisziplinäre Kommunikation erschweren (vgl. ebd.). Dieser Einschätzung folgend, ist es wenig verwunderlich, dass es verschiedene Erklärungsansätze gibt, die den Bezug der beiden Begriffe zueinander darstellen. Vulnerabilität und Resilienz haben ihren Ursprung zwar in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Miller et al. 2010), trotzdem sind sie eng miteinander verwoben, wenn auch nicht final beantwortet ist, wie sie das sind.

Manyena (2006: 439) spürt dieser Verwobenheit nach und stellt die Frage in den Raum, ob Resilienz und Vulnerabilität zwei Seiten einer Medaille sind, der eine Begriff Teil des jeweils anderen ist oder es sich um zwei voneinander unabhängige Begriffe handelt. Sowohl für die Annahme eines Zusammenhangs als auch für die Unabhängigkeit der Begriffe listet Manyena (ebd. 441f) eine Vielzahl an Definitionen auf, betont aber abschließend, dass eine Definition als eigenständige, voneinander unabhängige Begriffe zielführender erscheint. Gallopín (2006: 299) ist hier in der Formulierung vorsichtiger. Als Teil der Antwort auf die Frage, ob es sich bei den beiden Begriffen um Antonyme handelt, sieht Gallopín zwar den Zusammenhang, dass resiliente Systeme weniger vulnerabel sind, vermutet aber hierbei keinen symmetrischen Zusammenhang. Vielmehr wäre Resilienz, als ein Aufrechterhalten der Funktionalität eines Systems verstanden, einer *Capacity of response* zuordenbar. Eine solche beinhaltet Gallopín zufolge zudem noch Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Störfaktoren und das Erkennen und Nutzen von sich auftuenden Chancen und stellt wiederum einen Teil von Vulnerabilität dar (vgl. ebd.: 300). Demzufolge wäre Resilienz als Teil von Vulnerabilität zu sehen.

Obrist et al. (2010: 285) argumentieren, dass sowohl Resilienz als auch Vulnerabilität auf Capacities setzen, die es ermöglichen, Störfaktoren zu antizipieren, diesen zu widerstehen und sie auszuhalten sowie darüber hinaus sich an diese anzupassen und sich von ihnen zu erholen. Trotzdem würde die Annahme, Resilienz und Vulnerabilität wären zwei Seiten desselben Konzepts zu kurz greifen. Obrist et al. (ebd.) zufolge gehen die Möglichkeiten der Capacities von Resilienz über jene von Vulnerabilität hinaus, wenngleich nicht näher ausgeführt wird, wie diese konkret ausgestaltet sind. Béné et al. (2015: 12) sehen gerade

die Beschäftigung mit Capacities als zentralen Unterschied zwischen Resilienz und Vulnerabilität, würde diesen doch nur in ersterem Konzept, nicht aber in zweiterem nachgespürt. Auch Lorenz (2013: 18) sieht Vulnerabilität und Resilienz klar voneinander getrennt. Vor allem der Fokus von Vulnerabilität auf Schäden und Opfer widerspricht Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsorientierung, welche Lorenz (ebd.) der Resilienz zuschreibt. Gerade in Fällen asymmetrischer Verteilung von Partizipationsmöglichkeiten unterminiert die Zuschreibung als „vulnerabel“ jedes Potenzial zu resilienten Handlungen und versetzt Betroffene in einen Passivitätsmodus, weshalb Lorenz (ebd.) den Import des Vulnerabilitätsbegriffs in die Resilienzdebatte als wenig förderlich ansieht. Im Gegenzug hebt Lorenz (2013: 19) die Bedeutung der Anerkennung von sozialem Wandel, welcher auch Krisen inhärent ist, hervor. Soziale Resilienz dockt an diesen Wandel an und versucht mittels reflexiver Lernprozesse den Umgang damit zu fördern.

Für Miller et al. (2010) handelt es sich bei Resilienz und Vulnerabilität um zwei nicht zuletzt durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen (vor allem Natur- und Sozialwissenschaften) künstlich getrennte Konzepte mit hohen Übereinstimmungen und großem Anknüpfungspotenzial. Zudem würde sich der Resilienzbegriff aus positivistischen Zugängen definieren, jener der Vulnerabilität dagegen überwiegend aus konstruktivistischen. Eine Einschätzung, der Bürke (2010: 6) nicht folgt und die auch Wilson (2018: 91) relativiert. Während Bürke (2010) hinter beiden Konzepten konstruktivistische Zugänge sieht, erkennt Wilson in der Debatte um die Definition des Resilienzbegriffs einen Wettstreit von positivistischen und konstruktivistischen Positionen. Es bleibt also fraglich, ob ein interdisziplinärer Austausch zwischen Resilienzforschung und Vulnerabilitätsforschung, wie von Miller et al. (2010) vermutet, alleine durch dieses epistemologische Spannungsfeld lange Zeit eingeschränkt war. In neuerer Zeit lässt sich Miller et al. (ebd.) zufolge jedenfalls ein stärker sozialwissenschaftlicher Einfluss auf die Resilienzforschung sowie generell ein stärkerer Austausch zwischen Resilienz- und Vulnerabilitätsforschung erkennen.

Als problematisch für jede Zusammenarbeit zeigt sich der von Gallopín (2006: 293) angesprochene Umstand der fehlenden gemeinsamen Begriffsdefinitionen, die zu Missverständnissen und Misskommunikation führen können, aber auch das Bemühen beider Strömungen, in der Begriffs(um)deutung das jeweils andere Konzept als untergeordneten Teil des eigenen Konzepts zu interpretieren und einzuordnen. Für Miller

et al. (2010) zeigt sich ein klarer Unterschied darin, wie Resilienz und Vulnerabilität sich dem Systembegriff einerseits und der Reaktion von Systemen auf Stressoren und dadurch ausgelöstem Wandel andererseits nähern. Resilienz stellt demnach das System mit seinen Dynamiken, Verknüpfungen und Schwellenwerten in den Mittelpunkt, während bei Vulnerabilität die Akteure eines Systems mit ihren sozialen, politischen oder ökonomischen Handlungen zentral sind. Diese Sichtweise teilen Béné et al. (2015: 12) nicht. Für sie sind es gerade die Akteure mit ihren aktiven Handlungen (adapt, change, anticipate, respond) als Reaktion auf einen Stressor, die einen wesentlichen Teil von Resilienz ausmachen, während Vulnerabilität die Betroffenen als passive „Opfer“ des Stressors zurücklässt.

Einen weiteren deutlichen Unterschied sehen Miller et al. (2010) in der zeitlichen und räumlichen Skalierung. Während Resilienz einen multiskalaren zeitlichen Fokus sowohl auf kurzfristige als auch auf langfristige Veränderungen legt, betrachtet die Vulnerabilitätsforschung Auswirkungen von Stressoren fast ausschließlich im direkten Anschluss an das jeweilige Ereignis und das nur über sehr kurze Zeiträume. Räumlich dagegen sind beide Konzepte multiskaliert von lokal bis global, wobei sich die Grenzziehungen – natürlich gewachsene Einheiten wie Biotope, Bioökotope und Ökosysteme im Resilienzkonzept, sozial geformte Einheiten wie Haushalte, Gemeinden und Nationen im Vulnerabilitätskonzept – in der Auffassung von Miller et al. (ebd.) deutlich unterscheiden. Eine solche Zuordnung der beiden Konzepte zu physisch-ökologischen respektive sozialen Entitäten negiert soziale Handlungen im Kontext von Resilienz völlig und wird vor allem vor dem Hintergrund sozialer Systeme respektive Social Resilience zurückgewiesen (vgl. u.a. Manyena 2006; Obrist et al. 2010; Béné et al. 2015).

Die Frage nach der Bezüglichkeit der beiden Konzepte wird auch in diesem Forschungsprojekt nicht beantwortet werden. Es wird jedoch das Konzept der Resilienz jenem der Vulnerabilität vorgezogen. Das insbesondere auf Grund der Einschätzung Cutters (2018: 258), wonach die positive Färbung von Resilienz als handlungsaktivierendes Konzept zu einer Verbreitung beigetragen habe, während Vulnerabilität eine negative Konnotation der Handlungslosigkeit anhaftet. Ersteres ist für Bildungsprozesse deutlich zielführender als letzteres, wie auch das nächste Kapitel darlegt.

2.5 Resilienz und Bildung

Der Resilienzbegriff findet auch im Bereich der Bildung Anwendung, insbesondere in der Bildungspolitik und den Bildungswissenschaften, wird dort jedoch auf unterschiedliche Art rezipiert und definiert. So kann er a) darauf abzielen, das Bildungssystem als solches resilienter gegenüber sich rasant entwickelnden und wandelnden sozio-ökonomischen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu machen (vgl. u.a. Naidu 2021). Die COVID-19 Pandemie beispielsweise hat Bildungssysteme weltweit auf die Probe gestellt und dabei offenbart, dass vor allem Strategien der Digitalisierung von Lehre und Lernprozessen und das Angebot der Lehr-/Lernarrangements vor Ort in den Schulen völlig unterschiedliche Bedürfnisse aller an Schule Beteiligter ansprechen, völlig unterschiedliche Lernmöglichkeiten erschaffen und völlig unterschiedliche Didaktisierungen benötigen. Hier – im Sinne von Krise als Chance – anzusetzen ermöglicht transformative, resilienzförderliche Entwicklungen hin zu einer Bildung und Schule für das 21. Jahrhundert.

Der Resilienzbegriff steht b) im Zusammenhang mit der Gewährleistung eines sozialen und emotionalen Wohlbefindens der Schüler*innen (u.a. Gilham et al. 2013, Punch 2013, Poulou 2007). Gilham et al. (2013: 614) betonen dabei, dass ein Streben nach Förderung von Resilienz in der dargelegten Auffassung nicht nur für eine sogenannte „Risikojugend“ bedeutsam ist, sondern allen Jugendlichen zukommen sollte. Bestimmte Risikofaktoren können im Laufe der Schulzeit so gut wie alle Schüler*innen betreffen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Zudem sind manche Stressoren, wie COVID-19 gezeigt hat, möglicherweise bislang nicht bekannt, nicht relevant oder noch zu wenig beachtet, weshalb eine Einteilung in Gruppen, die eine Förderung im Umgang damit benötigen und solche, die das nicht tun, zu kurz greift (vgl. ebd.). Außerdem zeichnet sich in diesem Resilienzkontext ein Paradigmenwechsel weg von Defizitansätzen hin zu individuellen Stärken und Qualitäten ab (vgl. Poulou 2007: 91).

Der mit dieser Resilienzauffassung verbundene Begriff des Wohlbefindens (well-being) ist als solcher schwer definierbar, da es stark von kulturellen und sozialen Rahmungen einerseits und von individuellen Entwicklungen im Leben andererseits abhängt, was als Zustand eines Wohlbefindens betrachtet werden kann (vgl. Punch 2013: 225f; 229). Klar im Vordergrund steht aber die Qualität des Lebens der Schüler*innen sowie ihre Stärken und positiven Ansätze, die zu dieser Qualität beitragen. Punch (ebd.: 227) listet dazu

Glück, Aufregung, Friedlichkeit, das Gefühl und den Zustand von Sicherheit, aktive Wahlmöglichkeiten, Wertschätzung sowie ein positives Selbstempfinden auf.

Um den Zustand des Wohlbefindens unter Einfluss eines Stressors erreichen oder erhalten zu können, ist ein hohes Maß an Resilienz erforderlich, welches nach Poulou (2007: 92) und Punch (2013: 220) auf mehreren Ebenen gefördert werden kann und sollte. Dies ist zunächst eine *individuelle* Ebene, auf welcher z.B. eine positive Haltung, Ziele, Kreativität, aber auch Selbstreflexion, ein gesundes Selbstkonzept oder Optimismus als Faktoren – Poulou (2007: 92) spricht von sogenannten „*Protective Factors*“ – zu verorten sind. Auf einer *familiären* und *gesellschaftlichen* Ebene – Poulou trennt diese als zwei eigenständige Ebenen, Punch fasst sie zu einer zusammen – lassen sich z.B. Hilfestellungen und Anerkennung, starke Bindungen und Beziehungen mit Familienmitgliedern und Peers, aber auch Erziehungsstil oder Erwartungshaltungen an die Erziehung des Kindes vorfinden. Schließlich gibt es noch eine *kulturelle* Ebene – diese kommt bei Poulou nicht vor – auf der z.B. die Art der Kindheitserfahrungen, der Grad an Schutz, der Kindern zusteht, sowie der generelle Wert, welcher Bildung in einem Land und einer Gesellschaft beigemessen wird, einen Einfluss geltend machen.

Einen Fokus auf positive Zugänge, und damit in weiterer Folge Entwicklungsmöglichkeiten anstelle von Defiziten, unterstreichen auch Gilham et al. (2013: 610). Damit wird der Blick frei auf eine Reihe von Kompetenzen, die für den Aufbau von Resilienz förderlich sein können und sich gut in die Auflistungen von Poulou und Punch einfügen:

„emotional competence (emotion awareness and regulation), self-regulation (impulse control, goal setting, self-discipline, perseverance), problem-solving and decision-making (being able to think creatively, flexibly, and realistically about the problems one encounters), social awareness (perspective taking, empathy, respect for others), social competence (communication, social engagement, teamwork, conflict management, giving and receiving help), self-efficacy, optimism, and a sense of purpose or meaning“ (Gilham et al. 2013: 610).

Charakteristisch für die Auflistung von Gilham et al. ist der Konnex zur oben genannten individuellen Ebene der protective factors. Die Rolle von Schule für den Aufbau von Resilienz betonend, unterstreicht Poulou (2007: 93), dass es nur auf der individuellen Ebene möglich ist, mit Bildungsbemühungen einen Beitrag zur resilienten Entwicklung

von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Eine Möglichkeit auf dem Weg, dieses Ziel zu erreichen, stellt social and emotional learning dar, welches sich nach Elias et al. (2000: 254) als „*process through which children enhance their capacity to recognise and manage their emotions, appreciate the perspectives of others, establish pro-social goals and solve problems, and use a variety of interpersonal skills to effectively and ethically handle developmentally relevant tasks*“ beschreiben lässt. Poulou (2007: 97) sieht klare Überschneidungen in den Zielsetzungen eines social and emotional learnings mit jenen von Resilienz im Sinne der Gewährleistung eines sozialen und emotionalen Wohlbefindens.

Der Resilienzbegriff wird im Bildungskontext schließlich c) mit der erfolgreichen Aneignung von Strategien zum Erlangen einer guten schulisch-akademischen Bildungskarriere unter Einfluss von Widrigkeiten in Verbindung gebracht (u.a. Cordero & Mateos-Romero 2021, Jowkar et al. 2014). Cordero & Mateos-Romero (2021: 2) betonen, dass hierbei im Regelfall ein Defizitansatz zu tragen kommt, der auf der sozio-ökonomischen Benachteiligung von Schüler*innen aufbaut. Untersuchungen, die dieses Resilienzverständnis zeigen, sind meist qualitativer Natur und versuchen anhand von Einzelfällen oder der Aggregation von solchen, Merkmale, Strategien oder konkrete Fähigkeiten zu benennen, die unter den Bedingungen einer sozio-ökonomischen Benachteiligung zu erfolgreichen schulischen Leistungen führen (können) (vgl. ebd.). Cordero & Mateos-Romero (ebd. 2f) nennen in diesem Zusammenhang einerseits individuelle Eigenschaften und Charakterzüge, wie Engagement, erhöhte Einsatzbereitschaft oder stark ausgeprägtes Selbstvertrauen, andererseits Faktoren aus dem Umfeld, wie die Unterstützung durch Eltern oder Lehrer*innen, sowie Klassengröße oder Klassenklima. Jowkar et al. (2014: 33) verwenden dafür den Begriff der *Academic Resilience* und definieren diese nach Wang et al. (1994: 45)¹ als erhöhte Wahrscheinlichkeit eines schulischen Erfolgs unter Einfluss von Widrigkeiten durch früh erlernte Fähigkeiten, äußere Bedingungen und gemachte Erfahrungen. Jowkar et al. (2014: 34) listen ähnlich den von Cordero & Mateos-Romero (2021) genannten Faktoren und analog zur von Poulou (2007) verwendeten Begrifflichkeit interne (Fähigkeiten, Haltungen, Überzeugungen und Werte) und externe (Unterstützung durch das Umfeld, Beziehungen, Erwartungen, Ermunterungen) *Protective Factors*. Als wesentlichen internen Protective Factor unterstreichen Jowkar et al. (2014: 34) Motivation durch

¹ Wang et al. (1994) sprechen eigentlich von *Educational Resilience*, verwenden den Begriff jedoch synonym. Im Gegensatz dazu definiert Poulou (2007: 93) *Educational Resilience* als Erweiterung der *Academic Resilience* um soziale und emotionale Kompetenzen.

Zielorientierung. Schüler*innen, die im Stande sind, ihre Motivation hochzuhalten und Willens sind, sich herausfordernde Ziele zu setzen, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten durch Lernprozesse erreichbar sind, zeigen ein höheres Maß an Academic Resilience und können demnach trotz einwirkender Widrigkeiten schulisch reüssieren (vgl. ebd.: 35). Ähnlich argumentieren Yang & Wang (2021: 4), die zusätzlich Durchhaltevermögen, emotionale Selbstkontrolle und sozialen Support als Faktoren einer Motivationssteigerung anführen.

Es zeigt sich also, dass auch im Bildungskontext nicht von *einem* Resilienzbegriff gesprochen werden kann, sondern eine Vielzahl von Begriffsdefinitionen und Resilienzmodellen zum Einsatz kommt. Gemein ist diesen, dass sie als Zielsetzung die Aufrechterhaltung von Funktionalität eines Systems oder der persönlichen Entwicklung und Entfaltung von Lernenden unter Einfluss von unterschiedlich zu definierenden Stressoren oder Störfaktoren vorgeben.

3 Resilienz für die Zukunft weitergedacht

Wie sich bis hierher zeigt, ist Resilienz ein weit verbreiteter, vielfach definierter und auch immer wieder neu gedachter Begriff, der quer durch verschiedene Wissenschaftsbereiche Eingang und Verwendung gefunden hat. Egal ob man diesen Umstand mit dem Begriff eines *Boundary Objects* (Star 2010) positiv definieren oder es wie Gallopín (2006: 293) als Erschwernis interdisziplinärer Kommunikation sehen möchte, Resilienz wird in vielen Fachrichtungen als Antwort auf aktuell und auch zukünftig drängende Herausforderungen durch stetig laufende oder abrupt eintretende Transformationsprozesse auf systemischer und individueller Ebene gesehen.

Gerade im Kontext von Bildung muss hinterfragt werden, ob bestehende Resilienzmodelle erfolgversprechend für eine zukunftsorientierte Entwicklung sind, bei der das Bildungssystem auf eine sich wandelnde Welt eingeht und Lernende dahingehend vorbereitet. Die Fokussierung auf eine „Risikojugend“ und Fundierung auf einem, wie auch immer definierten, Defizitansatz – Hess (2019) gibt dazu einen Überblick – lassen sich gut mit bestehenden Resilienzmodellen verknüpfen, bedeuten aber gleichzeitig, dass Resilienz nur in sehr spezifischen Situationen und nur für einen kleinen Personenkreis Relevanz erhält. Dass die Zielgruppe für künftige Herausforderungen breiter zu denken sein wird, unterstreichen Gilham et al. (2013), Punch (2013) oder auch Poulou (2007),

fassen den Wirkungsbereich von Resilienz aber mit einer Reduktion auf emotionales Wohlbefinden sehr eng. Andererseits lässt sich aus bestehenden Resilienzmodellen die neoliberale Idee eines *Quantified Self* (Duttweiler & Passoth 2016) ableiten. Ein solcher Ansatz tendiert dazu, Verantwortung für erfolgreiche, resiliente Gegenstrategien in der Begegnung mit Widrigkeiten, Umbruchsituationen oder Krisen von der Gesellschaft auf das Individuum zu übertragen, was es kritisch zu hinterfragen gilt (vgl. u.a. Evans & Reid 2013, Pollard 2014).

Im Kern stellt sich also die Frage, was ein Resilienzmodell im Bildungskontext leisten können sollte. Bildungsprozesse sind individuelle Entwicklungsschritte, die aber gleichsam strukturiert im institutionalisierten Rahmen von Bildungsstätten wie Kindergarten, Schule oder Universität angeleitet und ermöglicht werden. Demnach gilt es sowohl die Lernenden als Individuen, als auch das Bildungssystem resilient zu machen, wobei hier jedenfalls von einem prozessualen Resilienzverständnis auszugehen ist, da sich Individuen aber auch Systeme in einem dauerhaften Veränderungs- und Entwicklungsprozess befinden. Gegenwärtige Resilienzmodelle im Bildungsbereich beziehen sich überwiegend auf eine individuelle Ebene (Emotional oder Academic Resilience) und sind nur bedingt systemisch gedacht (Wie kann Schule als ermöglichendes System resilienter werden?). Eine integrierendere Denkweise, analog der Social Resilience (u.a. Keck & Sakdapolrak 2013) wäre auch im Bildungsbereich erfolgversprechend, da systemische Parameter (z.B. Bildungs- und Schulpolitik, Professionalisierung von Lehrpersonen, Gestaltung von Schulgebäuden, Schulleitbilder, etc.) einen essenziellen Anteil zum Gelingen von Bildungsprozessen in Schule beitragen.

Um zu verstehen, wie Resilienz im Bildungskontext aufgebaut und gestärkt werden kann, gilt es sodann zu definieren, welche Ziele resiliente Bildungsbemühungen verfolgen, respektive welches Bildungsverständnis einem Resilienzmodell zu Grunde gelegt werden sollte. Dies kann entweder ein neoliberales sein, welches eine ökonomische Verwertbarkeit von aufzubauenden Wissensbeständen, Befähigungen und Kompetenzen verfolgt oder ein kritisch-emanzipatorisches, welches die Förderung von Emanzipation und Mündigkeit forciert und im Sinne einer kritischen Pädagogik (Freire 2005, Giroux 2011) zur Dekonstruktion bestehender Machtverhältnisse befähigt und aufruft. Für beide Bildungsverständnisse müssen ein Bildungssystem und die darin Lernenden handlungsfähig sein, respektive werden, was durch den Aufbau von Resilienz gefördert werden kann. Die Zielsetzungen einer solchen Handlungsbefähigung und damit auch einer

zu Grunde gelegten Resilienz, unterscheiden sich für diese beiden Bildungsverständnisse jedoch gravierend. Für ersteres bedeutet es eine Selbstoptimierung zum Zwecke der Einbindung in und Anpassung an bestehende sozio-ökonomische Systeme und damit auch viel stärkere Aufrechterhaltung der Funktionalität dieser Systeme. Für letzteres stellt es die Möglichkeit zur reflektierten, emanzipierten, verantwortungsvollen partizipativen Teilhabe an sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Systemen sowie ihrer Transformation dar, was vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wesentlicher Bestandteil einer zukunftsorientierten Konzeptionierung von Resilienz sein sollte. Resilienz im Bildungsbereich darf, so Saltman (2016), nicht mit dem Aufzeigen von Missständen enden, sondern sollte Lernende dazu ermächtigen, gegen diese anzugehen und widerständige, transformierende Handlungsoptionen zu entwickeln. Ein solches Verständnis von Resilienz ist nicht auf eine deskriptive Ebene reduziert, sondern wirkt normativ.

Die von Saltman angesprochenen transformierenden Handlungsoptionen verweisen einerseits auf das transformative Potential von Resilienz, welches etwa in der Social Resilience (vgl. u.a. Keck & Sakdapolrak 2013) als Transformative Capacity definiert ist oder auch bei Großklaus (2022) und Beer & Rammler (2021) als Wandlungsfähigkeit von Systemen oder Individuen beschrieben wird. Andererseits zeigen sie Anknüpfungspotenzial zu Ideen eines transformativen Lernens (Mezirow 2000) und einer transformativen Bildung (u.a. Lingenfelder 2020, Schreiber & Nöthen 2023), welche eine Veränderung von Selbst- und Weltbild sowie den daraus erwachsenden Handlungsmöglichkeiten durch kritisch reflektierenden Umgang mit aktuellen Problemen des 21. Jahrhunderts propagieren. Auch Pettig (2021) liefert in seiner Näherung von transformativer Bildung an den Diskurs um eine emanzipatorische Bildung für Nachhaltige Entwicklung eine für Resilienz im Bildungskontext brauchbare Gliederung von Lernprozessen. Handelt es sich um ein reflektiertes Dazulernen, werden korrigierende und modifizierende Handlungen gesetzt. Das entspricht inhaltlich Coping und Adaptive Capacities der Social Resilience bei Keck & Sakdapolrak (2013). Ein reflexives Umlernen verlangt dagegen transformierende Handlungen, welche im Modell einer Social Resilience den Transformative Capacities gleichzusetzen wären (vgl. ebd.: 11). Resilienz im Bildungskontext sollte durch Stressoren oder Krisen hervorgerufenen Transformationen nicht nur im Sinne von *bouncing back* mit reaktiver (= Coping Capacities) oder strategischer (= Adapting Capacities) Anpassungsfähigkeit begegnen, sondern im Sinne von *bouncing forward* explizit die aktive Transformationsfähigkeit (= Transformative

Capacities) von Lernenden und dem sie umgebenden Bildungssystem im Umgang mit einwirkenden Disruptoren fördern (vgl. Großklaus 2022: 9f).

Um eine solche Förderung resilienter Handlungen ermöglichen zu können, bedarf es der Definition von Handlungsfeldern, innerhalb derer diese Handlungen, egal ob reaktiv anpassend, strategisch anpassend oder transformierend, greifen sollen. Diese Felder werden grundsätzlich von wirkenden Stressoren oder auftretenden Krisen direkt vorgegeben, können aber ebenso proaktiv antizipierend mit einem Aufbau von resilienten Handlungsstrategien angesprochen werden. Für ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis stellt die (Wieder-)Herstellung von Möglichkeiten zur gleichwertigen Partizipation aller in sozio-ökonomischen, aber auch in sozio-ökologischen Systemen ein solches Handlungsfeld dar. Aber auch die mit diesen Systemen verbundenen räumlichen und/oder medialen Aushandlungen oder Bedeutungszuweisungen, samt ihrer anhaftenden Machtaufladung und -hierarchisierung, können ein mögliches Handlungsfeld sein.

Ein Resilienzmodell, welches Bildungsanliegen als Grundlage nimmt und sich dabei auf ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis von Bildung stützt, in seiner Konzeptionierung zwischen Individuum und System vermittelt, Stressoren respektive Krisen als Chance transformativen Lernens wahrnimmt und eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit räumlichen, medialen und sozio-ökonomischen Machthierarchien leistet, liegt bislang nicht vor. Deshalb wurde für dieses Forschungsvorhaben ein eigenes, diese Faktoren berücksichtigendes Resilienzmodell entwickelt.

Das Modell setzt auf eine kritisch-reflektierende, hinterfragende Analyse von bestehenden sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Systemen sowie darauf einwirkenden Krisen und Stressoren, um an öffentlichen, gesellschaftlichen Diskursen zu Ausgestaltungen, Funktionalitäten und Entwicklungen dieser Systeme in Raum und Zeit aktiv und argumentativ fundiert partizipieren zu können. Zudem zielt das Modell darauf ab, individuelle Befähigungen aufzubauen und zu stärken, die ein Handeln für sinnstiftendes Zusammenleben in sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Systemen, unter Berücksichtigung einer Teilhabe und Inklusion aller, ermöglichen und für eine aktive Mitgestaltung der Systeme notwendig sind. Ein solches Bestreben, welches zur eigenen Autonomie der Lernenden beizutragen versucht, kann als „intellektuell“ im Sinne von analysierend, hinterfragend, diskursiv-kritisierend sowie lösungsorientiert handelnd betrachtet werden. Es nimmt dabei bestehende gesellschaftliche Realitäten und Wechselwirkungen mit ökologischen und ökonomischen Systemen in den Blick und

versucht deren Normativsetzung zu dekonstruieren und egalitäre, inklusivere Alternativen zu denken (vgl. Moebius 2010: 42; Jennings & Kemp-Welch 1997). Einen solchen Fokus auf die Resilienzdebatte legend, wird das Modell als „Intellectual Resilience“ bezeichnet.

Da sich in der Zielformulierung einer Intellectual Resilience durchaus Überschneidungen mit anderen didaktischen und pädagogischen Konzepten und Modellen ergeben, werden diese auf ihre Nützlichkeit für das entwickelte Resilienzmodell untersucht (Kapitel 4). Die genaue Konzeptionierung und Ausgestaltung des Modells einer Intellectual Resilience wird nachfolgend (Kapitel 3.1) beschrieben und erläutert.

3.1 Das Modell einer „Intellectual Resilience“

Wesentlicher Ausgangspunkt in der Konzeptionierung von Intellectual Resilience sind Ansätze aus der *Critical Pedagogy*, wie sie von Freire (2005) und Giroux (2011) formuliert wurden. Lernende treten bei beiden aus einer ihnen in Bildungsprozessen lange Zeit zugedachten passiven, randständigen Rolle heraus und rücken ins Zentrum von Lernprozessen, welche sie aktiv mitbestimmen. Gleichzeitig beruht diese Handlungsorientierung im Lernprozess auf einem hohen Maß an Reflexion, welche es ermöglicht, die uns umgebende Welt als eine sich wandelnde wahrzunehmen und das eigene Potenzial zur Mitbestimmung und Mitgestaltung in diesem Wandlungsprozess auszuloten und zu bestimmen (vgl. Freire 2005: 83). Gerade die Ausgewogenheit zwischen Reflexion und Aktion hebt Freire (ebd.: 87f) besonders hervor, da gesetzte Handlungen nur durch ein ausreichendes Maß an kritischen Denkansätzen sinnstiftend werden. Kritische Pädagogik lenkt den Blick zudem auf vorherrschende Machtgefüge, Hierarchien und die ungleiche Verteilung des Durchsetzungsvermögens von Interessen. Auch in der Bildung werden diese tradiert und an die nächste Generation im Sinne eines Einübens in gewachsene soziale Gegebenheiten und Rahmungen vermittelt. Kritische Pädagogik ruft dazu auf, diese Fortschreibung durch das Bildungssystem aufzuzeigen, kritisch zu hinterfragen und Lernende dazu zu befähigen, dies als politisch gebildete, demokratisch – im Sinne von sozialer Gerechtigkeit und Freiheit fördernd – agierende und partizipierende, kritische Citizens nicht passiv hinzunehmen (vgl. Giroux 2011).

Der Grundgedanke hinter einer Intellectual Resilience ist ähnlich ausgerichtet. Resilientes Handeln unter Einwirkung von Stressoren und Krisen, bedingt die Reflexion über vorherrschende Bedingungen und Zustände. Es gilt zu definieren, welche

Wirkmechanismen zu einem systemischen Ungleichgewicht oder einer innergemeinschaftlichen Unausgewogenheit führen und welche ein individuelles Wohlbefinden erschweren oder verhindern. Nur so kann eine resiliente Handlungsfähigkeit in Lernprozessen, respektive durch diese (wieder) hergestellt werden. Ein solches handlungsorientiertes Denken, welches zu Veränderungen bestehender Bedingungen aufruft, verweilt nicht auf einer deskriptiven Ebene, weshalb Intellectual Resilience nicht umhinkommt, normativ zu wirken.

Gleichzeitig gilt es, Transformationsprozesse, die durch das Einwirken von Stressoren und Krisen angestoßen oder beschleunigt werden, als Lernchancen zu erkennen und zu nutzen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Transformationen nicht nur abrupt stattfinden, sondern als laufende graduelle Veränderungen wesentlicher Teil von sozialen, ökonomischen und ökologischen Systemen, aber auch von individuellen Lernprozessen sind. Veränderungen stellen also die Regel und nicht die Ausnahme dar, weshalb Intellectual Resilience ein prozessuales Resilienzverständnis zu Grunde liegt.

Von diesen Grundforderungen einer kritischen Pädagogik ausgehend, ist das Modell der Intellectual Resilience (Abb. 1) aus drei Elementen aufgebaut, die sich im Wesentlichen den Fragen, wo, wie und auf welcher akteur*innenbezogenen Maßstabsebene resiliente Handlungsweisen zu fördern sind, widmen. Die Elemente stehen zueinander in Bezug und

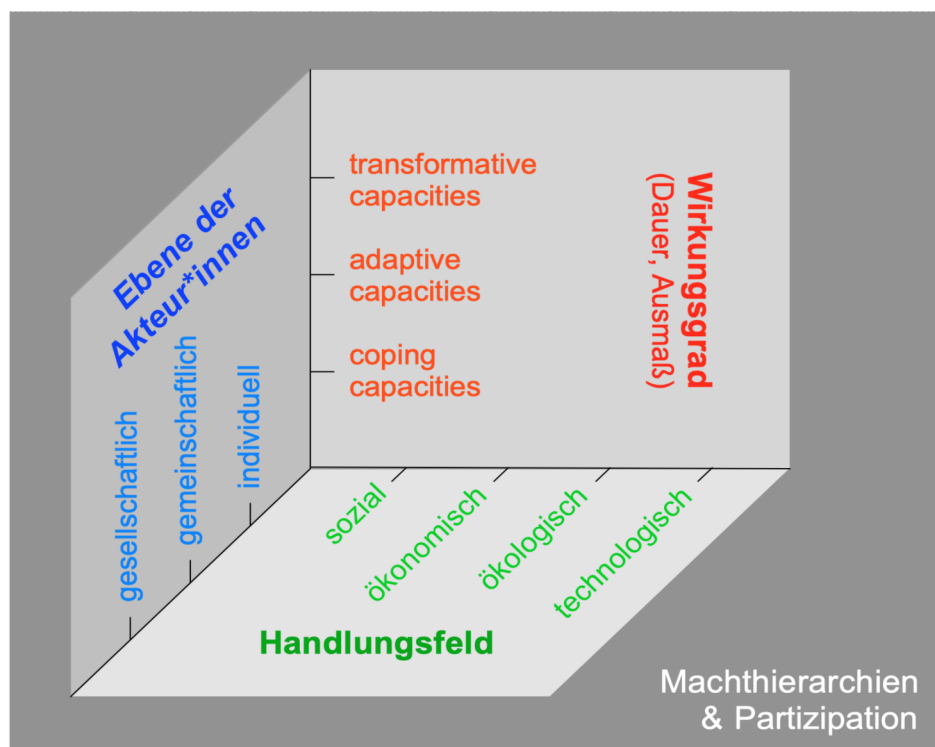


Abbildung 1: Modell einer Intellectual Resilience

bilden ein dreidimensionales Modell aus Ebenen der Akteur*innen (Welcher Maßstab?), Handlungsfeldern (Wo?) und Wirkungsgraden (Wie?), welches von einem äußeren Feld aus Machthierarchien und Möglichkeiten zur Partizipation umrahmt wird. Die drei Elemente werden nun nachfolgend genauer ausgeführt.

3.1.1 Ebenen der Akteur*innen

Wie bereits abschließend in der historischen Näherung an den Resilienzbegriff (Kapitel 2.1) aufgezeigt, wird, je nach konzeptionellem Zugang zur Resilienz, von einer systemischen (u.a. Ökologie) oder individuellen (u.a. Psychologie, Bildung) Perspektive aus argumentiert. Dabei wird entlang der Trennlinie Natur- und Sozialwissenschaften oft wenig Bezug zur jeweils anderen Domäne und der darin vorherrschenden Perspektive genommen. Individuelles Handeln bekommt in systemischer Betrachtung von Resilienz nur einen marginalen Randplatz, Systeme werden als gegeben und rahmend in einer individuellen Näherung determiniert. Dass der Ausschluss der jeweils anderen Perspektive zu kurz greift, unterstreichen die mittlerweile zahlreichen konzeptionellen Überlegungen zu einer Social Resilience (u.a. Hutter & Lorenz 2018, Kwok 2016, Keck & Sakdapolrak 2013, Obrist et al. 2010), die ein systemisches und individuelles Resilienzverständnis miteinander in Bezug setzen und damit auch einen Brückenschlag zwischen Natur- und Sozialwissenschaften versuchen. Individuen als soziale Akteur*innen (vgl. Hutter & Lorenz 2018: 204) beeinflussen die Parameter der sie umgebenden sozialen, ökonomischen und ökologischen Systeme und werden gleichzeitig in ihren Handlungen von dem durch diese Systeme vorgegebenen Rahmen (vgl. Obrist et al. 2010: 290) geleitet.

Diesem Zugang folgt auch das Modell der Intellectual Resilience, welche Resilienz sowohl aus einer systemischen als auch einer individuellen Perspektive definiert und demgemäß auf mehreren Ebenen verortet. Nur bei einer holistischen Betrachtung wird es möglich, Handlungen und ihre Wirkungen auf einer Ebene auf mögliche Aus- oder Nebenwirkungen auf anderen Ebenen hin zu untersuchen (vgl. Béné et al. 2015: 13). So müssen etwa potenziell resiliente Handlungsstrategien auf einer individuellen Ebene nicht zugleich gemeinschaftliche Resilienz hervorbringen, eine gesellschaftlich vorteilhafte Maßnahme muss umgekehrt nicht zwingend einen persönlichen Vorteil bedingen. Obrist et al. (2010) sprechen in diesem Zusammenhang und mit Bezug zur Social Resilience von einer Multi-layered Resilience, die auf vielen Ebenen eine Reaktion auf Störungen bedingen kann. Folgerichtig fragen sie: *What is the threat or risk we examine? Risk may be environmental*

(for example, landslides), individual (for example, victim of violence), community based (for example, threat of eviction), life event type (for example, serious illness or death of close person) or a long-term threat (for example, continuous shortage of food) (ebd.: 290). Freilich kann sich ein und derselbe Störfaktor auf verschiedenen Ebenen auswirken und ein Handeln evozieren. COVID-19 hat beispielsweise individuell einschränkend gewirkt und eine Änderung persönlicher Handlungsstrategien und -muster bedingt. Gleichzeitig haben sich aber auch gesellschaftliche Herausforderungen im Umgang mit der Pandemie gezeigt und auch in der eigenen Familie oder in der unmittelbaren Nachbarschaft waren Neuaushandlungen, etwa was das Zusammenleben betrifft, als Reaktion auf den Risikofaktor notwendig. Auf welcher Ebene Handlungen ansetzen, kann schlussendlich auch darüber entscheiden, wie erfolgreich Bemühungen zur Steigerung von Resilienz verlaufen (vgl. Folke et al. 2010). Um also insgesamt resilientere Handlungsoptionen zu fördern, macht es Sinn, Resilienz auf mehreren Ebenen zu denken.

Möglichkeiten einer multiskalaren Einteilung in aufsteigenden und miteinander korrelierenden Ebenen finden sich in der Literatur in verschiedenen feingliedrigen Ausprägungen (vgl. u.a. Thun-Hohenstein et al. 2020: 10; Kwok et al. 2016: 199; Obrist et al. 2010). Vor allem im mittleren Bereich unterscheiden viele der Einteilungen sehr detailliert und kleinteilig zwischen verschiedenen Gruppenformationen wie etwa der Familie bzw. dem Haushalt, gemeinschaftlichen Formationen wie Schule, direktem Arbeitsumfeld oder Nachbarschaft und größeren Zusammenschlüssen wie etwa einer Glaubensgemeinschaft, Clubmitgliedschaften oder einem großen Unternehmen als Arbeitgeber. Eine solche Feingliederung kann Vorteile haben, vor allem, wenn es um sehr spezifische Unterschiede von Handlungsmustern und -strategien geht. Gleichzeitig sind viele Faktoren, die zu einem resilienten Handeln beitragen oft Ebenen übergreifend, wodurch die Aussage zu bestimmten Merkmalen wieder aggregiert werden muss.

Für das Modell der Intellectual Resilience wird eine einfachere Unterteilung in eine Makro-, eine Meso- und eine Mikroebene definiert. Auf der Mikroebene steht das Individuum mit seinen persönlichen Möglichkeiten, Erfahrungen, Handlungsoptionen und -strategien im Zentrum. Die Mesoebene umfasst kleinere soziale Gruppierungen, die eine Gemeinschaft bilden und in denen Individuen zusammenleben. Das können etwa Familien, die Nachbarschaft, die Schulklasse, das Arbeitskollegium oder der Sportverein sein. Hier rücken unmittelbare Aushandlungen zwischen den Individuen einer Gemeinschaft ins Blickfeld, die, je nach Gemeinschaft, unterschiedlich ausfallen können (z.B. familiäre

Aushandlungen gegenüber Aushandlungen im Sportverein). Schließlich erfolgt auf der Makroebene die Verbindung zwischen den Individuen und der Gesellschaft als systemischer Komponente. Der Fokus liegt dabei auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Regelwerken für ein Zusammenleben sowie auf deren Aushandlung.

Lernprozesse, die Intellectual Resilience fördern wollen, widmen sich kritisch hinterfragend den Bedingungen einer Handlungsfähigkeit auf den drei Ebenen von Akteur*innen, insbesondere unter der Einwirkung von Stressoren oder Krisenerfahrungen. Zielsetzung ist dabei, aus der Analyse der Bedingungen heraus, Lernenden neue, resilientere Handlungsstrategien aufzuzeigen und sie in einen Modus des aktiven Handelns zu versetzen.

3.1.2 Handlungsfelder

Im Modell der Intellectual Resilience werden eine soziale, eine ökonomische, eine ökologische und eine technologische Dimension als Handlungsfelder definiert. Diese lassen sich als systemische Teilbereiche oder Teillebenswelten sozio-ökologischer sowie sozio-ökonomischer Systeme definieren, innerhalb derer Handlungen von sozialen Akteur*innen wirken. Auch externe Störfaktoren, Widrigkeiten oder “Krisen” beeinflussen diese Teillebenswelten und erfordern re- bzw. proaktive Handlungsstrategien zur Gegensteuerung. Eine Förderung resilienter Handlungen innerhalb einer Dimension muss dabei nicht zwangsweise zu einer Erhöhung der Resilienz in einer anderen Dimension führen. Im Idealfall sind resilienzförderliche Maßnahmen jedoch multidimensional.

Die vier Handlungsfelder sind bewusst aus der Nachhaltigkeitsdebatte entlehnt. Die ersten drei entsprechen den in zahlreichen Nachhaltigkeitsmodellen definierten Dimensionen (vgl. Kropp 2018), respektive entstammen dem 3-Säulen-Modell (vgl. Purvis et al. 2019), welches zwar nicht unumstritten (vgl. u.a. Scerri & James 2010, Soini & Birkeland 2014, Purvis et al. 2019) aber als gängiges Modell weit verbreitet ist. Eine ökonomische, eine ökologische und eine soziale Dimension als Handlungsfelder, egal ob für Ziele der Nachhaltigkeit oder der Resilienz, lassen sich gut an sozio-ökonomische respektive sozio-ökologische Systeme herantragen. Auch die technologische Dimension entstammt der Nachhaltigkeitsdebatte und wird unter dem Aspekt der nachhaltigen Nutzbarkeit technologischer Innovationen, etwa in Betrieben oder auch bei der Rückgewinnung von Rohstoffen (vgl. Santander et al. 2022; Vacchi et al. 2021), aber auch in Hinblick auf einen

nachhaltigen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Fischer et al. 2023) als eine mögliche Ergänzung zu den drei anderen Dimensionen vorgeschlagen. Eine technologische Teillebenswelt ist für das Modell der Intellectual Resilience vor allem hinsichtlich der Berücksichtigung der Digitalisierungsprozesse des 21. Jahrhunderts von Bedeutung, da viele Handlungen eines ehemals analogen Alltags mittlerweile eine digitale Entsprechung haben und auch neue digitale Alltagshandlungen entstehen.

Darüber, ob es sinnvoll ist, die Konzepte der Nachhaltigkeit und der Resilienz miteinander zu verknüpfen, gibt es eine andauernde Debatte (vgl. u.a. Redman 2014, Anderies et al. 2013, Smith & Stirling 2010). Redman (2014) argumentiert, dass es in manchen Fällen sinnvoll erscheint, Verknüpfungen zwischen den beiden Ansätzen herzustellen, in anderen weniger. Für Chapin et al. (2010) stellt Resilienz den Schlüssel zur Nachhaltigkeit dar und auch Kinne et al. (2022: 23f) argumentieren, dass nachhaltige Entwicklung in Systemen stattfindet und sowohl sozio-ökologische wie sozio-ökonomische Systeme Resilienz benötigen, um nachhaltige Entwicklung betreiben zu können.

Für das Modell einer Intellectual Resilience ist die Entlehnung der Dimensionen aus der Nachhaltigkeit insofern vielversprechend, da diese eine ordnende Funktion in der Vielzahl an Wirkrichtungen von Resilienz bzw. resilienten Handlungen einnehmen können und somit eine Kategorisierung ermöglichen. Ein Denken in Handlungsfeldern erlaubt es, Resilienz aus handlungs- und akteur*innenorientiertem Blickwinkel zum Beispiel auf eine ökologische Teillebenswelt zu richten. Im Gegensatz zu ökologischen Ansätzen der Resilienzforschung, rückt dabei nicht die Resilienz des Ökosystems als solches in den Mittelpunkt, sondern die Resilienz der Handlungen der Akteur*innen in einer ökologischen Dimension. Fragen etwa danach, wie wir heizen, wie wir wohnen oder wie wir uns ernähren, sprechen individuelle, aber auch gemeinschaftliche und gesellschaftliche Handlungsweisen in einer ökologischen Dimension des Handelns an (vgl. Hopkins 2014: 47). Ein kritisches Bewusstsein für die ökologischen Auswirkungen getroffener Handlungsentscheidungen, etwa beim Verzehr von tierischen Lebensmitteln, ermöglicht es, diese Entscheidungen zu hinterfragen und nach Alternativen zu suchen. Zu erkennen, welcher individuelle, gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Handlungsspielraum gegeben ist, trägt zur Handlungsfähigkeit, insbesondere unter Einwirkung von Stressoren und Krisen, bei und fördert damit schlussendlich die eigene Autonomie und Intellectual Resilienz. Das ökologische Handlungsfeld widmet sich dem Bedarf von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften an funktionierenden Lebensräumen und einer

lebenswerten Umwelt sowie dem Beitrag zur Resilienz, den daraus resultierende individuelle bzw. gruppenbezogene Aushandlungen im globalen Kontext liefern.

Gleichmaßen können Handlungen auch einen Beitrag zu Resilienz in einem ökonomischen, sozialen oder technologischen Handlungsfeld leisten. Beispielhaft sind eine kritisch-reflektierte Betrachtung von Konsumverhalten und Kaufentscheidungen, eine Unterstützung von nachhaltigen, sozial engagierten Anlageprodukten oder auch die Integration aller Menschen in eine globale Wohlstandsgesellschaft, Handlungen, die in einem ökonomischen Handlungsfeld anzusiedeln sind (vgl. Fathi 2019: 186ff). Das kritische Element dieser Handlungen, das bestehende ökonomische Bedingungen vor dem Hintergrund von Stressoren und Krisen hinterfragt, eröffnet die Möglichkeit zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit ökonomischen Entscheidungen und der Erörterung, wer wie und mit welchen Auswirkungen daran teilnehmen kann. Damit wird ein Beitrag zum Aufbau einer Intellectual Resilience in einem ökonomischen Handlungsfeld geleistet. In einem ökonomischen Handlungsfeld stehen demnach Individuen, Gemeinschaften sowie Gesellschaften und die Resilienz ihrer individuellen bzw. gruppenbezogenen Aushandlungen ökonomischer Bedürfnisse im globalen Kontext im Blickfeld.

Handlungen, die kommunikative Fähigkeiten stärken, gegenseitige Unterstützung zum Ziel haben oder einem Aufbau sozialer Netzwerke dienen, die Teilhabe an und in sozialen Systemen erhöhen und einen inneren Zusammenhalt in diesen Systemen stärken, können im Kontext von Stressoren und Krisen zu Intellectual Resilience in einem sozialen Handlungsfeld beitragen (vgl. ebd.: Hopkins 2014: 49; Fathi 2019: 217). Der Fokus des sozialen Handlungsfelds im Modell liegt darauf, wie Individuen, Gemeinschaften sowie Gesellschaften individuell oder in Gruppenkonstellationen unterschiedlichen Maßstabs soziale Bedürfnisse auf resiliente und nachhaltige Weise aushandeln.

Ein kritischer, kreativer, innovativer Einsatz technisch-technologischer Möglichkeiten, eine demokratieförderliche Nutzung sozialer Medien, inklusive der Enttarnung von Hassrede sowie Miss- und Desinformation oder die egalitäre Verteilung von technologischen Standards, wie etwa Breitbandinternet, können beispielhafte Handlungsweisen sein, die in einem technologischen Handlungsfeld der Förderung von Intellectual Resilience dienlich sind (vgl. Fathi 2019: 149ff). Der Schwerpunkt eines technologischen Handlungsfelds liegt demnach, vor dem Hintergrund von einwirkenden Stressoren und Krisen, auf der Förderung von resilienten Strategien der Akteur*innen im

Zeitalter der permanenten Kommunikation und einer sich verstärkenden Hybridität von physischem und virtuellem Raum.

3.1.3 Wirkungsgrade

Das Element des Wirkungsgrads umfasst zwei Wirkungsgrößen, nämlich die Dauer und das Ausmaß der Reaktion auf einen Störfaktor, eine Widrigkeit, einen Stressor oder eine Krise. Beide Wirkungsgrößen lassen sich nicht in absoluten Einheiten bestimmen und es ist auch schwierig genaue Grenzwerte zur Abstufung zu definieren. Vielmehr sind sowohl die zeitliche als auch die ausmaßbezogene Wirkungsgröße entlang eines Kontinuums von kurzfristig zu langfristig – mit einer nicht exakt bestimmbarer Zwischenstufe der Mittelfristigkeit – bzw. von geringfügig zu umfassend zu betrachten. So kann beispielsweise die dürrebedingte lokale Betroffenheit von einer Lebensmittelknappheit bei Vorhandensein von lieferbaren Substitutionsgütern kurzfristig mit geringem Aufwand ausgeglichen werden. Um vor dem Hintergrund eines klimabedingten Artensterbens Ernährungssicherheit herstellen zu können, sind längerfristige und deutlich weitreichendere Maßnahmen nötig.

Das Modell der Intellectual Resilience verwendet verschiedene Capacities als Abstufung des Elements der Wirkungsgrade und lehnt sich damit an das Konzept der Social Resilience in der Definition von Keck & Sakdapolrak (2013) an, spricht im Unterschied dazu aber nicht von Dimensionen.² Als zeitlich kurzfristige Reaktion lassen sich Coping Capacities definieren, die im Ausmaß eher geringfügig ausfallen und auf ein Wiederherstellen eines Prä-Störungszustands abzielen. Typisches Merkmal von Coping Capacities ist zudem die Anwendung dieser während der auftretenden Störung bzw. im Nachfeld, als Reaktion auf diese (vgl. ebd.: 10). Zudem können ein sozialer Zusammenhalt und die Befähigung, sozial ausgehandelte Bedeutungsgebungen zu identifizieren und zu interpretieren als Grundbedingungen für die erfolgreiche Anwendung von Coping Capacities ausgemacht werden (vgl. Hutter & Lorenz 2018: 200f).

Adaptive Capacities dagegen sind als mittel- bis langfristig einzustufen, verursachen ein mittleres Ausmaß an Veränderung und zielen auf eine Antizipation von kommenden Störfaktoren sowie einen lenkenden Effekt auf laufende Prozesse des Wandels und der Transformation. Sie resultieren zwar aus gemachten Erfahrungen bereits geschehener

² Die Verwendung der Begrifflichkeit der Dimension im Modell der Intellectual Resilience entspricht eher jenem des Handlungsfelds, welches in Kapitel 3.1.2 genauer eingeführt wurde.

Störungen, sind aber in ihrer Wirkung nicht auf eine Wiederherstellung vergangener Zustände, sondern im Einklang mit und in Wirkrichtung von laufenden Transformationsprozessen proaktiv und zukunftsorientiert (vgl. Keck & Sakdapolrak 2013: 10). Adaptive Capacities setzen dabei stark auf Lernprozesse und die Neuorganisation von vorhandenem Wissen, um ihre Wirkung in gesetzten Handlungen zu entfalten (vgl. Béné et al. 2015: 10). Hutter & Lorenz (2018: 204) ergänzen hierbei, dass solche Handlungen von sozialen Akteur*innen im Gegensatz zu Prozessen in ökologischen Systemen nicht nach dem Trial-and-Error-Prinzip ablaufen, sondern zielorientiert und im Idealfall reflektiert. Diese Einordnung bezieht sich nicht nur auf Adaptive, sondern auch auf Transformative Capacities.

Transformative Capacities sind, was das Ausmaß der Veränderung betrifft, am radikalsten und weitreichendsten und von der Dauer her als langfristig einzuordnen. Ihnen wohnt das Prinzip der Transformation inne, welches zu einer völligen Neuordnung und radikalen Neustrukturierung bestehender Zustände in der Vorwegnahme künftiger Störungen führt, vor allem dann, wenn laufende Transformationsprozesse sich als nicht zielführend erweisen. Transformative Capacities sind demnach in hohem Maße als proaktiv einzustufen (vgl. Keck & Sakdapolrak 2013: 10).

So differenziert sich die drei Kategorien von Capacities theoretisch voneinander trennen lassen, kann es in der Praxis durchaus zu einem parallelen Auftreten zweier oder gar aller drei Capacities kommen, was eine wechselseitige Beeinflussung zur Folge hat (vgl. Béné et al. 2015: 10). Hutter & Lorenz (2018) beziehen sich in ihrer erweiterten Definition von Social Resilience zunächst ebenfalls auf die oben dargestellte Dreigliederung und betonen, dass sich die Entstehung auf den auch in Kapitel 2.1 nachgezeichneten Entwicklungsprozess des Konzepts zurückführen lässt: „*The triad of coping capacity, adaptive capacity and transformative capacity reflects the stepwise evolvement of the resilience concept starting with the 'conservative' persistence of a system, over adaptations of systems ending so far with 'evolutionary' transformations of systems in the face of global challenges.*“ (ebd. 197). Hutter & Lorenz's (2018: 201f) Erweiterung um eine Participative Capacity³, welche Machtverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten thematisiert, schließt inhaltlich gut an die Forderungen einer kritischen Pädagogik an. Bedeutsam ist auch der Verweis, dass Ausformungen von Adaptive und Transformative Capacities unter Berücksichtigung von Partizipationsmöglichkeiten und im Rahmen von

3 Auch bei Keck & Sakdapolrak (2013: 11) kommt der Begriff *Participative Capacities* vor, wird dort mit Verweis auf Voss (2008) und Lorenz (2013) aber synonym mit *Transformative Capacities* verwendet.

Machthierarchien völlig anders zu denken sind, als unter der Annahme, dass die Möglichkeit zur Anpassung lediglich auf erlernte Befähigungen zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 203f). Es erscheint aber fraglich, wie sinnvoll es ist, dazu eine eigene Kategorie von Participatory Capacities einzuführen. Hutter & Lorenz (ebd.) definieren Partizipation zwar als Vorbedingung und damit wesentliche Variable für Adaptive und Transformative Capacities, gleichzeitig ordnen sie diese aber auf einer Ebene mit Coping Capacities ein, womit es keine direkten Berührungspunkte zwischen Partizipation und Coping gäbe. Damit wird negiert, dass Coping Capacities ebenso im Spannungsfeld von Macht und Beteiligung stehen. Zudem lässt sich Partizipation sowohl hinsichtlich der Dauer und des Ausmaßes nicht determinieren, da eine solche kurz- bis langfristig, aber auch gering bis umfassend ausfallen kann. Gerade die zweite Säule der Participatory Capacities, jene der Machtverhältnisse, greift hierbei entscheidend ein und bestimmt Ausmaß sowie Dauer mit, wodurch sich Participatory Capacities jedoch partiell durch sich selbst determinieren. Sinnvoller erscheint es deshalb, Partizipationsmöglichkeiten und Machtverhältnisse nicht als Capacities zu denken, sondern als zu reflektierende und aktiv beeinflussbare Grundvoraussetzung zur sinnvollen Umsetzung und Förderung von Coping, Adaptive und Transformative Capacities.

Zusammenfassend für die Ausführungen zu Ebenen von Akteur*innen, Handlungsfeldern und Wirkungsgraden, lassen sich für das Modell der Intellectual Resilience folgende Punkte definieren, die als Stärken des Modells zu werten sind und in denen es sich in der Gesamtheit von anderen Resilienzmodellen unterscheidet:

Intellectual Resilience...

- ... definiert Resilienz als prozessuales, handlungsbezogenes und normatives Konzept,
- ... vermittelt zwischen systemischen und individuellen Resilienzansätzen,
- ... nutzt ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis zur Dekonstruktion von Machthierarchien und zur Förderung partizipativer, resilienter Handlungen,
- ... verortet resiliente Handlungsweisen in sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Teilsystemen und
- ... sieht in Stressoren oder Krisen Potenzial für Anlässe transformativen Lernens.

Textbox 1: Stärken einer Intellectual Resilience

3.2 Resilienzförderlicher Unterricht mit dem Modell der Intellectual Resilience

Zielsetzung einer Förderung von Resilienz im Sinne des Modells der Intellectual Resilience, ist die Stärkung von Handlungsstrategien, von Capacities in den Wirkungsgraden des Copings, des Adaptings und des Transformings. Dass es Sinn macht, diese nach Akteur*innenebenen zu unterscheiden, belegt auch die Einschätzung von Keck & Sakdapolrak (2013), wenngleich diese für eine Social Resilience getätigt wurde und der Begriff der Dimension sinngemäß für den des Wirkungsgrads steht: *Empirical case studies suggest [...] that all three dimensions of agency can be found in principle among all actors at all scales, albeit to very different extents depending on the context* (ebd.: 11). Alle drei Wirkungsgrade lassen sich für individuelle Akteure genauso ausmachen, wie für Gemeinschaften oder Gesellschaften. Genauso lassen sich die drei Capacities in verschiedenen Handlungsfeldern oder Kontexten, wie Keck & Sakdapolrak (ebd.) es bezeichnen, einordnen und kategorisierend unterscheiden. Um also den Aufbau und die Stärkung von Coping, Adaptive und Transformative Capacities zu ermöglichen, macht es Sinn nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Handlungsfeldern zu suchen und danach zu fragen, was Individuen zur Stärkung ihrer Resilienz unter Einfluss von Störfaktoren benötigen, aber auch, was auf gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene zu einer Stärkung von Resilienz führt. Schule und insbesondere Unterricht kann in erster Linie auf einer individuellen Ebene ansetzen, um Schüler*innen das Aneignen und Einüben resilienter Handlungsstrategien zu ermöglichen. Dabei sind aber eine gemeinschaftliche und gesellschaftliche Ebene immer mitzudenken, da individuelle Handlungen immer gekoppelt mit diesen beiden Ebenen in einem Wirkzusammenhang stehen. Ohne Berücksichtigung der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Ebene können Überlegungen zum Aufbau und zur Stärkung von Resilienz auf individueller Ebene nur bedingt wirksam werden, da Schüler*innen immer in Netzwerke der beiden höheren Ebenen eingebunden sind und damit die Wirkmechanismen dieser Netze Einfluss auf individuelle Bedürfnisse und Entfaltungsmöglichkeiten nehmen.

Das Modell einer Intellectual Resilience ist genuin nicht innerhalb eines (schul)fachlichen Kontexts verankert, sondern bietet vielmehr die Möglichkeit inter- und transdisziplinär zu denken. Nichtsdestotrotz wird nachfolgend (Kapitel 4) nicht nur aus einer allgemeindidaktischen Blickrichtung, sondern insbesondere aus einer geographisch und wirtschaftlich bildenden Perspektive versucht, das Modell für Unterricht nutzbar zu

machen. Zuallererst werden hier jedoch Anknüpfungsmöglichkeiten an die aktuell gültigen Lehrpläne einer geographischen und wirtschaftlichen Bildung in der Sekundarstufe aufgezeigt.

Die in den Wirkungsgraden klar ersichtliche Handlungsorientierung, aber auch die Akteur*innenebenen von Intellectual Resilience lassen sich gut an das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftliche Bildung in Österreich andocken. Dieses hat laut Lehrplan für die AHS in der Sekundarstufe 2 (BMB 2016 = BGBl. II Nr. 219/2016) explizit zum Ziel, „*Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen 'Raum, Gesellschaft und Wirtschaft' sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich [zu] machen*“ (ebd.), um Schüler*innen somit die aktive, verantwortungsvolle Teilhabe an Gesellschaft und ihren Aushandlungen in einer sich ständig verändernden Welt zu ermöglichen. Noch stärker wird das im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe 1 (BMBWF 2023 = BGBl. II, Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage A zu Art. 4) zum Ausdruck gebracht, wenn es heißt, dass das Unterrichtsfach „*den mündig handelnden Menschen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt sowie dabei relevante räumliche und zeitliche Zusammenhänge in den Mittelpunkt*“ (ebd.) stellt und „*geographische und ökonomische Prozesse sowie ihre Darstellung immer auch [als] gesellschaftlich eingebettet*“ (ebd.) betrachtet, weshalb sie für Lernende als „*gestaltbar und veränderbar erfahren werden*“ (ebd.) sollen. Ferner zielt der Lehrplan darauf ab, dass Lernende „*in komplexen Lebenswelten durch Analyse und Reflexion zunehmend individuelle Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz entwickeln*“ (ebd.) und das „*vor dem Hintergrund höchst dringlicher und miteinander verwobener globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Umweltdegradation, Ressourcenverbrauch sowie Flucht und Migrationsbewegungen*“ (ebd.).

Konzeptionelle Überlegungen zur Anknüpfung des Modells der Intellectual Resilience an den Unterricht der Geographie und wirtschaftlichen Bildung stützen sich zudem darauf, Erfahrungen der Schüler*innen aufzugreifen, deren kritisches und konzeptuelles Denken zu schärfen und ihnen Wege zu eröffnen, Unsicherheiten und Kontingenz als grundsätzliche Einflussgrößen auf Gesellschaft und gesellschaftliches Zusammenleben zu erkennen und gleichzeitig als Startpunkt für Lernprozesse zu nutzen. Ein resilienzförderlicher GW-Unterricht geht über die reine Anpassung (= Coping) an schwierige Umstände, Störfaktoren, eine „Krise“ hinaus. Ein solcher Unterricht verfolgt

das Ziel, die herrschenden Umstände hinsichtlich ihrer (sozialen) Konstruiertheit und Veränderbarkeit zu hinterfragen, um individuell notwendige Anpassungen (= Adapting) durchführen zu können und er ermutigt zur verantwortungsvollen, im Rahmen der eigenen Möglichkeiten stehenden, Teilhabe an weitreichenderen gesellschaftlichen Transformationsprozessen (= Transforming). Aus dieser konkreten Zielsetzung sowie den zuvor beschriebenen Herleitungen der Bestandteile des Modells einer Intellectual Resilience resultierend, lassen sich Kompetenzen definieren, die ein resilienzförderlicher GW-Unterricht aufzubauen und zu stärken versucht. Diese sind nachfolgend aufgelistet und erläutert:

Die Lernenden können, ...

... eigene Stärken zur Navigation von Krisen benennen, forcieren sowie neu entwickeln.

Die bewusste Suche nach eigenen Stärken sowie die Förderung dieser, ermöglicht den Lernenden vor dem Hintergrund einer Krise einen Aufbau von Handlungsstrategien des Copings, Adaptings oder auch Transformings. Durch die Verschiebung des Fokus von Schwächen auf Stärken, eröffnet sich den Lernenden ein Handlungsspielraum, der es ihnen erlaubt, Einfluss auf den weiteren Verlauf der Krise zu nehmen, diese zu navigieren.

... das Momentum der Chance in einer Krise bewerten und als ein „Window of Opportunity“ nutzen.

Kriseninduzierte Veränderungen bieten die Möglichkeit zur Entwicklung, sowohl individuell als auch als Gemeinschaft oder Gesellschaft. Eine solche Möglichkeit gilt es für Lernende hinsichtlich der Reichweite und Tragfähigkeit von wünschenswerten Veränderungen zu bewerten und in weiterer Folge auf Basis der Bewertung Handlungen zur Realisierung folgen zu lassen.

... individuelle und gesellschaftliche Veränderung durch Krisen und deren Zusammenhang mit konstanten gesellschaftlichen Transformationen reflektieren.

Krisen können Veränderungen in verschiedenen Teillebenswelten einleiten oder auch beschleunigen, sie sind jedoch gekoppelt mit inkrementellen, laufenden Veränderungen von langfristigen individuellen und systemischen Transformationsprozessen. Eine reflektierte Betrachtung dieses Zusammenhangs beeinflusst die Möglichkeiten der Lernenden zur Einflussnahme auf

Transformationsprozesse aus der Krise heraus.

... verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilhaben.

Ein gesellschaftliches Zusammenleben bedingt die Aushandlung von allgemeingültigen, akzeptierten Regelungen, welche als solche immer wieder neu, etwa auch im Krisenfall, zur Verhandlung gestellt werden können. Lernende sollen befähigt werden, in dieser Aushandlung in Abwägung eigener und gesellschaftlicher Bedürfnisse argumentativ untermauert Position beziehen und so aktiv partizipieren zu können.

... „Krise“, „Risiko“ oder „Gefahr“ als Konzepte hinterfragen, insbesondere daraufhin, wer wann welche Situation als Krise/Risiko/Gefahr definiert und wer von Krise/Risiko/Gefahr in welchem Ausmaß betroffen ist.

Zielsetzung ist die Einschätzung der eigenen Betroffen- und Involviertheit, auch vor dem Hintergrund verschiedener Teillebenswelten. Eine dahingehende Analyse hilft einerseits bei der begrifflichen Einordnung von Ereignissen, Zuständen oder Situationen als potenziell gefährlich, krisen- oder risikobehaftet für Individuen, Gemeinschaften sowie Gesellschaften. Die Analyse eröffnet andererseits pro- und reaktive Handlungsmöglichkeiten zur Begegnung mit diesen Ereignissen, Zuständen oder Situationen.

... Krisendiskurse als kontingent und kontextsensibel dekonstruieren.

In Anknüpfung an die eigene Betroffenheit von und Involviertheit in Krisen, gilt es zeitliche und kontextuelle Einflüsse auf Krisen und die über sie geführten Diskurse herauszuarbeiten. Dabei sollen Lernende ein Verständnis dafür aufbauen, dass Krisen nicht per se als negativ bewertet werden müssen. So können möglicherweise von bestimmten Personengruppen oder in bestimmten Teilsystemen als negativ wahrgenommene Krisenerfahrungen in anderem Zusammenhang oder für andere Personengruppen als positiv einzustufen sein. Zudem kann der Faktor Zeit die Wahrnehmung des Krisenhaften verändern.

... (politische und mediale) Krisenrhetorik dekonstruieren.

Wie und in welchem Ausmaß politisch und/oder medial über Krisen gesprochen, geschrieben oder berichtet wird, ist interessensgeleitet. Die Beleuchtung dieser

*Interessen und dahinterstehender (partei-)politischer und medialer Akteur*innen, ermöglicht Lernenden den Aufbau eines kritisch-emanzipierten Verständnisses des Krisenbegriffs und fördert autonomes, reflektierteres Handeln im Kontext von Krise und Transformation.*

... (soziale) Medien als treibende Kräfte der Aushandlung von „Krisen“, „Gefahren“ und „Bedrohungen“ analysieren.

Der Aufbau einer kritischen Medienkompetenz hilft Lernenden dabei, medial erzeugte und transportierte Bilder von Krise, Gefahr oder Bedrohung zu hinterfragen. Ein Verständnis des Produktionsprozesses von Medienprodukten und ein Offenlegen dahinterliegender Interessen, helfen bei der Aneignung autonomer, reflektierter Handlungsoptionen.

... die räumliche Komponente von „Krise“ reflektieren.

Krisen wirken in Räumen, deren kritische Aneignung durch alltägliche soziale Handlungen erfolgt. Durch diese Handlungen erfolgen Bedeutungszuweisungen an Räume, die möglicherweise durch Krisen eine Veränderung erleben. Zudem erleben wir am Beginn des 21. Jahrhunderts eine fortschreitende Verlagerung vieler Handlungen in virtuelle Räume, was durch Krisenerfahrungen verstärkt werden kann. In virtuellen Räumen ergeben sich darüber hinaus neue Handlungsmöglichkeiten. Und nicht zuletzt werden Räume kartographisch dargestellt, wobei es gilt, den Konstruktionsprozess dieser kartographischen Darstellungen von Räumen kritisch-reflektiert zu betrachten und zu dekonstruieren.

... Fragen stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren.

Lernende werden dazu angeregt und darin unterstützt, kritische Fragen an vermeintlich gegebene Bedingungen in ihrer unmittelbaren Umwelt heranzutragen. Bestehende Antworten auf sozio-ökonomische und sozio-ökologische Fragestellungen werden damit auf ihre Gültigkeit im Kontext von laufenden Transformationsprozessen und abrupt einwirkenden Krisen geprüft.

Die hinter diesen Kompetenzen stehenden theoretischen Bezüge leiten sich nicht nur aus der Resilienzdebatte ab, sondern stammen auch aus anderen, ähnliche Ziele verfolgenden fachdidaktischen und pädagogischen Ansätzen. Diesen und ihren Anknüpfungen an eine Intellectual Resilience ist das nachfolgende Kapitel gewidmet.

4 Konzeptionelle Näherungen aus Didaktik und Pädagogik

In seiner theoretischen Fundierung greift das Modell der Intellectual Resilience auch auf mehrere bereits bestehende pädagogische und didaktische Konzepte und Ansätze zurück und denkt diese integrativ und vernetzend vor allem hinsichtlich ihres Potenzials zur förderlichen und sinnstiftenden Auseinandersetzung mit Krisen und Gefahrendiskursen weiter. Dazu gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass keines der herangezogenen Konzepte, keiner der untersuchten Ansätze in den ursprünglichen Überlegungen speziell auf Krisen oder Gefahrendiskurse bezogen ist, solche aber im Zuge dieser theoretischen Fundierung gleichsam als kontextuelle Denkschablone über die Konzepte und Ansätze gelegt werden. Nachfolgend werden die einzelnen Konzepte und Ansätze zunächst umrissen, bevor ihr potenzieller Mehrwert für die Formulierung und Entwicklung des Modells von Intellectual Resilience herausgearbeitet wird.

4.1 Capabilities Approach

Der Capabilities Approach oder zu Deutsch Befähigungsansatz ist in seinen Grundzügen von Sen und Nussbaum (u.a. Sen 1999, Nussbaum & Sen 1993, Nussbaum 2011) entwickelt worden. Ursprünglich als alternatives sozioökonomisches Konzept gedacht, welches Fragen zur Messbarkeit von Wohlstand und sozialer Gerechtigkeit thematisiert, wurde es in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen rezipiert und hat unter dem Blickwinkel des individuellen Entwicklungspotenzials zu einem selbstbestimmten Leben Eingang in viele fachliche Debatten gefunden. Streng betrachtet gilt es festzuhalten, dass es „den“ Befähigungsansatz im Singular gar nicht gibt, selbst Sen und Nussbaum unterscheiden sich in ihren Beschreibungen des Konzepts.

Sen (1999) definiert zunächst den Begriff der Freiheit und unterscheidet dabei die normative Funktion der Freiheit des Individuums als solche (vgl. Sen 1999: 18) von einer instrumentellen Funktion. Hier spricht Sen (vgl. 1999: 10) von „politischen Freiheiten“, „ökonomischen Institutionen“, „sozialen Chancen“, „Transparenzgarantien“ und „sozialer Sicherheit“. All diese instrumentellen Funktionen von Freiheit stehen wiederum in wechselseitigen Beziehungen und können sich gegenseitig beeinflussen. Für Sen sind sie Mittel zur Herstellung grundlegender, individueller Freiheit, ein Leben nach eigenen Wertvorstellungen zu führen (vgl. ebd.). Damit wird der Begriff der Freiheit auch ganz klar mit jenem der Entwicklung verknüpft. Entwicklung bedeutet demnach im Capabilities

Approach eine Erweiterung der individuellen Freiheiten. Diese Position grenzt sich deutlich von neoliberalen Überlegungen zu Entwicklung ab, die sich überwiegend über ein Wachstum des BIP pro Kopf definieren (vgl. Sen 1999: 3).

Um die Entwicklung zur Freiheit oder Entwicklung durch Freiheit – beides ist in Sen's Überlegungen evident – zu ermöglichen, wird der Begriff der *Capabilities* (Befähigungen) eingeführt und vom Begriff der *Functionings* (Funktionsweisen) unterschieden (vgl. Sen 1993: 31). *Functionings* sind demnach konkrete Handlungen (*Doings*) oder Zustände (*Beings*), die ein Individuum im Zuge seiner Lebensführung setzt oder erreicht. Es kann sich hierbei etwa um den Zustand des Gut-Ernährt-Seins handeln oder auch um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Als *Capabilities* lassen sich dagegen die Kombinationsmöglichkeiten der *Functionings*, die ein Individuum zur Verfügung hat und aus denen es auswählen kann, auffassen. Dem Begriff der *Capabilities* wohnt dabei stark die Freiheit zur Wahl inne. Welche *Functionings* wie kombiniert und eingesetzt werden, ist per se nicht vordefiniert, sondern wird einzig und alleine dahingehend befragt, was zu welchem Lebensentwurf passt (vgl. ebd.). Hier muss aber eingeschränkt werden, dass der Möglichkeitsraum des individuellen Lebensentwurfs nicht ohne die Berücksichtigung äußerer Gegebenheiten (i.e. gesellschaftliche Normen, politisches System, soziales Umfeld, Warenangebot, etc.) als intervenierende Variablen denkbar ist (vgl. Sen 1993: 33). Ein Beispiel zur Verdeutlichung: zwei Personen gehen zu Fuß zur Arbeit. Die eine, weil es keine alternative Möglichkeit gibt, um zur Arbeit zu kommen, die andere, weil sie aus mehreren Optionen (i.e. mit öffentlichen Verkehrsmitteln, dem Auto, dem Fahrrad, etc.) jene des Fußmarschs ausgewählt hat. Die beiden Personen unterscheiden sich nicht hinsichtlich der *Functionings* (*Doing* = zu Fuß gehen), sehr wohl aber hinsichtlich der *Capabilities* (i.e. eine einzige Handlungsoption vs. mehrere Wahlmöglichkeiten). *Capabilities* und *Functionings* lassen sich demnach auch als Möglichkeitsraum und wirklich umgesetzte Lebensgestaltung definieren, wobei eine Bündelung der *Functionings* zu *Capabilities* immer auch auf die Möglichkeit zum Erreichen eines freien, selbstbestimmten und würdevollen Lebens hin befragt wird (vgl. Sen 1993: 30).

Eben diese Fragen zur Würde spielen bei Nussbaums Definition des *Capabilities Approach*s eine zentrale Rolle (vgl. Nussbaum 2011: 19f). Im Gegensatz zu Sen, der die Theorie aus dem Blickwinkel der Ökonomie entwickelt hat, ist Nussbaums Zugang philosophischer Natur. Auch Nussbaum spricht von *Capabilities* und *Functionings* und definiert diese ähnlich wie Sen:

Functionings are beings and doings that are the outgrowths or realizations of capabilities. In contrasting capabilities with functionings, we should bear in mind that capability means opportunity to select. The notion of freedom to choose is thus built into the notion of capability (Nussbaum 2011: 25).

Im Unterschied zu Sen, verankert Nussbaum Capabilities aber gleich auf mehreren Ebenen. Zunächst sind hier die Basic Capabilities oder Basisbefähigungen zu nennen (vgl. Nussbaum 2011: 23f). In Nussbaums Definition sind diese zwar nicht als angeborene Fähigkeiten zu betrachten, sehr wohl aber als sehr früh im Leben entstehende, durch das unmittelbare Umfeld stark geprägte Befähigungen. Als solche lassen sich beispielsweise die Befähigungen zum Sehen und Hören nennen, welche mehr oder weniger direkt in Functionings übergehen können, aber auch etwas weniger direkt konvertierbare, die mehr Entwicklung benötigen, wie etwa die Befähigungen zur Sprache, zur Liebe oder zur Dankbarkeit (vgl. Nussbaum 2000: 84). Basisbefähigungen stehen also auf der untersten Ebene und stellen die Grundlage zur Entwicklung weiterer, komplexerer Capabilities auf nachfolgenden Ebenen dar. Auch Sen (vgl. Sen 1993: 40f) verwendet den Begriff der Basic Capabilities, meint damit aber Basisbedürfnisse, deren Erfüllung grundlegend für die Beseitigung von Armut oder struktureller Benachteiligung sind.

Nussbaum (2011: 21ff) zieht sodann eine weitere Unterscheidung ein. Demnach gibt es, aufbauend auf Basisbefähigungen, Internal Capabilities und Combined Capabilities. Erstere lassen sich als Befähigungen definieren, die durch Übung, Training oder Lernen angeeignet werden. Manche, wie etwa die Befähigung zur Ausübung von Sexualität, reifen auch mit der Zeit von selbst (vgl. Nussbaum 2000: 84). Auch wenn diese Befähigungen als „intern“ bezeichnet werden, steht ihre Aneignung doch in Interaktion mit einer externen, äußeren Welt. Mit anderen zu spielen, jemanden zu lieben oder auch politische Entscheidungen zu treffen, sind Capabilities, die im direkten sozialen Umfeld gereift sind (vgl. ebd.). Solche Befähigungen intern angelegt zu haben, bedeutet aber trotz allem noch nicht, diese auch in Functionings umsetzen zu können. Hierfür verwendet Nussbaum (2011: 21) den Begriff der Combined Capabilities und verbindet ihn mit der substantiellen Freiheit zur Umsetzung. Internal Capabilities stehen immer in Bezug zu externen sozioökonomischen, politischen Bedingungen. Um nun aus dem Möglichkeitsraum einer internen Befähigung zu einer als Functioning umgesetzten Lebensweise zu kommen, dürfen diese externen Bedingungen dem nicht entgegenstehen. Demnach kann eine Person, welche die interne Befähigung zur freien Meinungsäußerung besitzt, diese unter der

externen Bedingung eines diktatorischen Regimes womöglich nicht anwenden (vgl. Nussbaum 2000: 85). Die kombinierte Befähigung liegt also nicht vor. Nussbaum selbst schränkt allerdings ein, dass eine klare Zuordnung zu internen und kombinierten Befähigungen manchmal schwierig ist. So können sich bestimmte interne Befähigungen möglicherweise gar nicht ausbilden, wenn die externen Bedingungen unpassend sind. Eine Person, die in einem Regime der Unterdrückung aufwächst, wird sich möglicherweise die interne Befähigung der freien Meinungsäußerung gar nicht aneignen. In diesem Fall fehlt nicht die Ausprägung der Combined Capability sondern bereits jene der Internal Capability (vgl. ebd.).

Geht es nun darum, Capabilities hinsichtlich ihrer Bedeutung zu ordnen und gleichsam die universell wichtigsten zu definieren, gehen die Zugänge von Sen und Nussbaum, auch wenn sie beide den Capabilities Approach offen und allgemeingültig denken, diametral auseinander. Sen (1993: 47ff) negiert zwar nicht, dass Befähigungen von unterschiedlicher Bedeutung sein können, er argumentiert aber, dass diese Bedeutung immer kontextsensibel zu betrachten sei und es demnach keine universell gültigen Capabilities geben könne. Jede Werthaltung ist in einer Gemeinschaft verankert, wobei sich Werthaltungen verschiedener Gemeinschaften durchaus widersprechen können. Wichtig sind der Diskurs und der Entscheidungsfindungsprozess (vgl. Graf 2011: 95f). Nussbaum (2000: 41ff) kritisiert diesen Zugang, da er auch Werthaltungen stützen würde, die etwa eine Gleichstellung der Geschlechter oder die gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten verhindern. Sie plädiert deshalb für universell gültige Befähigungen, die innerhalb aller Gemeinschaften zu verorten sind und von diesen zwar möglicherweise unterschiedlich ausgelegt, in jedem Fall aber akzeptiert werden. Solche universellen Befähigungen gilt es im Sinne eines würdevollen Lebens für jede Person anzustreben (vgl. Graf 2011: 97). Vor diesem Hintergrund stellt Nussbaum (u.a. 2011: 33f; in der Übersetzung von Graf 2011: 98f) eine Liste mit zehn Central Capabilities, also Grundbefähigungen (im Sinne von universell gültigen Befähigungen), zusammen:

1. *Leben: Die Fähigkeit, ein menschliches Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben; nicht frühzeitig zu sterben und nicht zu sterben, bevor dieses Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.* (Vgl. ebd.)
2. *Körperliche Gesundheit: Die Fähigkeit, bei guter Gesundheit zu sein, wozu auch die reproduktive Gesundheit, eine angemessene Ernährung und eine angemessene Unterkunft gehören.* (Vgl. ebd.)

3. Körperliche Integrität: *Die Fähigkeit, sich frei von einem Ort zum anderen zu bewegen; vor gewaltsamen Übergriffen sicher zu sein, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt eingeschlossen; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung im Bereich der Fortpflanzung zu haben.* (Vgl. ebd.)
4. Sinne, Vorstellungskraft und Denken: *Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlussfolgern – und dies alles auf jene „wahrhaft menschliche“ Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie grundlegende mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist; die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben; die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden; die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.* (Vgl. ebd.)
5. Gefühle: *Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst aufzubauen; die Fähigkeit, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung zu reagieren und auf die Abwesenheit dieser Wesen mit Trauer; ganz allgemein zu lieben, zu trauern, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn zu fühlen; die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht und Ängste gehindert zu werden. (Diese Fähigkeit zu unterstützen, heißt auch, jene Formen der menschlichen Gemeinschaft zu fördern, die erwiesenermaßen für diese Entwicklung entscheidend sind.)* (Vgl. ebd.)
6. Praktische Vernunft: *Die Fähigkeit, selbst eine persönliche Auffassung des Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken. (Hierzu gehört der Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit.)* (Vgl. ebd.)
7. Zugehörigkeit:
 - a) *Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen*

hineinzuversetzen. (Der Schutz dieser Fähigkeit erfordert den Schutz jener Institutionen, die diese Formen der Zugehörigkeit konstituieren und fördern, sowie der Versammlungs- und Redefreiheit.) (Vgl. ebd.)

- b) Über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; die Möglichkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderen gleich ist. Hierzu gehören Maßnahmen gegen die Diskriminierung auf der Grundlage von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung, Kaste, Religion und nationaler Herkunft. (Vgl. ebd.)*
- 8. Andere Spezies: *Die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben. (Vgl. ebd.)*
- 9. Spiel: *Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu genießen. (Vgl. ebd.)*
- 10. Kontrolle über die eigene Umwelt
 - a) Politisch: *die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben. (Vgl. ebd.)*
 - b) Inhaltlich: *die Fähigkeit, Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) zu besitzen und Eigentumsrecht auf der gleichen Grundlage wie andere zu haben; das Recht zu haben, eine Beschäftigung auf der gleichen Grundlage wie andere zu suchen; vor ungerechtfertigter Durchsuchung und Festnahme geschützt zu sein; die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und in sinnvolle Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit anderen ArbeiterInnen treten zu können. (Vgl. ebd.)*

Als Begründung der Auswahl dieser Grundbefähigungen, aber auch als Anleitung zur Verwendung, liefert Nussbaum (2006: 59f) insgesamt sechs Argumente. Zuerst ist die Auflistung nicht abgeschlossen, sondern als Vorschlag für Veränderungen, Diskussionen und ein Überdenken offen. Sodann sind die angeführten Grundbefähigungen nicht als absolut, sondern als kontextualisierbar zu verstehen. Verschiedene Gesellschaften können diese, unter Berücksichtigung gewachsener kultureller oder gesellschaftspolitischer Rahmungen interpretieren. In diesem Punkt ist auch eine Annäherung an Sens (1993: 47ff)

Zugang zur Werthaltung erkennbar. Drittens erhebt die Liste keinen Anspruch darauf, einer bestimmten metaphysischen Denkweise anzuhängen, die Zweck und Bedeutung des Lebens definiert. Es obliegt der Einzelperson, eine Anknüpfung an religiöse oder säkulare Vorstellungen herzustellen. Als vierten Punkt unterstreicht Nussbaum, dass es sich um eine Liste von Befähigungen, nicht Funktionen handelt. Es geht also um die Schaffung eines Möglichkeitsraums, nicht um die Umsetzung. Die Entscheidung zu einer solchen bleibt individuell bestimmt. Fünftens beinhalten die ausgewählten Befähigungen Grundfreiheiten aus der Menschenrechtskonvention wie Meinungs- und Redefreiheit, Vereinigungsfreiheit sowie Gewissens- und Religionsfreiheit. Diese als universelle Grundbefähigungen einzustufen, gibt ihnen zentrale Bedeutung zur Sicherung von Pluralismus und Nussbaum (2006: 60) unterstreicht damit, dass sie diese in Bezug auf ihre Bedeutung als nicht verhandelbar erachtet. In gewisser Weise schränkt Nussbaum damit ihr erstes Argument ein, betont aber, dass die Grundfreiheiten bewusst weit gehalten sind, um hier Spielraum für gesellschaftliche Konkretisierungen und Interpretationen zu belassen (vgl. Nussbaum 2000: 77). Und schließlich kann die Liste als gute Richtlinie für politische Entscheidungen herangezogen werden, welche Bedingungen für ein würdiges Leben befördern. Sie kann auch einen Aufforderungscharakter an Regime und Gesellschaften haben, die solche Bedingungen (bislang) nicht ermöglichen, nicht jedoch sieht Nussbaum darin eine Rechtfertigung für Sanktionen ökonomischer oder gar militärischer Natur (vgl. Nussbaum 2006: 59f).

Anzumerken gilt es, dass die Reihung der Befähigungen keine Gewichtung darstellt. Nussbaum (2000: 81ff) betont, dass alle Grundbefähigungen für ein Leben in Würde relevant sind und sie im Umkehrschluss ein solches bereits dann als nicht gegeben erachtet, wenn auch nur eine dieser Befähigungen nicht ermöglicht wird. Eine stärkere Gewichtung auf eine Befähigung kann demnach nicht das Fehlen einer anderen aufwiegen. Nussbaum spricht aber von Schwellenwerten, die als Minimum erreicht werden müssen, um die einzelnen Befähigungen zu ermöglichen. Demnach muss es Ziel von Gesellschaften sein, Bedingungen zu schaffen, die ein Überschreiten dieser – nicht klar definierten – Schwellenwerte ermöglichen (vgl. ebd.).

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Der Capabilities Approach thematisiert vorherrschende sozio-ökonomische Bedingungen, ihre Entstehung und ihre Veränderbarkeit. Die dabei definierten Befähigungen, aber auch

die Zielsetzungen, die von Sens und Nussbaums Capabilities Approachs erreicht werden sollen, passen zu Handlungsmöglichkeiten und Zielen im Modell einer Intellectual Resilience. Die Auflistung in Textbox 2 gibt in kondensierter Form wieder, welche Ziele und Befähigungen der Capabilities Approachs insbesondere zur im Modell einer Intellectual Resilience als Ziel gesetzten Dekonstruktion bestehender Machthierarchien in sozio-ökonomischen Systemen sowie zur Ermöglichung partizipativer, resilienter Handlungen und damit schlussendlich zu einer persönlichen, wie auch gesellschaftlichen Transformation beitragen können.

Capabilities Approach:

- Individuelles Entwicklungspotenzial zu freiem, würdevollem und selbstbestimmtem Leben
- Ermöglichung körperlicher sowie seelisch-emotionaler Stabilität und Integrität
- Aufbau und Förderung von Befähigungen als Möglichkeitsraum zur Lebensgestaltung
- Ermöglichung von Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungen
- Schaffung egalitärer, inkludierender sozio-ökonomischer Systeme

Textbox 2: Mehrwert des Capabilities Approach für Intellectual Resilience

4.2 GeoCapabilites Approach

Aufbauend auf Sens und Nussbaums Konzept der Capabilities, schlagen Lambert et al. (2015) mit den GeoCapabilities die Brücke zur Geographiedidaktik. In ihren Überlegungen steht das humanistische Entwicklungspotenzial, sowohl der/des Einzelnen als auch der Gesellschaft, klar über neoliberalen Bestrebungen zur Schaffung von „Humankapital“ mit der Zielsetzung von optimaler Verwertbarkeit von Bildung (vgl. Walker & Boni 2013). Dahingehend stellen sich Lambert et al. (2015: 724) der Frage, welchen Mehrwert Geographie oder geographische Bildung für humanistische Entwicklung leisten kann. Im Gegensatz zu Walker und Boni (2013), die solche Überlegungen vor allem im und für den universitären Kontext angestellt haben, sind die Zielgruppe des GeoCapabilities-Ansatzes Lehrer*innen und in weiterer Folge Schüler*innen der Sekundarstufe.

Das Konzept der GeoCapabilities stützt sich grundsätzlich auf die zwei Säulen „*Powerful Disciplinary Knowledge*“ und „*Teachers as Curriculum Leaders*“, welche auf das Fundament des Capabilities-Ansatzes aufsetzen. Hierbei nehmen Lambert et al. (2015: 729) Anleihe an Nussbaums (2011: 33f) Liste der Grundbefähigungen und denken – ohne die anderen explizit auszuschließen – einige (Sinne, Vorstellungskraft und Denken;

Praktische Vernunft; Kontrolle über die eigene Umwelt) aus einem geographischen Blickwinkel neu. Sie fragen, zu welchem Anteil kann geographische Bildung:

- *Promote individual autonomy and freedom, and the ability of children to use their imagination and to be able to think and reason?* (ebd.)
- *Help young people identify and exercise their choices in how to live, based on worthwhile distinctions with regard to their citizenship and to sustainability?* (ebd.)
- *Contribute to understanding one's potential as a creative and productive citizen in the context of the global economy and culture?* (ebd.)

Powerful Disciplinary Knowledge (PDK), also wirkmächtige fachliche Zugänge, wurden als solche von Young (2008) in die Debatte um die Fokussierung der Bildung auf Output-Orientierung und Kernkompetenzen (u.a. Körber 2010, Pichler 2012, Frohn & Heinrich 2018) eingebracht. Young argumentiert, dass PDK es Lernenden ermöglicht, über ihre alltäglichen eigenen Erfahrungen, ihr Alltagswissen und ihre vorhandenen Präkonzepte hinaus in fachliche Diskurse einzutauchen und sich damit spezifisches Fachwissen anzueignen. Über die Bedeutung des Alltagswissens in der Bildung und für Lernprozesse hat sich eine rege Debatte zwischen Young (u.a. 2008, 2015) und Roberts (2014) entwickelt. An dieser Stelle soll nicht die Bedeutung des Alltagswissens als solches geringgeschätzt, jedoch in Anlehnung an Young (2015) seine Limitierung unterstrichen werden. Eine wesentliche Rolle bei der Behebung dieser Limitierung spielen Young zufolge Schule, Lehrplan und die Gliederung in Fächer, die mit ihren wirkmächtigen Zugängen bei der Überführung in fachspezifisches Wissen behilflich sein können (vgl. ebd.). Dies definiert Young auch im Kern als das „Wirkmächtige“ in den Zugängen:

Knowledge is 'powerful' if it predicts, if it explains, if it enables people to envisage alternatives, if it helps people to think in new ways. (Young 2015)

Etwas umfassender führt Maude (2016: 71) die Definition von PDK aus. Dabei unterscheidet er zwei Ansätze. Zunächst gibt es demnach Wissen, das in seiner Charakteristik an sich bereits wirkmächtig ist, da es in der disziplinären Debatte gefestigt und zum gegebenen Zeitpunkt als „state of the art“ und zuverlässig gilt. Es ist also das „beste zu diesem Zeitpunkt verfügbare Wissen“ und als solches durch die starke disziplinäre Verankerung gegen Kritik relativ gut gesichert. Diese Definition stützt sich auf die Faktizität des Wissens als solches und nicht auf die damit verbundenen oder daraus resultierenden Befähigungen und Wirkungen. Gleichzeitig bleibt eine solche Definition

den Beweis schuldig, dass Wissen, möge es auch noch so solide abgesichert sein, einen Mehrwert erzeugt und in Handlungen nutzbar gemacht werden kann. Die Frage nach einer Bildungsrelevanz eines solchen Wissens, danach, inwiefern es “powerful” ist, bleibt unbeantwortet. Maude (ebd.) betont, dass eine solche Sichtweise auf Powerful Knowledge konstruktivistische Ansätze von Bildung negiert und dem sozialen Realismus anhängt, der Wissen als ein bestmögliches Abbild einer externen Realität definiert. Ähnliche Zugänge bei Young (u.a. 2008) hat Roberts (2014: 198ff) kritisiert. Für sie kann geographisches Wissen die „Brille“ und den „Blickwinkel“ seines Entstehungsprozesses nicht ausblenden und enthält damit zweifellos konstruktivistisches Gedankengut. Der zweite Erklärungsansatz für Powerful Knowledge bei Maude stellt die Befähigung Lernender in den Mittelpunkt. Sie sollen in die Lage versetzt werden zu:

- *discover new ways of thinking,*
- *better explain and understand the natural and social worlds,*
- *think about alternative futures and what they could do to influence them,*
- *have some power over their own knowledge,*
- *be able to engage in current debates of significance, and*
- *go beyond the limits of their personal experience.* (Maude 2016: 72)

Maude unterstreicht, dass die beiden Ansätze eng miteinander verbunden sind, da die Befähigungen des zweiten erst mit Hilfe des wirkmächtigen Wissens des ersten entstehen. Die Stärken des PDK im schulischen Kontext würden aber klar im zweiten Ansatz liegen. Um wirkmächtig zu sein, bedingen Befähigungen einerseits eine Handlungskomponente, die zu einer Umsetzung oder einem Produkt führen kann. Das Wissen als solches alleine gibt noch keine Handlungsanweisung. Andererseits streicht Maude auch den Umstand hervor, dass komplexes disziplinäres Wissen nur dann seine Wirkmächtigkeit voll entfalten kann, wenn es in seiner Ganzheit transferiert wird. Für den schulischen Kontext werden jedoch durch Schulbehörden in Form von Lehrplänen einerseits und in der Umsetzung dieser durch Lehrkräfte andererseits eine inhaltliche Auswahl und eine didaktisch sinnvolle Reduktion der Komplexität vorgenommen. (Vgl. Maude 2016: 71f)

Als Kritikpunkt an PDK gilt es anzumerken, dass dieses zwar hinsichtlich der angestrebten Ziele relativ klar umrissen ist (u.a. Young 2008, Lambert et al. 2015), weniger deutlich wird aber, welche konkreten fachlichen Zugänge dieses nun fördern soll (vgl. Jekel &

Pichler 2017: 6). Hier kann auch der Versuch von Maude (2016: 72ff) eine Einteilung des PDK in folgende fünf Typen zu vollziehen, nur bedingt Abhilfe schaffen:

- Type 1: Knowledge that provides students with ‘new ways of thinking about the world’

Geographisches Denken ist demnach in den geographischen Kernkonzepten Space, Place und Umwelt verankert und soll aus diesen heraus neue Problemlösungsansätze ermöglichen. (Vgl. ebd.)

- Type 2: Knowledge that provides students with powerful ways to analyse, explain and understand the world

Maude subsumiert unter diesem Typ analytische und erklärende Konzepte der Geographie sowie Generalisierungen. (Vgl. ebd.)

- Type 3: Knowledge that gives students some power over their own knowledge

Damit wird vor allem die Befähigung zum reflektierten Hinterfragen bestehenden Wissens bzw. bestehender Fertigkeiten angesprochen, aber auch die Wissens- bzw. Fertigkeitenaneignung und sinnstiftende Auseinandersetzung mit vorhandenem Wissen bzw. vorhandenen Fertigkeiten sowie die Einbindung neuen Wissens in vorhandenes Wissen bzw. Erweiterung vorhandener Fertigkeiten um zusätzliche. (Vgl. ebd.)

- Type 4: Knowledge that enables young people to follow and participate in debates on significant local, national and global issues

Hierbei steht die Förderung zur Teilhabe an demokratischen, gesellschaftlichen Aushandlungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen im Zentrum. (Vgl. ebd.)

- Type 5: Knowledge of the world

Diese Typisierung unterstreicht die Vielfältigkeit und gleichzeitige Vernetztheit von Menschen, Kulturen, Ökonomien und Umwelten und soll Ansätze einer Global Citizenship fördern. (Vgl. ebd.)

Die zweite Säule der GeoCapabilities betont die Rolle der Lehrkräfte als Curriculum Leader. Lambert et al. (2015: 730f) heben dabei explizit hervor, dass es nicht um curriculare Entwicklungen und Umsetzungen geht, die auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Befähigungen abzielen. Es sind also nicht

Standardisierungsbemühungen, die in letzter Zeit in zahlreichen Bildungssystemen, darunter auch im österreichischen, zu sehen waren (vgl. Jekel & Pichler 2017: 6), sondern im Gegenteil die freien Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrenden, die hier im Mittelpunkt stehen. Es sind die Lehrenden, die mittels ihres professionellen pädagogischen Handelns, aber auch mit den gelebten Beziehungen zu einzelnen Lernenden und zu den Lernenden als Gruppe Lernsituationen ermöglichen. Und es ist das Verständnis der Lehrenden von der Bedeutung geographischer Bildung im Kanon der Schulfächer sowie von den Zielen der Geographie, ihren Teil dazu beizutragen, gebildete, emanzipierte junge Menschen aus der Schule in die Gesellschaft zu entlassen, welches hier in den Vordergrund gestellt wird. Curriculum Leadership ist demnach immer auch Educational Leadership und verbindet wirkmächtige fachliche Zugänge mit Zielen einer humanistischen Entwicklung. Lambert et al. (2015: 731) sind sich dabei durchaus bewusst, dass hier viel Verantwortung für ein Ermöglichen und Gelingen von Lernsituationen auf die Schultern der Lehrenden geladen wird. Der Prozess des Curriculum Makings, in welchem wesentliche fachliche Zugänge mit emanzipatorischen Zielen verknüpft werden, wird von jeder Lehrkraft individuell interpretiert und dabei besser oder schlechter umgesetzt (vgl. Lambert et al. 2015: 730f; Donert 2015: 6).

Als Zielsetzung des Konzepts der GeoCapabilities lässt sich eine emanzipierende Zukunftsorientierung der geographischen Bildung in Schule definieren, die Lambert et al. (2015: 731ff) mit der generellen Frage der Zielsetzung von Curricula verknüpfen. Was können diese leisten, um kommende Generationen auf eine sich stark wandelnde globale Welt, sich ebenfalls im Wandel befindliche Gesellschaften und auf eine wachsende Pluralität von Identitätskonstruktionen vorzubereiten? In diesem Zusammenhang sprechen Young und Muller (2010) von mehreren möglichen „Zukünften“, in welche Curricula führen können. Sie definieren dabei:

- *Future 1— Boundaries are given and fixed — the ‘Future’ is associated with anaturalised or ‘under-socialised’ concept of knowledge;*
- *Future 2— The end of boundaries — the ‘Future’ is associated with an ‘over-socialised’ concept of knowledge;*
- *Future 3— Boundary maintenance as prior to boundary crossing. In this ‘Future’ it is the variable relation between the two that is the condition for the creation and acquisition of new knowledge. (Young & Muller 2010: 16)*

Future 1 ist demnach eine Fortschreibung bestehender Weltbilder, Stereotype und Machthierarchien durch Bildung und lässt sich entlang bestehender sozioökonomischer Bruchlinien wie Herkunft, Geschlecht oder Klasse definieren. Curricula, welche solch eine Zukunft fördern, tragen wenig bis gar nichts zu einer Emanzipation der Lernenden und einer Gleichstellung durch Bildung bei, da sie bestehende Rahmensetzungen als unveränderbar interpretieren. Schule und ihr Fächerkanon bleiben in dieser Zukunft auch weit hinter gesellschaftlichen Entwicklungen zurück und es kann keine Deckung zwischen Bildungsangebot und künftigen gesellschaftlichen Anforderungen an Lernende hergestellt werden. (Vgl. Young & Muller 2010: 16ff)

Lambert et al. (2015: 731) sprechen in dem Zusammenhang von einer Übermittlung fachlichen Wissens nur des Wissens und der Legitimierung des Faches als solches wegen. Fragen der Nutzbarkeit und Anwendbarkeit bleiben außen vor. Auch in ihrer Auffassung kann eine Future 1 nicht angemessen auf künftige und vor allem noch nicht vorhersehbare Herausforderungen reagieren.

Dem steht Future 2 gegenüber, in welcher Lambert et al. (2015: ebd.) Befähigungen und das Lernen-lernen im Vordergrund sehen. Die Unterteilung in Disziplinen wird dabei als sekundär, willkürlich oder gar hinderlich betrachtet. Lernen ist experimentell und nicht auf die Aneignung fachspezifischen Wissens ausgerichtet. Young & Muller (2010) kritisieren die enorme Entgrenzung auf nahezu allen Ebenen. Sie sehen Tendenzen einer Verschiebung von klar abgegrenzten Disziplinen zu Flächenfächern, eine Abkehr von fachspezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten hin zu allgemeinen Kernkompetenzen oder Schlüsselfertigkeiten. Sie bemängeln die fehlende Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen im Bildungssystem, da nur noch formative Beurteilungen im Vordergrund stünden und ebenso die Vermengung verschiedener Qualifikationsfelder (z.B. akademisch und berufsbildend) in vereinheitlichten nationalen Rahmenplänen. Und schließlich kritisieren Young & Muller (ebd.) auch die moderative Form des Lehrens, die an Stelle einer instruierenden tritt. Eine solche curriculare Zukunft würde es nicht ermöglichen, sich spezifisches fachliches Wissen anzueignen, welches Future 1 zufolge ungleich verteilt ist. Vielmehr würde der ungleiche Zugang zu Bildung aus Future 1 durch inflationäre Berechtigungsnachweise in Future 2 ersetzt, welche wenig spezifisch sind und sich gleichsam selbst entwerten (vgl. Young & Muller 2010: 18f).

Im Gegensatz zur starren, unveränderbaren Begrenzung in Future 1 und der Beliebigkeit in Future 2, stellt Future 3 die Bedeutung der Vermittlung von wirkmächtigem disziplinärem

Wissen innerhalb ebendieser Disziplinen in den Mittelpunkt. Weder disziplinäre Grenzen noch disziplinäres Wissen werden dabei als gegeben angenommen, sondern als historisch gewachsen und durch die Expertise der Fachwissenschaft gesichert. Das ermöglicht aber gleichzeitig eine Pluralität in der curricularen Umsetzung, da es vom absoluten Disziplinengedanken abweicht und soziokulturelle Eigenheiten in der fachlichen Entwicklung und in der Entstehung von PDK zulässt. Zielsetzung von Future 3 ist ein Heranführen der Lernenden an spezifisches, wirkmächtiges Fachwissen, ein Einüben in Praktiken und Arbeitsweisen der Disziplinen und damit das Erlangen eines objektiven Verständnisses von Welt, welches über Alltagswissen hinausgeht. Dieser Objektivitätsanspruch widerspricht freilich einer konstruktivistischen Auffassung von Bildung. (Vgl. Lambert et al. 2015: 732; Young & Muller 2010: 19f)

Der GeoCapabilities-Ansatz spürt nun der Frage nach, welches wirkmächtige Wissen Geographie für ein Future 3-Curriculum zu liefern im Stande ist. Ein solches soll demnach in jedem Fall *„a deep descriptive world knowledge, a critical conceptual knowledge that has explanatory power and systematicity, providing a relational understanding of people living on the planet [and] a propensity to think through alternative social, economic, and environmental futures in specific place and locational contexts“* (Lambert et al. 2015: 732) beinhalten. Eine konkrete Ausgestaltung eines solchen Curriculums und Hilfestellungen für eine praktische Umsetzung bleibt der GeoCapabilities-Ansatz jedoch schuldig.

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Zu den Zielen einer Intellectual Resilience tragen insbesondere jene Zielsetzungen der GeoCapabilities bei, die eine Förderung von Autonomie und Emanzipation von

GeoCapabilities Approach:

- Humanistisches Entwicklungspotenzial von Individuen und Gesellschaft
- Stärkung individueller Freiheit und Autonomie
- Wahlfreiheit der eigenen Lebensgestaltung und Definition sinnvoller, nachhaltiger Kriterien zur Begründung der Wahl
- Stärkung des Selbstverständnisses Lernender als kreative und produktive Bürger*innen einer globalen Ökonomie und Kultur
- Aneignung und Anwendung wirkmächtigen geographischen Wissens und der daraus resultierenden Kompetenzen und Befähigungen zur Schaffung alternativer Formen des Zusammenlebens

Textbox 3: Mehrwert des GeoCapabilities Approach für Intellectual Resilience

Einzelpersonen, aber auch die Neuverhandlung von Bedingungen gesellschaftlichen Zusammenlebens verfolgen. Damit wird insbesondere das Transformationspotenzial sozialer Systeme und der Möglichkeiten daran beteiligter Individuen zum Thema gemacht, was sich mit einer Transformative Capacity der Intellectual Resilience in Einklang bringen lässt. Textbox 3 listet wesentliche Ziele der GeoCapabilities, die zu Zielen und Handlungsmöglichkeiten einer Intellectual Resilience passen.

4.3 Geographical Concepts und Basiskonzepte im GW-Unterricht

Die beiden Begriffe der Geographical Concepts (Lambert 2013) und der Basiskonzepte (u.a. Jekel & Pichler 2017) sind – nicht zufällig – nahe verwandt. Jekel & Pichler (2017: 7) verweisen etwa explizit darauf, dass in den Überlegungen zur Einführung von Basiskonzepten in den österreichischen AHS-Lehrplan GW für die Sekundarstufe II insbesondere Debatten aus dem englischsprachigen Raum – unter anderem die Ansätze Lamberts – eingeflossen sind. Dabei sind auch Ähnlichkeiten zu internationalen Lehrplänen, die analoge Überlegungen zu geographischen Konzepten angestellt haben, bewusst hergestellt worden. Nachfolgend werden zunächst die Geographical Concepts nach Lambert beleuchtet, bevor der Bogen zu den Basiskonzepten des österreichischen AHS-Lehrplans GW in der Sekundarstufe II und den zentralen fachlichen Konzepten im AHS-Lehrplan GW der Sekundarstufe I gespannt wird.

In der Ausführung der Geographical Concepts unterscheidet Lambert (2013: 174) diese als Befähigungen zu geographischen Denkweisen deutlich von faktenbasiertem fachlichem Wissen. In einem Vergleich mit dem Erlernen von Sprachen, benennt er die Konzepte als die Grammatik und das Faktenwissen als das Vokabular (vgl. Lambert 2004). Lambert (2013: 174f) spricht aber auch von kontextuellem (= Vokabular) und konzeptionellen (= Grammatik) Wissen und verdeutlicht damit, dass beide Bereiche relevant und gleichzeitig aufeinander bezogen sind. Nun haben Fakten im schulischen Kontext die Eigenheit, dass sie als „leicht abprüfbar“ gelten. Einer Schwerpunktsetzung des (Auswendig)Lernens von fachlichen Fakten – beispielsweise, wie die Hauptstadt von Venezuela heißt, wo der Kosciuszko liegt oder welche Meere der Suez-Kanal verbindet⁴ – deshalb den Vorzug zu geben, verfehlt aber die Ziele, die sich zukunftsorientierte geographische Bildung setzt. Ein dieser Bildung verschriebener Unterricht möchte zum kritischen Hinterfragen, zur

4 Die Auswahl ist bewusst völlig zufällig gewählt, um die Beliebigkeit und Kontextlosigkeit eines solchen Faktenlernens zu unterstreichen. Um der Vollständigkeit Genüge zu tun: Die Hauptstadt Venezuelas ist Caracas, der Kosciuszka ist mit 2227 m der höchste Berg Festland-Australiens und der Suez-Kanal verbindet als eine der wichtigsten Handelsrouten weltweit das Mittelmeer mit dem Roten Meer.

demokratischen Teilhabe und zu einem reflektierten Handeln befähigen (vgl. Bergmeister et al. 2017). Eine auf Auswendiglernen setzende Form des Unterrichts dagegen, gerne auch abwertend als „Briefträger*innengeographie“ bezeichnet, ist noch in der Länderkunde verhaftet, welche seit dem Kieler Geographentag 1969 als überholt gilt (vgl. Weichhart 2016: 10). Geographisches Denken und damit der Übergang von der Faktenebene zur konzeptionellen, wird mit der Länderkunde und ihrem Faktenlernen als Selbstzweck nicht möglich. Lambert (2013: 175) unterstreicht aber noch mit einer zweiten Argumentation, was geographisch denken bedeutet. Solange geographisches Faktenwissen das Besondere an bestimmten Orten in den Vordergrund stellt, fehlt der Blick auf das größere Ganze. Lambert (ebd.) fordert dagegen ein relationales Verständnis der Geographie, welches Fakten immer mit einer Bezugsgröße verbindet: das Spezielle mit dem Allgemeinen, das Universelle mit dem Einzigartigen oder das Lokale mit dem Globalen. Geographisches Denken muss es also ermöglichen, Zusammenhänge herzustellen und daraus mögliche Gesetzmäßigkeiten abzuleiten.

Um das zu erreichen, steht geographisches Denken in enger Verbindung mit geographischen Konzepten. Darüber, welche Konzepte als die zentralen in der Geographie gelten, hat es viele Debatten ohne finalen Konsens gegeben und daraus wiederum resultieren verschiedenste Auflistungen von potentiell in Frage kommenden Konzepten (vgl. u.a. Leat 1998, Rowley & Lewis 2003, Holloway et al. 2003, Jackson 2006). Lambert (2013: 176ff) fokussiert sich auf die von der in Großbritannien ansässigen Geographical Association (2012) definierten Kernkonzepte *Place*, *Space* und *Environment*. Die Reduktion auf diese drei Konzepte schließt andere nicht aus, im Gegenteil, sie bilden einen Rahmen, der andere beinhaltet oder zumindest einbindet:

„There are further possible candidates for this overarching framework, such as location, interaction, scale and change, but place, space and environment form an enduring structure which arguably encompasses these others.“ (Geographical Association 2012: 2)

Place ist in der Definition der Geographical Association (ebd.: 3) ein klar definierter Ort unterschiedlicher Größe, der sowohl eine namentliche Bezeichnung als auch eine zugeordnete Bedeutung besitzt, wobei diese Bedeutung gesellschaftlich und/oder individuell ausgehandelt wird. Places zeichnen sich durch ihre Einzigartigkeit aus und gleichzeitig sollten sie nicht losgelöst von anderen Places und den mit diesen bestehenden Verbindungen betrachtet werden. Nur so lassen sich größere Zusammenhänge beschreiben und erklären. Lambert (2013: 176) betont zudem die Bedeutung von Places im Kontext mit

Identität und Zugehörigkeit und das damit in Verbindung stehende Spannungsfeld aus Bewahrung und Veränderung.

Im Gegensatz zu Place ist Space weder namentlich noch in Bezug auf seine Bedeutung klar definiert. Es handelt sich um den real verfügbaren Raum, wobei hier klare semantische Übertragungen auf den „Hyper Space“ oder „Virtual Space“ erkennbar sind. Generell haben Prozesse der Digitalisierung und Globalisierung Einfluss auf die Konzeptualisierung von Space, sowohl in seiner physischen als auch in seiner virtuellen Ausformung. Die Auseinandersetzung mit Spaces zielt Lambert (ebd.: 177) zufolge einerseits auf die Analyse der räumlichen Verteilung bestimmter Phänomene und der Beziehung verschiedener Verteilungen zueinander. Andererseits stellen sich Fragen nach der absoluten und relativen Lage von Spaces und deren Einfluss auf Places, aber auch der darin – in Spaces wie in Places – lebenden Menschen (vgl. ebd.). Spaces werden zudem aus verschiedensten Interessen heraus (z.B. um bestimmte räumliche Machtinteressen zum Ausdruck zu bringen) unterschiedlich strukturiert und organisiert. Spaces werden aber auch unterschiedlich wahrgenommen (z.B. als einladend, gefährlich, aufregend etc.) und beeinflussen ihrerseits durch die Art und Weise ihrer medialen Darstellung die Wahrnehmung von Menschen.

Als drittes Kernkonzept hat die Geographical Association (2012: 4) Environment definiert. Es handelt sich dabei sowohl um das belebte als auch das unbelebte und Menschen umgebende Umfeld. Lambert (2013: 177) unterstreicht zudem, dass weitere Unterteilungen in natürliche, verwaltete oder künstlich geformte Umwelten zwar nützlich, aber nicht trennscharf sind. Klar erkennbar, und im Begriff des Anthropozäns auch deutlich gemacht, ist der menschliche Einfluss auf die Umwelt. Eine geographische Auseinandersetzung mit dem Konzept Environment beinhaltet nun Fragen zur Umwelt als ökologisches System, zu ihrer Struktur und Funktionsweise, zur Nutzbar- und Veränderlichkeit durch den Menschen, Fragen zur Mensch-Umwelt-Beziehung und der damit einhergehenden Verantwortung der Menschen für die Umwelt, zu den Effekten von Umwelt auf Mensch und Place und nicht zuletzt Fragen zur Bedeutung von Umwelt für Prozesse der Identitätskonstruktion (vgl. ebd.: 178).

Während Lambert in der Auswahl der Kernkonzepte sich auf die beschriebenen drei reduziert, fasst Jackson (2006) seine Auflistung etwas weiter. Durch eine paarweise Zusammenstellung wird vor allem das relationale Denken in der Geographie betont. Jackson (ebd.) definiert als solche Kernkonzeptpaare Space und Place, Maßstab und

Zusammenhang sowie Nähe und Entfernung. Gerade im ersten Paar unterstreicht Jackson (ebd.: 199f) die viel diskutierte Unterscheidung der beiden Begriffe Space und Place, ohne selbst eine klare Einordnung zu geben. Bedeutend ist die Feststellung, dass Places zugleich einzigartig und mit anderen verbunden sind. Maßstab und Zusammenhang zeigen die Auswirkungen lokaler Prozesse oder Entscheidungen im Globalen und umgekehrt (vgl. ebd.: 200). Der Perspektivenwechsel von groß zu klein und wieder retour, gleicht dem Zoom einer Kamera. Nähe und Entfernung reduziert Jackson (ebd.) nicht auf die physisch messbare Entfernung. Gerade im durch Globalisierung und Digitalisierung entstandenen „globalen Dorf“ (McLuhan & Powers 1995) setzt eine veränderte Wahrnehmung von Distanzen ein. Als viertes Kernkonzept fügt Jackson (2006: 200f) – dieses Mal nicht in Paarformulierung – das relationale Denken als solches an. Unterschiede und Gemeinsamkeiten stehen dabei im Zentrum, etwa bei der Konstruktion von Begriffen wie „Wir“ und „die Anderen“, aber auch Betrachtungen von ökonomischen Ungleichheiten und regionalen Entwicklungsunterschieden.

In Lamberts (2013: 179) Einschätzung fügt sich die Zusammenstellung Jacksons gut in die reduzierte Variante der Geographical Association ein. Beiden Zusammenstellungen liegt das Bestreben zur Förderung geographischen Denkens zu Grunde. Sie unterscheiden sich aber in der Definition dessen, was als Kern dieses geographischen Denkens betrachtet werden kann oder soll. Dabei offenbart sich ein wesentlicher Grund, weshalb die Debatte um die Kernkonzepte der Geographie noch zu keinem Konsens geführt hat: Wo enden die Kernkonzepte und welche Konzepte werden ihnen als Hilfskonzepte zur Seite gestellt?

Ähnliche Überlegungen hat es im Zuge der durch die kompetenzorientierte Matura initiierten Neuausrichtung der geographischen Bildung in Österreich gegeben, die bekanntlich in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II der AHS im Doppelfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (ehemals Geographie und Wirtschaftskunde) beheimatet ist. Die Überarbeitung des Lehrplans der Sekundarstufe II hat dabei nicht nur eine eindeutige Zuordnung von Themen in Form einer Semestrierung sowie eine Fokussierung auf kompetenzorientierte Lernziele gebracht, sondern gleichzeitig auch die Einführung von Basiskonzepten (vgl. Jekel & Pichler 2017, Hinsch et al. 2014). Die formulierte Liste an Basiskonzepten orientiert sich, wie weiter oben bereits angesprochen, an den hier diskutierten Kernkonzepten. Insbesondere *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* (Place and Space) und *Mensch-Umwelt-Beziehungen* (Environment) lassen sich sehr eindeutig zuordnen, wobei letzteres auch einen ökonomischen Blickwinkel

einnimmt. Auch *Maßstäblichkeit* (Scale) hat Anknüpfungspunkte, beinhaltet aber neben räumlichen Zugängen auch ökonomische und soziale auf verschiedenen Maßstabsebenen. Im Bestreben, den Lehrplan zukunftsorientierter zu gestalten, liefern die Basiskonzepte eine deutlich stärkere konzeptionelle Anknüpfung an die Geographie als Fachwissenschaft und – und das ist ein klarer Unterschied zu den Debatten rund um die Geographical Concepts – die wissenschaftlichen Perspektiven der wirtschaftlichen Bildung. Hier sind explizit die Basiskonzepte *Arbeit, Produktion und Konsum; Märkte, Regulierung und Deregulierung* oder *Wachstum und Krise* zu nennen.

Im Zuge der Erstellung der Liste der Basiskonzepte betonen Hinsch et al. (2014: 52) zugleich die Vorläufigkeit und über die Zeit möglicherweise notwendige Veränderbarkeit der Liste, indem sie auf die laufende fachliche Debatte um die Kernkonzepte verweisen. Zudem sehen Jekel und Pichler (2017: 7) auch kritische Stimmen, was den Umfang der Liste betrifft, welcher zumindest zum Teil dem Doppelfach GW geschuldet ist und in den nachfolgend gelisteten insgesamt 13 Basiskonzepten resultiert: Raumkonstruktion und Raumkonzepte; Regionalisierung und Zonierung; Diversität und Disparität; Maßstäblichkeit; Wahrnehmung und Darstellung; Nachhaltigkeit und Lebensqualität; Interessen, Konflikte und Macht; Arbeit, Produktion und Konsum; Märkte, Regulierung und Deregulierung; Wachstum und Krise; Mensch-Umwelt-Beziehungen; Geoökosysteme; Kontingenz.

Auch im 2023 verordneten neuen Lehrplan GW für die Sekundarstufe I (vgl. BMBWF 2023: 122f) werden nun Konzepte einer geographischen und wirtschaftlichen Bildung festgeschrieben. Diese werden im Gegensatz zur Sekundarstufe II jedoch nicht als Basiskonzepte, sondern als zentrale fachliche Konzepte bezeichnet. Das dahinterstehende Prinzip, Ziele eines geographisch und wirtschaftlich bildenden Unterrichts an Kernprinzipien der beiden Fachteile festzumachen, bleibt jedoch dasselbe. Die verwendeten Begrifflichkeiten bilden immer paarweise eines von acht zentralen fachlichen Konzepten. Durch die Reduktion der Anzahl gegenüber der Sekundarstufe II, aber auch den Versuch einer begrifflichen Vereinfachung, einer Schärfung gewisser Schwerpunkte, wie etwa der Nachhaltigkeit, sind Basiskonzepte und zentrale fachliche Konzepte nicht immer exakt deckungsgleich. So werden etwa die Basiskonzepte “Raumkonstruktionen und Raumkonzepte” und “Maßstäblichkeit” zum zentralen fachlichen Konzept “Maßstabsebenen und Raum” zusammengefasst. Das Basiskonzept “Diversität und Disparität” in der Sekundarstufe II wird in “Gemeinsamkeiten und Unterschiede” in der

Sekundarstufe I übersetzt. Zusätzlich sind im Lehrplan der Sekundarstufe I die zentralen fachlichen Konzepte Veränderung und Wandel, Interessen und Macht, Leistungserstellung und Nachhaltigkeit, Kooperation und Konkurrenz, Vernetzung und Märkte sowie Ökonomische Prinzipien und Entscheidungsfindung definiert.

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Für das Modell einer Intellectual Resilience bieten geographische Konzepte und Denkweisen vor allem eine räumliche Einordnung von Transformationsprozessen sowie die Offenlegung von Mensch-Umwelt-Relationen. Die für den österreichischen GW-Unterricht formulierten Basiskonzepte der Sekundarstufe II und die zentralen Konzepte der Sekundarstufe I erweiterten die räumliche Einordnung um eine ökonomische Betrachtungsweise. Textbox 4 listet Stärken und Zielsetzungen geographischer Konzepte sowie der Basiskonzepte eines GW-Unterrichts, welche zu den Zielen von Intellectual Resilience, insbesondere der Dekonstruktion von Machthierarchien und der Handlungsbefähigung in sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Teilwelten, beitragen.

Geographical Concepts, Basiskonzepte:

- Befähigungen zu konzeptionellen, geographischen Denkweisen
- Multiperspektivische Betrachtung geographischer, ökonomischer, ökologischer Themen
- Analyse der räumlichen Verteilung von Phänomenen sowie der Bezüge verschiedener Verteilungen zueinander
- Analyse individueller Bedeutungszuschreibung an konkrete Orte
- Analyse von Mensch-Umwelt-Beziehungen
- Analyse von Bedingungen eines nachhaltigen, „guten“ Lebens unter Einfluss von Krisen, Konflikten und ungleich verteilter Macht
- Maßstäblichkeit und Relationales Denken

Textbox 4: Mehrwert der Geographical Concepts und Basiskonzepte für Intellectual Resilience

4.4 Konzepte der Politischen Bildung, Civic und Citizenship Education

Während der Begriff der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum verbreitet ist, werden für die Verfolgung ähnlicher Ziele im englischsprachigen Raum die Begriffe Civic oder Citizenship⁵ Education verwendet. Nachfolgend werden zunächst die aktuellen

⁵ Muleya (2018) zeigt, dass die beiden Begriffe eng miteinander verbunden sind und dabei unterschiedlich,

kompetenzorientierten Ansätze des deutschsprachigen Raums beleuchtet, bevor im Anschluss der Vergleich mit Zugängen der Civic und Citizenship Education gezogen wird.

Mit Politischer Bildung wird die Förderung politischer Mündigkeit verfolgt, welche *„die Fähigkeit, sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“* (Sander 2009a), beinhaltet. In Deutschland gibt es hierzu in den Bundesländern verschiedene curriculare Zugänge, welche in unterschiedlichen Politische Bildung integrierenden Fächern, resultieren (vgl. Sander 2009b: 303). In Österreich ist Politische Bildung fachlich an Geschichte und Politische Bildung angegliedert, existiert darüber hinaus jedoch auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip Politische Bildung (BMBF 2015, BMBWF 2023: 15). Gemein ist den Ansätzen in Deutschland, Österreich und darüber hinaus auch in der Schweiz, dass im Zuge der Kompetenzorientierung Kompetenzmodelle für die Politische Bildung entwickelt wurden. Das deutsche Modell (GPJE 2004) besteht dabei aus den drei Kompetenzen Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und Methodische Fähigkeiten. Politische Urteilsfähigkeit umfasst dabei die Befähigung, *„[p]olitische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen [zu] können“* (ebd.: 13). Unter Politischer Handlungsfähigkeit werden im Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) die Befähigungen, *„Meinungen, Überzeugungen und Interessen [zu] formulieren, vor anderen angemessen [zu] vertreten, Aushandlungsprozesse [zu] führen und Kompromisse schließen [zu] können“* (ebd.) subsumiert. Methodische Fähigkeiten beinhalten die eigenständige Orientierung an wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen, sowie der aktuellen Politik, die Bearbeitung politischer Themen mit unterschiedlichen Methoden und die Organisation des eigenen politischen Weiterlernens (vgl. ebd.). Allen drei Kompetenzen hinterlegt ist konzeptuelles Deutungswissen, welches an Präkonzepte der Schüler*innen andockt und auf diesen aufbauend ein Verständnis für Annahmen, Deutungen und Erklärungsmodelle in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht fördern will.

mitunter in der jeweils anderen Bedeutung, definiert werden. Zusammen umfassen die beiden Begriffe eine Ebene des Verständnisses, etwa für zivilgesellschaftliche Verantwortung, politische Strukturen und Prozesse sowie eine Ebene des aktiven, verantwortungsbewussten, gesellschaftlich partizipativen Handelns bzw. der Handlungsaufforderung, etwa im Zusammenhang mit Menschenrechten oder sozialer Gerechtigkeit.

Das Schweizer Modell besteht ebenfalls aus drei zu fördernden Kompetenzen (politische Analyse- und Urteilskompetenz, Methodenkompetenz, politische Entscheidungs- und Handlungskompetenz) und ähnelt stark dem Deutschen (vgl. Sander 2009b: 299f). Das österreichische Modell, welches sowohl im Lehrplan der Sekundarstufe II für das Fach Geschichte und Politische Bildung als auch im fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip Politische Bildung Eingang gefunden hat, setzt sich aus den vier Kompetenzen Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz, Politische Methodenkompetenz und Politische Sachkompetenz zusammen (vgl. Krammer 2008: 6). Erstere drei decken sich mit dem zuvor beschriebenen deutschen Modell, die Sachkompetenz dagegen definiert sich nicht nur über Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern hat neben dem motivationalen Element der Bereitschaft insbesondere den Wissensbegriff viel stärker verinnerlicht, auch wenn dieser nicht explizit genannt wird. Demnach zielt die Sachkompetenz auf Verständnis von Begriffen, Kategorien und Konzepten des Politischen, um diese anwenden, kritisch hinterfragen und weiterentwickeln zu können (vgl. Krammer 2008: 11). Der Konzeptbegriff eröffnet hier auch eine Überleitung zu Basiskonzepten, wobei diese nicht näher ausgeführt, sondern lediglich in den drei Dimensionen von Politik – formaler Dimension (Polity), inhaltlicher Dimension (Policy), prozessualer Dimension (Politics) – verortet werden (vgl. ebd.). Die Einführung des Begriffs der Basiskonzepte wirkt nicht zu Ende gedacht, zumal er auch nur innerhalb der Sachkompetenz angeführt wird, nicht aber in den anderen Kompetenzbereichen des Modells.

Analog zum deutschen Kompetenzmodell der Politischen Bildung wird auch das österreichische von Wissen hinterlegt, welches aber im Gegensatz zum deutschen Modell als „Arbeitswissen“ definiert wird. Dieses hat keine explizite konzeptionelle Anknüpfungsfunktion und versteht sich auch nicht als Wissenskanon, sondern fungiert exemplarisch und damit austauschbar, um politische Lernvorgänge anzustoßen, die schlussendlich zur Entwicklung und Förderung der vier genannten Kompetenzen beitragen sollen (vgl. ebd.: 6). Krammer (2008: 7) schränkt aber ein, dass Arbeitswissen und Sachkompetenz nicht strikt voneinander getrennt sein müssen und Ersteres in Letztere einfließen kann. Generell könnte man die Formulierung des österreichischen Modells als Spagat zur Bedienung verschiedener Interessen und Bedürfnisse im Entwicklungsprozess des Kompetenzmodells ansehen. Indem explizit von Kompetenzen und nicht von Wissen gesprochen wird, wird dem Prinzip der Kompetenzorientierung entsprochen, gleichzeitig ist das Konstrukt der Sachkompetenz ein Versuch „stoffliches“ Wissen in das Modell zu

integrieren. Sander (2009b: 302) kritisiert ebendiese Vorgehensweise und verweist dabei auf das Problem, dass Wissen allenfalls eine Kompetenzdimension, nicht aber einen eigenen Kompetenzbereich darstellt. Zudem bleibt fraglich, ob die Sachkompetenz auf einer Ebene mit den anderen formulierten Kompetenzen gesehen werden kann oder das darin integrierte Wissen nicht Grundbedingung zur Erlangung der anderen Kompetenzen ist.

Der Idee der Kompetenzorientierung folgend, konzeptionellem Wissen den Vorzug gegenüber Faktenwissen zu geben, hat Sander (2009c) – ähnlich wie in der Geographie und Wirtschaftlichen Bildung umgesetzt und im Gegensatz zu den rudimentär getätigten Ansätzen des österreichischen Modells – Basiskonzepte der Politischen Bildung ausformuliert. Im Unterschied zu den Basiskonzepten in GW, sind jene der Politischen Bildung jedoch nicht curricular verankert, weder im AHS-Lehrplan Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe II (BMBWF 2023: 188-195) noch im fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip Politische Bildung (BMBF 2015, BMBWF 2023: 15). Im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I (BMBWF 2023: 114) werden für Geschichte und Politische Bildung zumindest Begriffe angeführt, die als zentrale fachliche Konzepte einen Bezug zu Politischer Bildung herleiten lassen, weiter ausgeführt werden diese jedoch nicht, was viel Interpretationsspielraum offenlässt.

Umso mehr lohnt sich ein Vergleich der Basiskonzepte Politischer Bildung bei Sander (2009c) mit jenen der Geographie und wirtschaftlichen Bildung in der Sekundarstufe II. Sander (ebd.: 58) hinterlegt die Basiskonzepte *Macht*, *Recht*, *Gemeinwohl*, *System*, *Öffentlichkeit* und *Knappheit* mit Fragestellungen, die präkonzeptionelle Anschlüsse ermöglichen. So bezieht sich das Basiskonzept der Macht etwa auf die Frage danach, wer mit welcher Berechtigung Macht ausüben kann, jenes der Knappheit auf die Frage, wie der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden kann und soll (vgl. ebd.). Mit der Formulierung der Basiskonzepte einher geht auch der Versuch einer Offenlegung des fachlichen Kerns der Politischen Bildung, was in der Form in Österreich bis dahin noch nicht erfolgt ist. Dieses Bestreben ermöglicht zugleich eine schöne Gegenüberstellung mit den Basiskonzepten der Geographie und wirtschaftlichen Bildung und zeigt den Stellenwert, den Politische Bildung in GW einnimmt. So lassen sich die Basiskonzepte *Macht*, *Knappheit*, *System*, *Öffentlichkeit* und *Gemeinwohl* aus der Politischen Bildung zwar nicht deckungsgleich aber in zahlreichen Überschneidungen in den Basiskonzepten *Interessen*, *Konflikte* und *Macht*, *Mensch-Umwelt-Beziehungen*,

Wachstum und Krise sowie *Nachhaltigkeit und Lebensqualität* der Geographie und wirtschaftlichen Bildung wiederfinden. Zu einem analogen Ergebnis kommt ein Vergleich mit den zentralen fachlichen Konzepten im Lehrplan GW der Sekundarstufe I, wie sich auch hier beispielhaft an den Konzepten *Interessen und Macht*, *Kooperation und Konkurrenz* oder *Leistungserstellung und Nachhaltigkeit* zeigen lässt.

Ähnlich der Politischen Bildung verfolgen Ansätze der Civic und Citizenship Education das Ziel, demokratische Grundwerte und Prinzipien zu vermitteln, um den Bestand und die Funktionalität demokratischer Strukturen für die nächste Generation zu sichern. Ob sich diese Grundwerte und Prinzipien allerdings auf das Wahlrecht und dessen aktive – und durch die Verfolgung des täglichen politischen Geschehens möglichst begründete und reflektierte – Ausübung in Form einer Stimmabgabe reduzieren lassen oder darüber hinaus viel stärkere und vielfältigere Formen (demokratie)politischer Partizipation gefördert werden sollten, darüber gehen die Meinungen weit auseinander (vgl. Kennedy 2019: 4f). Kennedy (vgl. ebd.) verortet im Zusammenhang damit konservative und progressive Denkmuster. Und auch was Aspekte der aktiven Teilhabe an gesellschaftlichem Zusammenleben und dessen Ausgestaltung angeht, lassen sich konservative Positionen, die auf homogene Werte und Traditionen verweisen und progressive, die eine aktive individuelle und damit diverse und pluralistische Mitgestaltung von Gesellschaft einfordern, ausmachen (vgl. ebd.). Sowohl Kennedy (2019) als auch Bennett et al. (2009) sehen in dieser diametralen Positionierung von Zielsetzungen einer Civic und Citizenship Education große Herausforderungen für die Zukunft. Kennedy (2019: 7) verweist in dem Zusammenhang auf eine „Demokratiemüdigkeit“, die vor allem aus der Selbstverständlichkeit in einer Demokratie zu leben, zu erwachsen scheint. Die Akzeptanz demokratischer Strukturen ist quer durch diverse westliche Staaten zuletzt fallend gewesen (vgl. ebd.). Vor allem dort, wo das Betätigungsfeld der Civic und Citizenship Education klar durch das Befördern eines Verständnisses demokratischer Strukturen, der Befähigung der institutionellen Teilhabe innerhalb dieser Strukturen und des Erhalts demokratischer Strukturen gekennzeichnet ist, jedoch wenig zur kritischen Auseinandersetzung mit demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und der proaktiven eigenen Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens beiträgt, lässt sich eine steigende Unzufriedenheit in der Gesellschaft mit den bestehenden Strukturen aufzeigen (vgl. ebd.). Auch Beutel (2012: 7) betont, dass demokratische Strukturen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie sich dynamisch weiterentwickeln und dieser Prozess von der Gesellschaft mitgestaltet wird.

Nicht zuletzt werden demokratische Gesellschaften immer häufiger vor Probleme gestellt, die eine globale Dimension haben und nicht mehr nationalstaatlich bewältigbar sind. Eine zukunftsorientierte Civic und Citizenship Education kann solche Entwicklungen nicht ignorieren, vor allem nicht vor dem Hintergrund einer flüchtigen Moderne (Baumann 2000) und den andauernden Unsicherheiten einer Risikogesellschaft (Beck 1986).

Bennett et al. (2009) argumentieren, dass eine zukunftsorientierte Civic und Citizenship Education vor allem laufende Entwicklungen, betreffend des persönlichen Zugangs zu politischem Geschehen und der Auslegung von citizenship ins Blickfeld nehmen muss. Hier lässt sich ein Bruch zwischen den Generationen ausmachen, wobei Bennett et al. (2009: 106) einschränken, dass es hierbei keine eindeutig definierbare Altersgrenze gibt. Die meisten Personen innerhalb der älteren Generation verfolgen das (tages)politische Geschehen und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen überwiegend durch den Konsum von Nachrichten, welche durch traditionelle Medien (Fernsehen, Zeitung, Radio) verbreitet werden. Dieser Konsum ermöglicht es, Bezug zu politischen Führungspersonen und den politischen Parteien, denen diese angehören, aufzubauen und das Vertrauen in diese zu stärken. Aktiv am politischen und gesellschaftlichen Geschehen nimmt die ältere Generation über das Wahlrecht und eine meist klar definierte Mitgliedschaft in sozialen Organisationen und Interessensvertretungen teil. Zudem ist ein ausgeprägtes Pflichtgefühl zur Teilhabe an und der Inanspruchnahme von demokratiepolitischen Instrumenten in der älteren Generation auszumachen, weshalb Bennett et al. (ebd.) Mitglieder dieser Form der Citizenship auch als *Dutiful Citizens* (DC) bezeichnen.

Anders verhält es sich in der jüngeren Generation. Der Nachrichtenkonsum ist durch den Einbezug zahlloser digitaler Medienangebote, inklusive sozialer Netze, deutlich pluralistischer. Gleichzeitig herrscht ein größeres Misstrauen in politische Berichterstattung und Politiker*innen bzw. Parteien an sich. Ein Pflichtgefühl zur Teilhabe an oder Inanspruchnahme von demokratischen Instrumenten ist deutlich weniger ausgeprägt, weshalb auch das Wahlrecht nicht einen derart zentralen Stellenwert wie in der älteren Generation einnimmt. Politisches und gesellschaftliches Handeln wird in der jüngeren Generation viel stärker mit dem Lebensstil und den damit in Zusammenhang stehenden moralischen und ökologischen Implikationen verbunden, weshalb Bennett et al. (2009: 107) auch von *Lifestyle Politics* sprechen. Sozialer und politischer Aktivismus, wie Demonstrationen, Flashmobs oder Happenings, aber auch kritisches Konsumverhalten oder generell Konsumverweigerung als politisches Statement, zählen zu den gesetzten

Handlungen. Langfristige Mitgliedschaften in institutionellen Organisationen sind weniger stark verbreitet, dagegen schließt sich die jüngere Generation schneller und häufiger zu losen Netzwerken zusammen, deren Kommunikation auch überwiegend digital und nicht persönlich abläuft. Bennett et al. (2009: 106) bezeichnen Mitglieder einer sich ständig neu definierenden und entwickelnden Citizenship als *Actualizing Citizens* (AC).

Hand in Hand mit einem veränderten Verständnis von Citizenship muss auch eine veränderte Civic und Citizenship Education gehen, andernfalls ist kaum mit Lernerfolg zu rechnen, da die Bedürfnisse der Lernenden durch ein unverändertes Angebot an Politischer Bildung nicht gedeckt werden. Bennett et al. (2009: 107) betonen dabei, dass es nicht um entweder oder – AC oder DC – geht, sondern darum, Elemente aus beiden idealtypischen Citizenship-Vorstellungen zu integrieren. Eine Civic und Citizenship Education, die sich an DC orientiert, hat eine stark vorbestimmte, unidirektionale Wissensvermittlung als Grundlage. Lernende eignen sich in überwiegend passiver Weise mittels Medienkonsum bestimmte Wissensbestände und Fähigkeiten an, welche durch klare Vorgaben und Zielsetzungen definiert sind. Eine aktive Handlungsorientierung oder gar Handlungsaufforderung ist nicht impliziert. Richtet sich Civic und Citizenship Education an AC, tritt interaktives, projektbasiertes Lernen in den Vordergrund. Medien werden partizipatorisch genutzt, mit dem Ziel, aktive Handlungen sowie Austausch und Diskussionen mit anderen zu ermöglichen. Lernprozesse sind produktorientiert und sie ermöglichen und fördern die Teilhabe an sozialen und politischen Aushandlungen. (Vgl. Bennett et al. 2009: 108)

Aus den Bestrebungen heraus, die beschriebenen Citizenship-Vorstellungen in einer zukunftsorientierten Civic und Citizenship Education zu vereinen, haben Bennett et al. (2009: 112) bestehende Ansätze in der Civic und Citizenship Education durchleuchtet und fünf Dimensionen (Wissen und Information; Kommunikation und Ausdrucksweise; Parteien, Organisationen und die Mitgliedschaft darin; Aktion und Partizipation; Werte und Einstellungen) von Civic Learning definiert. Innerhalb der Dimensionen sind durch Civic und Citizenship Education zu erreichende Ziele bislang überwiegend an DC orientiert. So wäre beispielsweise das Ziel für *Aktion und Partizipation* bestehende Möglichkeiten zur (politischen) Partizipation am Regierungsgeschehen zu identifizieren, die da wären: Wählen, sich selbst zur Wahl aufstellen zu lassen und auf den Rechtsstaat zu vertrauen. Bennett et al. (ebd.) erweitern die Ziele um die Bedürfnisse von AC. Für *Aktion und Partizipation* formulieren sie das Ziel, Möglichkeiten zu identifizieren, um politischen

Initiativen Gleichgesinnter beizutreten oder selbst solche Initiativen zu gründen, um direkt politisch zu handeln. Eine solche Zielsetzung entspricht dem Ideal von Bürgerinitiativen und Grasroot-Bewegungen, die sich Bottom-up entwickeln und ein vielfältigeres Bild von Ideen zur (gesellschafts)politischen Aushandlung aktuell anstehender Problemfelder (i.e. Klimawandel, Migration, etc.) widerspiegeln. Sie lässt sich zudem gut aus dem Blickwinkel der von Sander (2009c: 58) für politische Bildung definierten Basiskonzepte denken, welche in der Überführung von Theorie zu Praxis durch eine aktive Handlungs- und Produktorientierung mit Leben befüllt werden könnten.

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Gerade zur Förderung von kritisch-emanzipatorischem Denken und daraus resultierenden resilienten sozio-ökonomischen sowie sozio-ökologischen Handlungen, leisten Zielsetzungen einer Politischen Bildung sowie Civic und Citizenship Education einen wertvollen Beitrag. Sowohl die Analyse bestehender gesellschaftlicher Bedingungen als auch die Befähigung zur proaktiven Mitgestaltung von Alternativen (siehe Textbox 5), entspricht sowohl Zielen einer Politischen Bildung sowie einer Civic und Citizenship Education als auch Zielen einer Intellectual Resilience.

Politische Bildung, Civic und Citizenship Education:

- Förderung von (politischer) Mündigkeit
- Vermittlung demokratischer Grundwerte und Prinzipien
- Analyse von Problemen, Kontroversen und den daraus resultierenden politischen Entscheidungen insbesondere unter der Berücksichtigung von Macht, Recht, Gemeinwohl, Öffentlichkeit und Knappheit
- Förderung von Partizipationsfähigkeit in gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Aushandlungen

Textbox 5: Mehrwert Politischer Bildung sowie Civic und Citizenship Education für Intellectual Resilience

4.5 Transformative Bildung

Der Begriff der Transformativen Bildung knüpft einerseits an das transformative Lernen nach Mezirow (2000) an, welches auf eine Erweiterung und Veränderung eigener Perspektiven durch die kritisch reflektierte Beschäftigung mit alternativen Denkweisen, Ansätzen oder Zugängen abzielt. Lingenfelder (2020: 26) hebt in dem Zusammenhang das Problem der Übersetzung des Begriffs „Bildung“ ins Englische hervor, weshalb in vielen Texten von Transformative Learning die Rede ist, auch wenn die inhaltlichen

Zielsetzungen eher einer Transformativen Bildung entsprechen würden. Transformative Bildung wird andererseits als Erweiterung und Neuausrichtung des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung gesehen, welche gegen die Übernahme neo-liberaler Bildungs- und Nachhaltigkeitspositionen Stellung bezieht (vgl. Singer-Brodowski 2016: 13). Pettig (2021: 9) spricht von Transformativem Lernen und definiert dieses als Offenlegung von Macht- und Deutungsstrukturen sowie gesellschaftlicher Narrative, welche Einfluss auf die Aneignung und das Einüben von Sicht- und Denkweisen nehmen und als reflexive Neuverhandlung dieser Sicht- und Denkweisen, mit dem Ziel nachhaltigerer, egalitärer und damit zukunftsfähigerer Formen sozio-ökologischer Systeme.

Für Lingenfelder (2020) lassen sich vier Möglichkeiten zur Näherung an die Bedeutung von Transformativer Bildung ausmachen. Mit Bezug zu einer gesellschaftlichen Transformation, hin zu einer nachhaltigeren, klimagerechteren Gesellschaft, kann Transformative Bildung als Vermittlerin von in der Forschung generiertem Wissen fungieren (vgl. ebd.: 27). Ein solches Verständnis von Transformativer Bildung läuft Gefahr, zum Instrument politischer Interessen zu verkommen und Lernenden keine eigene Reflexion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zu ermöglichen. Es bleibt zu hinterfragen, inwieweit eine solche Transformation zu einer gerechteren, demokratischeren Gesellschaft führen kann.

Lingenfelder (ebd.: 28) führt als zweite Verständnismöglichkeit einer Transformativen Bildung, eine Transformation von Welt- und Selbstverständnis an. Eine solche Auffassung lehnt sich stark an Mezirows Transformatives Lernen an und ergänzt dieses um die von Koller (2012) beschriebene Veränderung der Beziehung eines Subjekts zu sich selbst und seiner Welt, wenn die bis dahin gültigen Beziehungen durch Krisenerfahrungen auf die Probe gestellt werden. Einer solchen Auffassung von Transformativer Bildung mangelt es jedoch an politischen Dimensionen, welche Machthierarchien und Möglichkeiten zur Selbstbestimmung mitbedenken (vgl. Lingenfelder 2020: 29).

Transformative Bildung benötigt als dritte Näherung bei Lingenfelder (ebd.) eine Positionierung zu sozialer Ungleichheit und ökologischen Krisen. Nur so lassen sich die eigene Eingebundenheit in globale Machtverhältnisse und ein System der Aufrechterhaltung von Ungleichheiten sowie die künstlich geschaffene und einem technologistischen Weltbild anhaftende Trennung von Mensch und Natur verstehen und dekonstruieren.

Die vierte und letzte Näherung von Lingenfelder (ebd.: 30) umfasst eine stärker kollektiv-gesellschaftliche Perspektive. Angelehnt an Freires (2005) Überlegungen zu einer kritischen Pädagogik, soll Transformative Bildung von unten, aus der Gesellschaft selbst kommend, zu einer stärkeren Humanisierung und Befreiung aller Menschen beitragen, indem die Reflexion sozialer, politischer und ökonomischer Missstände mit konkreten, kollektiven Handlungen zur Veränderung dieser Missstände verknüpft wird. Brookfield (2005) wiederum propagiert eine Verschränkung der individuellen Transformation mit jener von Gesellschaft, da jedes Individuum in einer politisch geformten Gesellschaft aufwächst, in der Ideologien und Hegemonien tradiert werden. Eine individuelle Transformation bedarf einer Dekonstruktion der auf diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fußenden Denkweisen. Eine solche Dekonstruktion ist dann hinsichtlich einer gesellschaftlichen Transformation zielführend und erfolgversprechend, wenn sie aus der gesellschaftlichen Mitte kommt.

In der Auffassung von Schreiber und Nöthen (2023: 1) zeichnet sich Transformative Bildung durch drei wesentliche Aspekte aus. Zunächst wohnt ihr eine Verbundenheit mit der Welt als solcher und den darin vorherrschenden Problemen des 21. Jahrhunderts inne. Eine Näherung an beides erfolgt in der Transformativen Bildung in reflektierender Art und stellt Hierarchien, Abhängigkeiten und vermeintlich unabänderliche Kausalitäten auf die Probe. So können Lernende, im Sinne Kollers (2012: 9), Bildung als transformierend wahrnehmen, als einen Prozess der Erfahrung, aus welchem sie in ihrem Denken und im Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert hervorgehen. Schreiber und Nöthen (2023: 2) betonen insbesondere das Bestreben Transformativer Bildung, sich den Gegenwartsproblemen zu stellen, den eigenen Bezug dazu zu finden und diesen zu reflektieren, um schließlich eine Haltung zu den Problemen entwickeln zu können.

Sodann sehen Schreiber und Nöthen (ebd.) eine inkludierende, demokratisierende Komponente von Transformativer Bildung, welche es erlaubt, gemeinsam Ideen und Strategien zu entwickeln, die für eine sich wandelnde Welt geeignet sind. Hier setzt gewissermaßen auch Singer-Brodowskis (2016: 14) Kritik an Bildungsprozessen an, welche nur dann ein transformatives Potential entwickeln, wenn bestehende didaktische und methodische Repertoires daraufhin befragt werden, inwieweit sie Inklusion und Mehrperspektivität fördern oder bestehende Ungleichheiten und nicht-nachhaltige Entwicklungen fortschreiben. Auch Eicker et al. (2020: 18) unterstreichen die Notwendigkeit, vielfältige Perspektiven und Positionen zu aktuellen Krisen und den mit

diesen in Verbindung stehenden Lösungsansätzen in Transformativer Bildung zu berücksichtigen, um Diskriminierungen und Marginalisierungen aufzudecken und inklusivere Alternativen entwickeln zu können. Transformative Bildung will und kann nicht den einen vorgefertigten Lösungsweg liefern, welcher die vorherrschenden Probleme beseitigt, sondern strebt danach, gemeinsam situative Lösungsansätze zu denken und zu suchen (vgl. Schreiber & Nöthen 2023: 1). Das eröffnet ein Feld von Widersprüchlichkeiten und Reibungsflächen, welches demokratische Aushandlungen erfordert. Gleichzeitig wird klar, dass eine solche Form der Bildung auf keine dauerhaft gültigen Wissensbestände zurückgreifen kann, sondern immer wieder neu aushandeln muss, was für die Mitgestaltung der uns umgebenden Welt und der darin befindlichen und von uns in Anspruch genommenen sowie beeinflussten Systeme im Sinne eines sinnstiftenden, guten Lebens für alle notwendig ist (vgl. Eicker & Holfelder 2020: 12).

Schließlich zeigt sich nach Schreiber und Nöthen (2023: 2) in Transformativer Bildung ein emanzipatorisches Bildungsverständnis. Das Bestreben, Lernende kritik- und handlungsfähig zu machen, um Ungerechtigkeiten benennen und aufzeigen zu können, ist essentieller Bestandteil einer solchen Bildung. Die kritische Auseinandersetzung mit sich Selbst und der Welt sowie das Denken in Alternativen zu vorherrschenden Machtstrukturen und Handlungsmöglichkeiten, zählen zu wesentlichen Zielsetzungen einer Transformativen Bildung. Ein Unterricht, der sich dem verschreibt, muss Zeit und Raum für kritisch-reflektierendes und eigeninitiativ-eigenverantwortliches Lernen schaffen. So wird ein Möglichkeitsrahmen aufgezogen, welcher den Prozess zur Veränderung subjektiver Bedeutungsperspektiven der Lernenden anstößt, ohne dabei die Richtung vorzugeben (vgl. Singer-Brodowski 2016: 16). Damit tritt Transformative Bildung auch der von Singer-Brodowski (ebd.: 14) erkannten Gefahr entgegen, im Sinne einer gewollten gesellschaftlichen Transformation indoktrinierend zu wirken.

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Transformative Bildung spricht insbesondere Zielsetzungen an, die auch Transformative Capacities einer Intellectual Resilience verfolgen. Der Wandel sozialer, ökonomischer und ökologischer Systeme ist Kern einer Transformativen Bildung und stellt gleichzeitig einen der Wirkungsgrade von Intellectual Resilience dar. Darüber hinaus thematisiert Transformative Bildung das Zusammenwirken individueller und gesellschaftlicher Transformationen, was der zwischen individuellen und systemischen Resilienzansätzen

vermittelnden Position einer Intellectual Resilience entspricht. Textbox 6 fasst wesentliche Punkte einer Transformativen Bildung zusammen, die sich mit Zielen einer Intellectual Resilience decken.

Transformative Bildung:

- Förderung von Kritik- und Handlungsfähigkeit zur Bewertung und Veränderung vorherrschender sozialer, ökonomischer und ökologischer Bedingungen
- Kritische Auseinandersetzung mit der Bezüglichkeit des Selbst zur Welt
- Denken in Alternativen
- Verknüpfung individueller mit gesellschaftlicher Transformation zur Schaffung inklusiver, egalitärer, nachhaltiger Lebensbedingungen

Textbox 6: Mehrwert Transformativer Bildung für Intellectual Resilience

4.6 Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning

Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning sind zwei inhaltlich miteinander verwobene Konzepte, wobei eine umfassende Diskussion zur begrifflichen Unterscheidung und den genauen Bezügen zueinander bislang noch nicht vorliegt. Einer solchen vorgreifend, lässt sich der Zusammenhang zwischen beiden Konzepten jeweils von einem der beiden als Startpunkt ausgehend formulieren. So stellt sich kritisches räumliches Denken anzueignen und zu Nutze zu machen, einen wesentlichen Grundpfeiler einer Spatial Citizenship dar. Umgekehrt zielt eine Education for Spatial Citizenship auf die Förderung kritischer, räumlicher Denkmuster. Daraus lässt sich, als Versuch einer Einordnung, Critical Spatial Learning als die aktive Umsetzung einer Education for Spatial Citizenship ableiten. Eine ausführlichere Betrachtung der beiden Konzepte wird nachfolgend vorgenommen.

Education for Spatial Citizenship baut auf Konzepte der Politischen Bildung bzw. Civic und Citizenship Education und verbindet diese mit Ansätzen kritischer Kartographie, welche Prozesse der Wirklichkeitsproduktion durch Karten (Schlottmann & Miggelbrink 2009) beleuchtet und den Mythos der Karte als Wirklichkeitsabbild dekonstruiert, indem der Machtfaktor im Konstruktionsprozess von Karten nachvollziehbar dargelegt wird (vgl. Jekel et al. 2015a: 7). Um sich an eine Education for Spatial Citizenship annähern zu können, macht es Sinn, zunächst den Begriff der Spatial Citizenship zu definieren. Spatial Citizen sind Gryl und Jekel (2012: 24) zufolge im räumlichen Bereich des alltäglichen sozialen Lebens verortet. Sie besitzen Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und das

nötige Wissen zum reflektierten Umgang mit Geoinformationen und nutzen diese, um an alltäglichen demokratischen Prozessen und Entscheidungen teilhaben zu können (ebd.). Als Zielsetzung einer Spatial Citizenship lässt sich also die Befähigung zur kritischen Aneignung von Raum zum Zwecke einer demokratischen Teilhabe an Gesellschaft definieren (vgl. Gryl et al. 2010: 5). Ähnlich formulieren es auch Schulze et al. (2015: 371), die Spatial Citizenship mit einer durch Geoinformation gestützten Kommunikation verbinden. Diese Kommunikation dient als Fundament zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft und zum verantwortungsvollen Umgang mit Umwelt. Im Zusammenhang mit solchen Zielen verweisen Gryl et al. (2010: 2; 2012: 22) auf drei Bereiche, die in Spatial Citizenship vereint werden: (a) die Aneignung von Raum, (b) Verbindungen räumlicher Darstellungen und damit auch GIS mit Gesellschaft und (c) Politische Bildung.

Eine Aneignung von (physischem) Raum erfolgt durch alltägliche soziale Handlungen (vgl. Werlen 2017), die Räumen eine individuelle oder für eine Gruppe zugängliche Bedeutung zuweisen. Dazu, dass eine solche Bedeutungszuschreibung erfolgen kann, bedarf es Macht zur Ausübung der bedeutungsgebenden sozialen Handlungen. Die Verteilung einer solchen Macht innerhalb von Gruppen oder Gesellschaften ist jedoch ungleich, weshalb öffentlicher Raum nicht von allen gleichermaßen beansprucht und mit Bedeutung versehen werden kann. In abgewandelter Form betrifft das auch den privaten Raum, welcher durch das Besitzverhältnis vor allgemeinen Aneignungen geschützt ist, gleichzeitig aber von einer kleinen, exklusiven Nutzer*innengruppe verschieden ausgehandelt wird. Werden die sozialen Handlungen und daraus folgenden Aneignungen des Raums innerhalb einer Gruppe akzeptiert, können diese in regelhafte und von (in)formellen Institutionen gestützte Bedeutungen übergeführt werden. (Vgl. Gryl & Jekel 2012: 22)

Gleichzeitig ermöglicht jede Aneignung von Räumen auch eine Neuaushandlung bestehender Bedeutungszuweisungen. Der individuelle Aushandlungsprozess bewegt sich also zwischen den Polen eines persönlichen Interesses an oder in Räumen und einer gesellschaftlich ausgehandelten Bedeutungszuschreibung an Räume (vgl. Gryl et al. 2010: 3). Eine bedeutende Rolle in diesen Aushandlungsprozessen spielen Medien im Allgemeinen und Geomedien im Speziellen, weshalb Gryl et al. (ebd.) Aufbau und Förderung von Medienkompetenzen im Zusammenhang mit Geomedien als zwingend notwendig erachten, um räumliche Aneignungen reflektierter betrachten und solche selbst kritisch aushandeln zu können.

Als Verbindungen von räumlichen Darstellungen und damit auch GIS mit Gesellschaft lassen sich viele web- oder app-basierte Anwendungen mit räumlicher Dimension anführen. Diese liefern einerseits nützliche geo-referenzierte Informationen (e.g. Restaurantbewertungen in einer bestimmten Region, die in Karten eingebunden sind, Fotos von Sehenswürdigkeiten, die als Layer mit einer Karte verknüpft sind, etc.), die durch die Partizipation unzähliger User in Form der volunteered geography (Goodchild 2007) ständig aktualisiert und erweitert werden. Gleichzeitig eröffnet die Verwendung solcher Apps und Webdienste naturgemäß auch Fragen zum Datenschutz und der digitalen bzw. räumlichen Privatsphäre. Welcher digitale Fußabdruck wird durch GI-unterstützte Apps und Webdienste hinterlassen und wer wertet diesen wie aus? Zudem schaffen die gesammelten Daten auch räumliche Darstellungen, die jedoch keinesfalls alternativlos sind. Darauf bezugnehmend, formulieren Gryl und Jekel (2012: 23) zwei Ziele, die Spatial Citizenship im Zusammenhang mit räumlichen Darstellungen und GIS verfolgen sollte: Reflexion und Reflektivität. Ersteres soll dabei Konstruktionsprozesse räumlicher Darstellungen durch GIS und deren politische Implikationen offenlegen, Letzteres den eigenen Umgang mit GIS und den damit erzeugten räumlichen Darstellungen hinterfragen. Gryl und Jekel (ebd.) betonen das Potential, das digitale Geomedien durch die leichte und weite Verbreitung im Netz haben, vor allem, um bestehende räumliche Darstellungen auf die Probe zu stellen und neue, alternative zu erzeugen. Gleichzeitig sehen sie die Notwendigkeit zur Förderung eines kompetenteren Umgangs mit GIS, auch in der Anknüpfung an politische Bildung, um in demokratischen Aushandlungen mittels Geomedien aktiv teilhaben zu können.

Politische Bildung bzw. Civic und Citizenship Education bildet den dritten Bereich, der zur Spatial Citizenship Education beiträgt. Gryl und Jekel (2012: 24f) greifen dabei auf das Modell von Bennett et al. (2009: 112) zurück und erweitern dieses um eine/n Spatial Citizen. So formulieren Bennett et al. (ebd.) etwa in der Dimension der *Kommunikation* für eine/n Dutiful Citizen das Verständnis klassischer Medien als Ziel. Für die/den Actualizing Citizen beinhaltet ein solches den kompetenten Umgang mit partizipativen Medien und darin angewandten Fertigkeiten wie blogging oder Videobearbeitung und die Befähigung, Zielgruppen über digitale Medienkanäle zu erreichen. Als Ziel einer Citizenship Education für eine/n Spatial Citizen formulieren Gryl und Jekel (2012: 25) den kompetenten Umgang mit partizipativen Elementen von Geo-Medien, wie etwa der Erstellung diverser Layer in digitalen Kartendiensten oder der Bedeutungszuweisung an Orte durch Volunteered

Geographies und die Befähigung, die Macht von Karten nachvollziehen und dekonstruieren zu können. Hervorzuheben ist im Zusammenhang mit Spatial Citizenship auch, dass eine solche sich nicht auf nationale Zugehörigkeiten reduziert, sondern viel mehr auf laufende diskursive Aushandlungen von räumlichen Einheiten und die Zugehörigkeit zu diesen setzt und das darüber hinaus nicht nur im physischen, sondern auch im virtuellen Raum (vgl. Gryl und Jekel 2012: 24; Baker et al. 2019: 118). Spatial Citizenship bezieht sich also nicht auf eine vorgefertigte, unveränderliche Welt, sondern auf eine, die sich permanent dynamisch weiterentwickelt und an deren Entwicklung der/die Einzelne als Spatial Citizen mit Hilfe von Geomedien aktiv teilhaben sollte.

Um das erfolgreich zu können, ist die Aneignung einiger Kompetenzen notwendig, welche Jekel et al. (2015a: 7) für eine Spatial Citizenship Education definieren und sich dabei an den Vermittlungsinteressen (insbesondere am technischen und emanzipatorischen) nach Vielhaber (1999) orientieren. Zunächst bedarf es, gewissermaßen als Vorbedingung, der Befähigung zur technischen Handhabung von GIS im Unterricht. Hierbei halten Jekel et al. (2015a: 7) fest, dass die grundlegende Handhabung mittlerweile sehr einfach möglich ist, sowohl was die Benutzung der Endgeräte als auch die Funktionalität von auf diesen verwendbaren GIS-Applikationen betrifft. Demgemäß wird diese Handhabung auch nicht dem ersten Kompetenzfeld, jenem der *technisch-methodischen* Kompetenzen, zugeordnet. In diesem listen Jekel et al. (ebd.; mit Verweis auf Gryl & Jekel 2012) nachfolgende Kompetenzen auf:

- klassisches Kartenlesen, Kartenlesen auf mobilen Endgeräten, Orientierung und Navigation;
- Lösen von Analyseaufgaben im Rahmen linear lösbarer Probleme (e.g. mittels Google Maps), Entwickeln von Hypothesen mittels Geodaten;
- Prosumption (Veränderung räumlicher Darstellungen innerhalb der gegebenen Möglichkeiten durch Annotierung, Kommentierung);
- aktive, interessensgeleitete Produktion digitaler geographischer Kommunikation;
- Einbindung und Nutzung geographischer Daten in sozialen Medien.

Das zweite Kompetenzfeld der *Reflexion und Reflektivität* bezieht sich auf den Bereich der Verbindungen räumlicher Darstellungen und damit auch GIS mit Gesellschaft. Hierbei kommt das emanzipatorische Vermittlungsinteresse (Vielhaber 1999) zu tragen. Im Sinne

einer Dekonstruktion von Geomedien sollen die durch diese transportierten Informationen auf ihren Bezug zum Produktionsprozess hinterfragt werden. Damit soll einerseits ein Denken alternativer räumlicher Darstellungen ermöglicht und andererseits der eigene Umgang mit Geomedien und deren Wirkung auf die eigene Wirklichkeitskonstruktion sichtbar gemacht werden. (Vgl. Jekel et al. 2015a: 7f)

Als drittes Kompetenzfeld, ebenfalls an das emanzipatorische Vermittlungsinteresse (Vielhaber 1999) angelehnt, definieren Jekel et al. (2015a: 8) *Kommunikation und Partizipation*. Darin enthalten sind a) die Befähigung, eigene Bedeutungszuweisungen an Raum, unabhängig von ihrer Positionierung zu gesellschaftlich anerkannten Bedeutungszuweisungen, mit Hilfe von Geomedien zum Ausdruck zu bringen sowie diese auch im Zuge von partizipativen Raumordnungsprozessen zu artikulieren, b) die Verwendung von (sozialen) digitalen Medienkanälen und -plattformen zur Verbreitung der eigenen Bedeutungszuschreibungen und c) die Verwendung von Geomedien zur aktiven Teilhabe an nichtlinearen, demokratischen Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen.

Ähnlich der Education for Spatial Citizenship verfolgt auch Critical Spatial Learning das Ziel der Verknüpfung von kritischer Kartographie mit politischer Bildung, insbesondere der Förderung von aktivem, reflektiertem politischem Handeln. Hierzu setzen Gordon et al. (2016) in einem Forschungsprojekt mit 11-13-jährigen Mädchen in Form einer Participatory Action Research auf partizipatives Kartieren mit digitalen Kartentools, um räumlich-soziale Machtstrukturen zunächst sichtbar zu machen und in einem weiteren Schritt zu dekonstruieren. Dabei verfolgen sie den Ansatz des Critical Spatial Thinking (Goodchild & Janelle 2010; Kim & Bednarz 2013), welcher als *reflective evaluation of reasoning processes while using spatial concepts and spatial representation* (Kim & Bednarz 2013: 351) beschrieben werden kann. Räumlich-soziale Prozesse sind machtdurchdrungen und produzieren damit auch Ungleichheit und Unterdrückung. Gleichzeitig basieren Gegenhaltungen und Widerstand gegen diese Form der Unterdrückung und Ungleichheit ebenfalls auf räumlich-sozialen Prozessen (vgl. Gordon et al. 2016: 559). Solche Prozesse sind Teil der Gesellschaft, in welche junge Lernende hineinwachsen. Um diese Prozesse zu verstehen und in weiterer Folge beeinflussen zu können, kann kritisches räumliches Denken helfen. Gordon et al. (2016: 561) betonen, dass eigene Erfahrungen im Kartierungsprozess, insbesondere ein Bezug zur eigenen Lebensbiografie (Wie sind bestimmte ethnisch und/oder sozial geformte Stadtviertel

entstanden? Welche Auswirkungen hat diese Segregation? Welche Formen der Aneignung von Raum stehen damit in Zusammenhang? Welche Bedeutung hat das für mich als Person? Wie kann ich darauf reagieren?), dazu beitragen können, ein solches kritisches räumliches Denken zu fördern. Verbindungen von räumlichen und sozialen Gegebenheiten können so dekonstruiert und Machtkonstrukte, etwa in Form von Inklusion oder Exklusion, offengelegt werden. Darüber hinaus ermöglicht es jungen Lernenden auch, sich in räumlich-soziale Aushandlungsprozesse einzubinden und damit selbst, im Sinne eines politischen Handelns, aktiv zu werden (vgl. ebd.: 568). Durch den eigenen Kartierungsprozess werden neue räumliche Narrative erzeugt, welche nicht nur die eigenen Vorstellungen und Bedeutungszuweisungen der Kartierenden zugänglich machen, sondern auch Teil der räumlich-sozialen Prozesse und damit der Aushandlung von Macht in und durch Raum werden (vgl. Mitchell & Elwood 2016: 220).

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning erweitern mit der Verknüpfung von Zielsetzungen politischer Bildung und kritischer Kartographie die Möglichkeiten zur Analyse und Dekonstruktion von Machthierarchien, welche ein wesentliches Ziel von Intellectual Resilience darstellen. Zudem zielen die Förderung von Befähigungen zur Schaffung alternativer räumlicher Darstellungen und eines reflektierten Umgangs mit Geoinformation und Geomedien (siehe Textbox 7) auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Spatial Citizens. Diese Handlungsmöglichkeiten können ähnliche Zielsetzungen haben, wie resiliente Handlungsweisen in sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Teillebenswelten.

Education for Spatial Citizenship, Critical Spatial Learning:

- Reflektierter Umgang mit Geoinformationen zur Teilhabe an alltäglichen demokratischen Prozessen und Entscheidungen
- Reflektierte Aneignung und kritische Aushandlung von Raum
- Analyse der Schaffung und Fortschreibung von Machtstrukturen durch räumliche Darstellungen
- Dekonstruktion bestehender räumlicher Darstellungen, Offenlegung ihrer Produktionsprozesse sowie Schaffung alternativer Darstellungen und neuer räumlicher Narrative

Textbox 7: Mehrwert von Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning für Intellectual Resilience

4.7 Innovativeness und Education for Innovation

Der Begriff der Innovativeness – zu Deutsch in etwa Innovativität (Golser et al. 2019) oder Innovationsfähigkeit (Gryl 2013) – wird bei Scharf et al. (2016), angelehnt an die Definition von Jekel et al. (2015b), als Befähigung zur Hervorbringung von Innovationen verstanden und im Zusammenhang mit Prozessen der Aneignung und Nutzung von Räumen definiert. Ausgehend von der Annahme, dass Raumplanung nicht eine ausschließlich administrative Funktion von Gebietskörperschaften ist, sondern ein alltäglicher Prozess, an welchem Individuen und Gruppen aktiv teilhaben, betonen Scharf et al. (2016: 250) wie wichtig die Aneignung von Fähigkeiten zur proaktiven Teilhabe an diesen Aushandlungsprozessen ist. Individuen und Gruppen definieren die Ausdehnung, Zusammensetzung und Ausgestaltung von Räumen in diesen Prozessen laufend neu und handeln die Aneignung von Räumen zwischen den an Raumplanungsprozessen Teilhabenden ständig neu aus. Wer Räume neu definieren und darin alternativ denkbare Nutzungsmöglichkeiten aushandeln möchte, muss in der Lage sein, innovativ zu denken und Innovationen für eine solche Aushandlung hervorzubringen (vgl. Scharf et al. 2016: 252). Scharf et al. (2016: 251) beziehen sich hierbei zugleich auf einen physisch-materiellen, relationalen und sozial-konstruierten Raumbegriff (vgl. Wardenga 2002). Innovativität als solche ist aber nicht an räumliche Fragen gebunden, sondern zielt viel mehr auf die *„Entwicklung einer kritischen und konstruktiven Denkweise, welche Menschen dazu befähigt, die stetigen Veränderungen zu reflektieren und die Welt kompetent mitzugestalten“* (Golser et al. 2019: 61).

Der mit Innovativität in Verbindung stehende Innovationsbegriff lässt sich nicht mit einer einheitlichen Theorie beschreiben, sondern ist kontextabhängig, weshalb Gryl (2013: 17) auch von einem „Fuzzy Concept“ spricht. Innovation wird verschiedentlich definiert und vor allem in der Ökonomie und in der Verknüpfung von Technik und Soziologie viel diskutiert (u.a. Höhne 2012, Rammert 2010, John 2005). Während in der Ökonomie der Fokus auf der für Einzelpersonen, Gruppen oder auch Organisationen und Firmen wirtschaftlich förderlichen Entwicklung, Einführung und Nutzung neuer Ideen, Prozesse oder Produkte liegt, wird Innovation im soziotechnischen Bereich nicht zwangsweise als Neuheit definiert, jedoch als eine Entlehnung von etwas Vorhandenem in einen bislang nicht üblichen Kontext, als Weiterentwicklung in einem bis dato nicht intendierten Zusammenhang (vgl. Scharf et al. 2016: 253). John (2005) betont, dass soziale Innovationen soziale Veränderung sowohl implizieren als auch zur Folge haben und

unterstreicht damit eine sozial-kritische Position, welche sich gegen eine neoliberale Definition von Innovation im Sinne von Optimierung und Perfektionierung bestehender Systeme stellt (vgl. Scharf et al. 2016: 254). Gryl (2013) definiert Innovation „*als positiv konnotierte, gewollte und durch eine zufällige oder bewusst geförderte kreative Idee ausgelöste Veränderung, die einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bruch mit bestehenden sozialen Regeln und Routinen bedeutet und im Sinne einer Implementierung gesellschaftliche Auswirkungen und daneben nicht beabsichtigte, aber mitzudenkende Nebenfolgen hat*“ (Gryl 2013: 18). Betont wird dabei auch die Unterscheidung einer Innovation von einer Invention. Während letztere im Grunde jede umgesetzte Idee darstellt, ist erstere durch die im Zuge der Implementierung erreichte gesellschaftliche Durchdringung und Akzeptanz einer umgesetzten Idee gekennzeichnet (vgl. ebd.).

Weniger mit Fragen zu den Befähigungen zur Hervorbringung von Innovationen, dafür aber mit solchen zur transformativen, gesellschaftlichen Wirkung von Innovationen, beschäftigt sich eine sozialwissenschaftlich geprägte Innovationsforschung (vgl. u.a. Schulz-Schaeffer et al. 2021). Insbesondere soziale Innovationen werden durch die Entwicklung und den Aufbau neuer Bedingungen und Möglichkeiten sozialen Zusammenlebens, der Befähigung von Bürger*innen zur Teilhabe an diesen und einer damit einhergehenden Dekonstruktion vorherrschender Machthierarchien mit sozialer Transformation in Verbindung gebracht (vgl. Howaldt & Schwarz 2021: 252f). Kropp (2021) verbindet soziale Innovationen zusätzlich mit Zielen einer nachhaltigen Entwicklung und spricht demgemäß von nachhaltigen Innovationen. Sie beschreibt solche als die *“Ermöglichung, Nutzung und Verbreitung von neuartigen technischen, organisatorischen, praktischen oder kulturellen Problemlösungen [...], um global und langfristig übertragbare Lebens- und Wirtschaftsweisen zu ermöglichen und zu gesundheits- und umweltgerechten Naturverhältnissen beizutragen”* (Kropp 2021: 710).

Verbindet man transformative Zielsetzungen von sozialen Innovationen und die Definition von Innovativeness als Befähigung zur aktiven Mitgestaltung von Gesellschaft und sozialem Umfeld durch die Hervorbringung neuer, innovativer Lösungen für bestehende Probleme, so zeichnet sich auch für den Brückenschlag zur Bildung ein klares Bild ab: Innovativeness, als Befähigung zur Hervorbringung von sozialen Innovationen, beinhaltet kritische Elemente und kann deshalb einer neoliberalen, an ökonomischer und arbeitsmarktbezogener Verwertbarkeit interessierter Bildung nur bedingt dienen (vgl. Scharf et al. 2016: 256f). Wer nur innerhalb des bestehenden Systems denkt, kann keine

system-kritische soziale Innovation hervorbringen. Innovativeness braucht aber den Blick über den Tellerrand, weshalb sie sich nur innerhalb einer humanistisch geprägten Bildung, die individuelle Entfaltung, Emanzipation und Mündigkeit fördert, vollends entwickeln kann (vgl. ebd.).

Innovativeness als solche umfasst Gryl (2013: 18) und Scharf et al. (2016: 257) zufolge mehrere Aspekte. Zunächst ist dies a) Reflexivität, welche der Befragung bestehender sozialer Gegebenheiten und Regeln hinsichtlich vorhandener Probleme dient, sodann b) Kreativität, welche zur Entwicklung neuer Lösungen für erkannte Probleme beiträgt und zuletzt c) Implementivität, als die Fähigkeit zur Implementierung kreativer Lösungen, um diese weiter zu verbreiten. Diese Dreigliederung lässt sich gut in Bezug zum von Weis et al. (2017: 386-4/386-5) zyklisch beschriebenen Modell des Innovationsprozesses setzen, welcher auf die Phasen der Problemidentifikation, der Lösungsentwicklung und der Ideenimplementierung baut. Die einzelnen Phasen stehen dabei in gegenseitiger Beeinflussung und können in verschiedener Reihung innovationsfördernd wirken. Eine solche Denkweise des Innovationsprozesses hat zwei wesentliche Auswirkungen auf Innovativeness: eine Person, die auch nur an einer der Phasen teilnimmt, kann als innovativ bezeichnet werden und darüber hinaus sind Innovationsprozesse in hohem Maße kooperativ bzw. kollaborativ (vgl. Golser et al. 2019: 63, Weis et al. 2017: 386-4). Beide Auswirkungen ermöglichen zudem eine Untergliederung des Innovationsprozesses in ein aktives und ein reaktives Innovieren. Aktiv meint hierbei die eigenständige Problemidentifikation, Ideenentwicklung und/oder -implementierung. Reaktiv dagegen betont das kollaborative Element, indem auf durch andere identifizierte Probleme, entwickelte Ideen und Lösungen reagiert wird (vgl. Scharf et al. 2016: 257). Eine Förderung zur Entwicklung der im Innovationsprozess notwendigen Fähigkeiten, sollte sowohl aktives als auch reaktives Innovieren umfassen, weshalb Scharf et al. (ebd.) von aktiver und reaktiver Innovativeness sprechen.

Zur Förderung von Innovativeness oder Innovativität im Unterricht bieten sich vor allem die Überlegungen von Shavinina (2013) und Gryl (2013) an. Shavinina listet auf einer generellen, fachunspezifischen Ebene in ihren Ausführungen zu einer Innovation Education elf förderliche Elemente auf, die ausgehend von Kreativität helfen sollen, kindliche Talente im Unterricht zu entdecken, zu entwickeln und in weiterer Folge in Potenziale für Innovator*innen zu verwandeln. Es handelt sich dabei um a) *Gifted Education Programs* zur Stärkung von Talenten, b) *Science and Technology Education* zur

Förderung von wissenschaftlichem und technischem Denken sowie c) *Entrepreneurial Giftedness*, welche vor allem den Perspektivwechsel zur Entwicklung neuer, ungewöhnlicher Lösungsansätze und den Glauben an sich selbst und den Beitrag, den die eigene Entwicklung zur Veränderung der Welt leistet, beinhaltet (vgl. Shavinina 2013: 31-33). Ferner spricht Shavinina (ebd.: 35-38) von d) *Metacognition in Action – the ability to implement things*, wobei Befähigungen zur Überführung von Ideen in eine konkrete Innovation im Fokus stehen, e) *Scientific Talent – lessons learned from nobel laureats*, wobei Biographien von Nobelpreisträger*innen als Vorbild für künftige Innovator*innen dienen können, vor allem auch, um Jugendliche für Wissenschaft und Innovation zu begeistern und f) *Polymathy or Multiple Giftedness* als Förderung von Vielschichtigkeit und einer Vielzahl von Talenten, um, im Lichte der Vielschichtigkeit von Problemstellungen, einen Gegenpol zum Spezialist*innentum herzustellen. Als g) *Applied Wisdom and Moral Responsibility* wird die Entwicklung von sozialem und moralischem Verantwortungsbewusstsein bei der Anwendung von angeeigneten Wissensbeständen und Befähigungen genannt, h) *Developing Managerial Talent – lessons from great managers* sollen helfen, individuelle Talente einzusetzen und kooperative und kollaborative Strategien der Zusammenarbeit in Innovationsprozessen zu fördern und die Entwicklung eines i) *Deadline Management* soll die nötige Strukturiertheit aufbauen, um im kompetitiven Wettstreit um Innovationen nicht im Chaos zu versinken (vgl. ebd.: 38f). Schließlich listet Shavinina (ebd.: 40f) noch j) *Basics of Innovation Science*, welche sich mit der Frage nach Bedingungen erfolgreicher Innovationsstrategien beschäftigen und k) *Courage* als Wegbereiter zur vollständigen Entwicklung einer Idee bis hin zur finalen Implementierung.

In der konkreten Umsetzung setzt Innovation Education stark auf handlungsorientierten Unterricht, lebensnahe Themen und methodische Vielfalt, um verschiedenste Lerntypen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Potenzialen und Bedürfnissen anzusprechen und ihnen damit Raum zu kreativen Lösungen für vielfach selbst gewählte Problemstellungen anzubieten (vgl. Golser et al. 2019: 65). Golser et al. (2019) haben dazu mit dem Projekt Innovativitäts_Schulen fächerübergreifende (involviert sind naturwissenschaftliche und technische Fächer, sowie technisches Werken – im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I als Technik und Design bezeichnet) Lernumgebungen konzipiert, welche das Vorverständnis von Schüler*innen hinsichtlich des Innovationsbegriffs und die Innovativitätsperspektive von am Projekt teilnehmenden Unternehmen vereinen. Auch ein Austausch zwischen den

beteiligten Gruppen ist Teil des Projekts, dessen Ziel die Entwicklung und Förderung der Innovativität von Schüler*innen ist.

Fachspezifischer als bei Shavinina (2013) sind die Überlegungen von Gryl (2013), die eine Förderung von Innovativität mittels GW-Unterricht beschreibt. Als gute Voraussetzungen nennt Gryl etwa die lebensweltliche Ausrichtung des Fachs, den Wechsel zwischen verschiedenen Maßstabsebenen oder die persönlichen und gesellschaftlichen Anknüpfungsmöglichkeiten. Darüber hinaus liefert das W in GW auch noch ökonomische Sichtweisen von Innovationsprozessen, wenngleich hier Überlegungen zur Verwertbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit einer kritischen Betrachtung unterzogen werden sollten. Die Zielsetzung einer Förderung von Innovativität sollte nicht vordergründig monetär begründet, sondern auf die Befähigung der Lernenden ausgerichtet sein. Auch aus der Geographiedidaktik heraus sind einige konzeptionelle und methodische Ansätze für die Förderung von Innovativität auszumachen, wie etwa (De)Konstruktion und Partizipation, Perspektivenwechsel, Reflexion und Reflexivität oder Raumperspektiven und Raumaneignung. (Vgl. Gryl 2013: 20ff)

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Der Ansatz, bestehenden Problemen mit innovativen Denkmustern und Strategien zu begegnen und solche im Unterricht zu fördern, ist vielversprechend für die Zielsetzung einer Intellectual Resilience, transformative Entwicklungen anzustoßen (siehe Textbox 8). Zudem lassen sich auch die kritische Betrachtung von bestehenden Rahmenbedingungen von sozio-ökonomischen, respektive sozio-ökologischen Systemen und der Aufruf zu Veränderungen durch soziale Innovationen mit dem Ziel der Dekonstruktion bestehender Machthierarchien und der Ermöglichung partizipativer, resilienter Handlungen vereinbaren.

Innovativeness und Education for Innovation:

- Förderung von Befähigungen zur kritisch-reflektierten Betrachtung von Problemstellungen und Entwicklung kreativer und innovativer Lösungsansätze
- Verknüpfung sozialer Innovationen mit sozialer Transformation
- Verknüpfung persönlicher Entfaltung mit Kritik an bestehenden sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Systemen und Möglichkeiten zur sozialen Transformation

Textbox 8: Mehrwert von Innovativeness und Education for Innovation für Intellectual Resilience

4.8 Virale Raumkonstruktionen und Structural Media Theory

Die Digitalisierung hat viele Prozesse eines alltäglichen Lebens in virtuelle Welten verlagert: Besorgungen können über Online-Kauf- oder Tauschplattformen wie Amazon oder Ebay abgewickelt werden, statt Briefen werden E-Mails oder Nachrichten mittels diverser Messengerdienste versendet, Bankfilialen verschwinden dank Onlinebankings immer mehr aus dem physischen öffentlichen Raum und auch Behördenwege werden zunehmend im virtuellen Amt getätigt, um nur einige Beispiele zu nennen. Aber auch unser Sozialleben findet in einem wachsenden Ausmaß in digitalen sozialen Netzwerken statt, wie zahlreiche Studien belegen (e.g. JIM-Studie 2020, Elbdudler Jugendstudie 2018, Royal society for public health 2017). Virtuelle Realitäten haben in unserem Leben Einzug gehalten und verändern damit nicht nur unsere Lebensroutinen, sondern gleichzeitig auch die physische Welt.

Das Konzept der viralen Raumkonstruktionen (Kanwischer & Schlottmann 2017) beschäftigt sich mit ebensolchen Digitalisierungs- bzw. Mediatisierungsprozessen, vor allem in Hinblick auf ihre Auswirkung auf Räume der physischen Welt. Insbesondere nimmt die Förderung eines mündigen Umgangs mit virtuell ge- bzw. überformten Raumkonstruktionen eine zentrale Rolle ein. Der Begriff „viral“ bezieht sich auf die Schnelligkeit der Verbreitung von digital verfügbaren Inhalten in der virtuellen Welt. Gleich einem Krankheitserreger – daher die namensgebende Analogie – verbreiten sich Inhalte mit enormer Geschwindigkeit, beinahe augenblicklich. Mit dem Begriff der „Raumkonstruktionen“ verweisen Kanwischer und Schlottmann (2017: 61) auf ein konstruktivistisches Raumverständnis, dass durch die zunehmende Vermischung von physischer und virtueller Welt als Augmented Reality (Graham & Zook 2013), als eine Erweiterung der realen Welt beschrieben werden kann. Als Beispiele viraler, digitaler Raumkonstruktionen lassen sich kartierendes Erzählen (e.g. über die letzte Urlaubsreise), personalisierte Karten (e.g. mit google maps oder open street map) oder mit Karten verlinkte georeferenzierte Daten (e.g. Bilder, Videos, Restaurantkritiken) nennen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017: 61).

Am viralsten verbreiten sich Raumkonstruktionen allerdings mit Hilfe von Hashtags. Diese verschlagworteten Metakomentierungen virtueller Texte, Bilder oder Videos fungieren als Klammer mit anderen Inhalten derselben Annotierung. Gleichzeitig vergeben Hashtags (e.g. #metoo, #fridaysforfuture, #fashiongoals, #laufenmachtlücklich) auch eine individuelle Bedeutungszuweisung an Inhalte und ordnen diese in bestehende

Kategoriensysteme ein. Nachdem es sich um individuelle Bedeutungszuweisungen an Räume handelt, können sich verschiedene, auch widersprüchliche Zuweisungen verbreiten. Unter dem Hashtag #Lobau könnten beispielsweise Befürworter eines Autobahnbaus genauso Inhalte verbreiten, wie Gegner, die sich für den Schutz des Naherholungsgebiets einsetzen. Auch lassen Bedeutungszuschreibungen immer Interpretationsspielraum und können demnach von Rezipierenden anders aufgenommen werden, als von Zuschreibenden intendiert. Durch die Verbindung von mit Hashtags versehenen virtuellen Inhalten mit Geotags erfährt schließlich auch der damit verknüpfte physische Raum eine (neue) Bedeutungszuweisung. Mitunter werden Hashtags auch aus dem virtuellen in den physischen Raum übertragen (e.g. als Werbeplakat, als Graffiti, etc.) und bringen dort eine noch einmal anders ausgedrückte räumliche Besetzung, Aneignung oder Bewertung zum Ausdruck. (Vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017: 61f)

Solche medial unterstützte individuelle räumliche Konstruktionen lassen sich mit Werlens (2017) *alltäglichen Regionalisierungen* in Bezug setzen. Räume sind nicht absolut zu verstehen, sondern werden durch Handlungen und Kommunikationsakte ständig neu „gemacht“. Das *Geographie machen* (vgl. Werlen 2017: 32) erfährt durch Digitalisierung und Mediatisierung eine funktionale Erweiterung. Physischer Raum wird nicht nur durch virtuellen Raum ergänzt, in der Verbindung dieser beiden Raumkategorien ergeben sich völlig neue Handlungsoptionen und damit Möglichkeiten der konstruktivistischen Schaffung und Aneignung von Raum. Werlen (2017: 273ff) gliedert alltägliche Regionalisierungen als Folge alltäglichen Handelns und Kommunizierens in *ökonomische*, *normative* und *informativ-signifikative* Regionalisierungen.

Ökonomische Regionalisierungen entstehen durch produktive und konsumptive Vorgänge (vgl. ebd.). In der virtuellen Sphäre verschmelzen diese beiden Begrifflichkeiten immer mehr, weshalb Toffler (1980) den Begriff des *Prosument*innentums* eingeführt hat. Mittlerweile gilt dieser als etwas überholt, da vor allem in Frage gestellt wird, ob Prosumer*innen tatsächlich derart stark in einen Produktionsprozess eingreifen (vgl. Hernández-Serrano et al., 2017: 81). Alternativ wird von Prod-User*innen (Bruns 2014) oder Prodesigner*innen (Hernández-Serrano et al. 2017) gesprochen, bei welchen ein deutlich stärkerer Fokus auf der Produktionsseite liegt. In partizipativen sozialen Medien werden Inhalte mit räumlichen Verweisen konsumiert und beinahe gleichzeitig redigiert, adaptiert oder neu produziert. Kanwischer und Schlottmann (2017: 67) hinterfragen diese Entwicklung kritisch. So gilt es zu unterscheiden, was im Zuge der Prosumption technisch

machbar ist und inwiefern dabei die Bedeutung der entstehenden Raumkonstruktionen reflektiert wird. Für einen mündigen Umgang mit virtuell-physisch gekoppelten Raumkonstruktionen gilt es jedenfalls, die Rolle sozialer Medien und ihrer zugrundeliegenden Mechanismen, wie beispielsweise Algorithmen (u.a. Stalder 2017), Filterblasen (Pariser 2011) oder Filterclashes (Pörksen 2018), zu beleuchten. Dabei reicht es nicht, technische Befähigungen zur Nutzung von Medien, insbesondere sozialer Medien zu vermitteln (Lernen über Medien). Um einen reflektierten Umgang mit (sozialen) Medien einzuüben, braucht es einerseits eine regelmäßige Anwendung sowie andererseits ein regelmäßiges Hinterfragen dieser Anwendung (Lernen mit Medien) und der daraus entstehenden Raumkonstruktionen und Wirklichkeitsbilder (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017: 69).

Normative Regionalisierungen (vgl. Werlen 2017: 302ff) lassen sich in solche einer normativen Aneignung und solche politischer Kontrolle unterteilen. Erstere beziehen sich etwa auf die Unterscheidung von öffentlichem und privatem Raum oder von durch verschiedene Diskurse festgelegte Nutzungsarten, die in bestimmten Räumen zu bestimmten Zeiten von bestimmten Personen vollzogen werden (können/dürfen). Letztere betrifft politisch gesteuerte Regionalisierungen zur Machtausübung wie etwa Nationalstaaten, Bundesländer, Bezirke oder Gemeinden. Die Aushandlung und Festigung sowohl normativ angeeigneter als auch politisch ausgehandelter Regionalisierungen kann mittels sozialer Medien vor allem in der Geschwindigkeit, aber auch hinsichtlich der potenziellen Partizipation und Resonanz spürbar zulegen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017: 66f). Zudem ermöglicht der virtuelle Raum ein physische Räume übergreifendes Zusammenfinden Gleichgesinnter in Gruppen, auch dann, wenn im direkt umgebenden physischen Raum diese Gleichgesinnten nicht anzufinden sind. Soziale Medien ermöglichen aber auch alternative Aushandlungen normativer Regionalisierungen in Form politischer Kontrolle und normativer Aneignung und damit Parallelansichten bzw. -welten (e.g. Hausbesetzer, Staatsverweigerer) (vgl. ebd.).

Informativ-signifikative Regionalisierungen gliedert Werlen (2017: 347ff) in solche, die für eine Bedeutungszuschreibung und Realitätskonstruktion relevantes Wissen umfassen, also Regionalisierungen von Wissensbeständen oder Informationen (e.g. Sprache, Tradition) darstellen und solche, die signifikativ-symbolisch bedingt sind, also Regionalisierungen symbolischer Aneignung (e.g. Heimat, Geburtsort, Nachbarschaft) darstellen. Für informativ-signifikative Regionalisierungen relevant ist die Frage nach der

Durchsetzung von ideologischen Deutungsmustern, vor allem in Hinblick auf die Legitimierung von Macht. Kanwischer und Schlottmann (2017: 66) unterstreichen auch für diese Form der Regionalisierung eine Beschleunigung der Aushandlung von Bedeutungszuweisungen durch soziale Medien, sowie eine potenziell stärkere Partizipation und eine weit größere und direktere Resonanz auf in Diskurse eingebrachte Raumkonstruktionen. So sind binnen kürzester Zeit sowohl verstärkende, unterstützende Elemente – etwa im Diskurs um den Begriff „Heimat“ – als auch Gegenpositionen zu erwarten. Ein bedeutsamer Lernprozess stellt in diesem Zusammenhang die Antizipation der Macht genormter Bilder dar. Wer dies beherrscht, kann bestehende räumliche Konstruktionen stärken oder auch performativ Gegenbilder zur De- und Rekonstruktion von Räumen einbringen (vgl. ebd.).

Ein mündiger Umgang mit virtuellen Konstruktions-, Bedeutungsgebungs- und Aushandlungsprozessen ist zentrales Element des Konzepts der viralen Raumkonstruktionen. Dabei verweisen Kanwischer und Schlottmann (2017: 71) auf die strukturelle Medienbildung (Jörissen & Marotzki 2009). Diese stellt nicht die Vermittlerfunktion von Medien in den Mittelpunkt, sondern deren Rolle hinsichtlich struktureller Veränderungen des Selbst- und Weltbildes in Zeiten wachsender Unsicherheiten und Komplexität (vgl. ebd: 15). Der hierbei verwendete Bildungsbegriff orientiert sich nicht an der Anhäufung von inhaltlichen Wissensbeständen, sondern an der Aneignung von Orientierungswissen zur flexiblen Anpassung an sich ändernde Gegebenheiten einer kontingenten Welt und kann demnach einem *formalen Bildungsverständnis* zugeordnet werden (vgl. ebd: 11). Jörissen und Marotzki (2009: 31) definieren vier Dimensionen einer strukturalen Medienbildung, die sich auf die lebensweltlichen Bereiche des a) Wissens, b) Handelns, c) Grenzbezugs und d) Biographiebezugs stützen. Innerhalb dieser Dimensionen ist die Entwicklung reflexiver Orientierungsoptionen Ziel einer strukturalen Medienbildung.

Die Dimension des Wissens erörtert die Seriosität von Quellen, die Notwendigkeit, Wissensbestände anzuhäufen, vor allem in Bezug zur Nutzbarkeit dieser Bestände sowie den Umgang mit massenhaft verfügbaren Wissensbeständen einer digitalisierten Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. ebd.). Die Dimension des Handelns widmet sich den aus Wissensbeständen erwachsenden Handlungsoptionen und verknüpft dies mit der moralischen Frage, welche Handlungen individuell, aber auch gesellschaftlich vertretbar und vorteilhaft sind. Zudem wird die Verantwortungsübernahme für

durchgeführte Handlungen beleuchtet (vgl. ebd.: 33f). Sprechen Jörissen und Marotzki (ebd.: 34f) von Grenzbezug, wird insbesondere die Überschreitung natürlicher Grenzen durch neue technologische Möglichkeiten (sei es Gentechnik, Robotik, soziale Netzwerke oder KI-Forschung) thematisiert. Es geht hierbei um Prozesse der Erfahrung, Dekonstruktion und letztlich Überschreitung der körperlichen Grenzen und wie damit produktiv und verantwortungsvoll umgegangen werden sollte. Die vierte Dimension des Biographiebezugs (vgl. ebd.: 36f) untersucht, wie individuelle Lebensbiographien zu einem Werterahmen und System der Bedeutungszuschreibungen beitragen und somit Identität(en) formen. In diesen Rahmen, in dieses System werden alle Informationen, Interaktionen mit Menschen und Dingen eingeordnet und mit persönlicher Relevanz versehen. Dieser Bewertungsprozess erschafft individuelle Weltbilder und Werthaltungen, welche wiederum in einer globalisierten, digital beschleunigten Welt immer seltener auf langfristig gültige Konzepte zurückgreifen können und somit einer gesteigerten Reflexivität unterliegen. Es bedarf also einer permanenten Neuaushandlung und Neubewertung des Selbst- und Weltverständnisses.

Kanwischer & Schlottmann (2017: 72ff) bauen im Konzept der viralen Raumkonstruktionen auf diese vier Dimensionen strukturaler Medienbildung. So gilt es etwa in der Dimension des Wissens zu beleuchten, wie Medien als Informationsquellen dazu beitragen, individuelle Regionalisierungen zu erschaffen, zu verfestigen oder auch in Frage zu stellen. Erst eine kritische Reflexion dieser Informationen ermöglicht es, Bedeutungszuschreibungen an Räume und die damit einhergehenden Raumkonstruktionen nachzuvollziehen. Es wird damit aber auch klar, dass Räume nicht absolut, sondern konstruiert und insofern auch die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen keine festen, sondern veränderlich sind (vgl. ebd.).

Die Handlungsdimension reflektiert die eigenen Handlungsoptionen, die sich aus virtuell erzeugten und verbreiteten räumlichen Bedeutungszuschreibungen ergeben. Hierbei gilt es auch Faktoren wie Inszenierung und Authentizität mitzudenken. Bedeutungszuschreibungen sind jedenfalls handlungsleitend und können durch den viralen Charakter auch große Massen zu einer Handlung (e.g. Flashmobs, Demonstrationen, Shitstorms) bewegen (vgl. ebd.).

Die Reflexion des Grenzbezugs thematisiert vor allem das Verschwimmen der Grenze zwischen Mensch und Technik im physischen Raum zu einer Augmented Reality. Auch wenn sich Wearables wie Google-Glas (noch) nicht durchgesetzt haben, gibt es mit

smartphonebasierten Anwendungen genügend Beispiele (e.g. Pokemon Go, Geocaching, mobile Echtzeitnavigation), wo virtueller und physischer Raum beinahe nahtlos ineinander übergehen. Auch im Sprachgebrauch hat sich mit dem „Smombie“ bereits ein Begriff eingebürgert, der Personen beschreibt, die sich im (öffentlichen) physischen Raum gleich einem Zombie (die eine Hälfte des Kofferworts) nur noch mit Blick auf das Smartphone (der andere Teil) bewegen und den physischen Raum selbst damit nur peripher wahrnehmen (vgl. ebd.).

Schlussendlich verknüpfen Kanwischer und Schlottmann (2017: 75) auch die Dimension des Biographiebezugs mit viralen Raumkonstruktionen. Unser Selbst- und Weltbezug wird durch unsere Erfahrungen geprägt und diese wiederum durch Medien beeinflusst. Durch Globalisierung und Digitalisierung haben Medienwelten in den letzten Jahrzehnten einen starken Wandel durchlebt, ihre Bedeutung für unseren Selbst- und Weltbezug dadurch aber keinesfalls eingebüßt (vgl. Ganguin & Sander 2008: 423). Gleichzeitig mit diesem stark konsumorientierten Blick auf Medien, gilt es auch einen auf die produzierende Seite zu werfen: wir konstruieren mittels virtueller Medien räumliche Bedeutungszuschreibungen. Eine Reflexion dieses Prosumer*innentums, dieses Prodesigner*innentums hinsichtlich unserer eigenen Biographie ermöglicht es, Rückschlüsse aus Raumkonstruktionen auf den eigenen Selbst- und Weltbezug zu tätigen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017: 75).

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Vor allem hinsichtlich resilienter Handlungen in technologischen Teilwelten, können Zielsetzungen viraler Raumkonstruktionen und einer strukturalen Medientheorie (siehe Textbox 9) dem Modell einer Intellectual Resilience dienlich sein. Die Verknüpfung physischer und virtueller Räume eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten, die es kritisch auf ihre Nützlichkeit zu hinterfragen gilt. Auch eine Reflexion der Rolle von (sozialen)

Virale Raumkonstruktionen, Structural Media Theory:

- Analyse von Prozessen der Raumaneignung
- Analyse von Handlungen und Kommunikationsakten im Zusammenhang mit der Bedeutungszuweisung an physische, virtuelle und physisch-virtuell verknüpfte Räume
- De- und Rekonstruktion von räumlichen Bedeutungszuweisungen
- Reflexion der Rolle von (sozialen) Medien bei strukturalen Veränderungen des Selbst- und Weltbilds im Kontext von Krisen, Komplexität und Unsicherheiten
- Reflektierter Umgang mit sozialen Medien

Textbox 9: Mehrwert viraler Raumkonstruktionen und von Structural Media Theory für Intellectual Resilience

Medien im Kontext von räumlichen Bedeutungszuschreibungen, insbesondere vor dem Hintergrund von Krisen und Unsicherheiten, bietet die Möglichkeit für ein Denken in Alternativen und Transformatives Lernen.

4.9 Critical (Geographic) Media Literacy

Im Zeitalter der digitalen Medien ist die Frage, ob ein Umgang mit diesen in der Schule gelehrt werden soll, eigentlich obsolet. Trotzdem ist sie nicht unbedeutend, da ihr im Regelfall eine zweite Frage nachgestellt wird: Wie soll ebendieser Umgang mit Medien gelehrt werden? Geht es vordergründig um die Teilhabe an der Medienwelt als ökonomische Sphäre, so steht die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum technischen Bedienen und Navigieren digitaler Medien im Mittelpunkt. Zusätzlich ermöglicht und fördert eine solche Näherung an den Umgang mit digitalen Medien ein hedonistisches Erleben von Medieninhalten, welche vor allem in sozialen Medien verbreitet werden. Geht es aber um eine demokratische Partizipation in der Medienwelt, um die Ermöglichung von Aushandlung und Teilhabe auch aus einer marginalisierten Position heraus (i.e. Marginalisierungen auf Grund von Herkunft, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, sozialer Klasse, Gender, etc.), dann bedarf es eines reflektierenden, dekonstruierenden Verständnisses von Medien, deren Botschaften und den dahinterstehenden Absichten zur Sicherung und Steigerung von Macht und Profit.

Critical Media Literacy in der Auffassung von Kellner & Share (2005, 2007) hat letztere Herangehensweise zum Ziel. Media Literacy als solche baut in ihrer Definition nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, Interpretierens und Produzierens von medialen Artefakten, sondern darüber hinaus auf die intellektuellen Fertigkeiten und Capacities, um vollständig und aktiv an der einen umgebenden Kultur und Gesellschaft teilnehmen zu können (vgl. Kellner & Share 2005: 369). Critical Media Literacy erweitert einerseits diese Teilhabemöglichkeit um digitale Massenkommunikation und neue digital-technologische Entwicklungen (i.e. Messengerdienste, Blogs, Vlogs, Plattformen sozialer Medien, etc.) und analysiert andererseits die Bezüge zwischen Medienprodukten, ihren Zielgruppen, den transportierten Informationen und Fragen von Macht und Durchsetzungsvermögen kritisch (vgl. Kellner & Share 2007: 60).

Damit hebt sich Critical Media Literacy deutlich von protektionistischen Ansätzen einer Medienpädagogik ab, welche Medien unter Generalverdacht der Verführung und Manipulation stellen und zum Ziel haben, Jugend vor dem vermeintlich negativen Einfluss

von Medien zu beschützen (vgl. Kellner & Share 2005: 372). Critical Media Literacy geht aber auch klar über eine Pädagogik der Medienkunst hinaus, die vor allem die Ästhetik medialer Produkte und die Verwendung medialer Ausdrucksweisen für kreative Selbstdarstellung in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd.). Critical Media Literacy setzt vor allem ganz bewusst auf einen kritischen Zugang, der vielen anderen Media-Literacy-Zugängen bis dahin gefehlt hat. Während Fragen zu Macht und Ideologie in einer Critical Media Literacy zentral sind, berufen sich viele Vertreter weniger kritischer Zugänge ganz explizit darauf, dass Unterricht apolitisch bzw. politisch neutral gestaltet sein sollte (vgl. Kellner & Share 2007: 62). Der Zugang einer Critical Media Literacy beschränkt sich aber nicht auf die Analyse vorherrschender Bedingungen, sondern fördert zudem die Produktion alternativer Medienprodukte, um bestehende mediale Produkte und die durch sie transportierten Narrative zu hinterfragen und damit eine multiperspektivischere Medienwelt zu ermöglichen (vgl. ebd.: 60). Die Gefahr, durch ein solches Anliegen einer Critical Media Literacy auch Desinformationskampagnen argumentativ den Boden zu bereiten, ist evident (u.a. Buckingham 2017; boyd 2017), denn schließlich kann das Argument, Informationen und ihre Herkunft zu überprüfen nicht nur in eine Richtung ausgelegt werden (alternative Fakten berufen sich ja gerade darauf, die „eigentliche Wahrheit“ zu sein). boyd (2017) zeigt am Beispiel der Polarisation in den USA sehr eindrücklich, wie der Versuch, Vertrauen in mediale Informationen (wieder)herzustellen, indem Miss- und Desinformationen mit Hilfe von Experten als solche entlarvt werden, das Gegenteil davon erreicht. Ein tiefsitzendes Gefühl der Marginalisierung, welches in Bevölkerungsteilen, die sich in ihrer Weltanschauung politisch nicht vertreten fühlen, verankert ist, führt dazu, dass das Prinzip „experience over experts“ (vgl. boyd 2017: 85) jeden Versuch, argumentativ gegen Miss- und Desinformation vorzugehen, scheitern lässt. Je fundierter sich Quellen auf Expert*innen und ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse stützen, desto weniger fühlt sich die Masse der Menschen, die von der eigenen Erfahrungswelt ausgeht, angesprochen. Expert*innentum und die von einem solchen verbreiteten Informationen werden in Frage gestellt – etwas, was eine Critical Media Literacy im Sinne von „prüfe deine Quellen“ grundsätzlich fördern möchte und damit auf diese zurückfällt (vgl. ebd.).

Harsche Kritik an dieser Betrachtung kommt von Hobbs (2017), die darin eine Umkehr von Ursache und Wirkung zu sehen glaubt. Weder könne Critical Media Literacy für einen Rückgang des Vertrauens in Expertise verantwortlich gemacht werden, noch könne man

ihr das ihr innewohnende Prinzip der Kritik vorwerfen. Und schließlich habe auch nicht die Critical Media Literacy dazu angeleitet, Erfahrungen über Expertise zu stellen (vgl. ebd.). Egal welche Position man in dieser Debatte einnehmen möchte, es erscheint wenig erfolgversprechend, einer Verschuldensfrage nachzugehen.

Buckingham (2017) argumentiert, dass Media Literacy alleine nicht ausreichend ist. Er sieht die Notwendigkeit Medienschaffende stärker in die Verantwortung zu nehmen und auch das Geschäftsmodell und Eigenverständnis von sozialen Plattformen als technologische Services, nicht aber als Medienkonzerne (was sie für die veröffentlichten Inhalte verantwortlich machen würde) zu hinterfragen (vgl. ebd.). Zumindest sollte Critical Media Literacy den Blick auf diese Zusammenhänge richten. Ähnlich sehen das Mason et al. (2018: 7), die eine Regulierung sozialer Medien einerseits und eine Renaissance der Gatekeeperfunktion des Journalismus andererseits zur Debatte stellen. Für eine Critical Media Literacy regen sie an, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Medienlandschaft (bei Mason et al. 2018 konkret jener der USA), ihren profit- und machtorientierten Interessen, mit dem eigenen Medienkonsumverhalten sowie insbesondere dem Umgang mit sozialen Medien stärker ins Zentrum zu rücken.

Egal wie weit man Critical Media Literacy nun fassen möchte, Einigkeit herrscht in der Einschätzung, dass die Ziele einer Critical Media Literacy dann verfehlt werden, wenn diese schlecht vermittelt werden (vgl. boyd 2017; Hobbs 2017). Um dem entgegenzuwirken, erscheint es umso wichtiger, mediale Produktionsprozesse nachvollziehen, reflektieren und deren Produkte einordnen sowie, im Sinne einer informierten, nicht emotionalisierten und verführten Gegenhaltung, emanzipiert mit Medienprodukten umgehen zu können. Eine solche Auseinandersetzung mit Medien ermöglicht eine Erfahrungswelt, die einer Desinformation weniger Angriffsfläche bietet. Gerade deshalb betonen Kellner & Share (2007), dass Critical Media Literacy keine Option, sondern eine Notwendigkeit ist, welche sich in einem postfaktischen Zeitalter, in welchem scheinbar alle Meinungen gleichberechtigt und vermeintlich gleich bedeutsam sind, einer schwierigen Aufgabe stellt: *„Making sense of media and our information society is far more complicated than a reductionist idea of simply finding the truth. Rather than judging information in binary terms, as either true or false, students should learn to seek context, search for multiple sources, different perspectives, and various types of evidence, to triangulate findings and bias in order to best evaluate and make sense of the information.“* (Kellner & Share 2019: XVI)

In der Umsetzung von Critical Media Literacy nennt Buckingham (2006: 267f) Repräsentationen, Sprache, Produktion und Publikum als vier wesentliche Aspekte. Kellner & Share (2005: 374ff) verweisen auf fünf Kernkonzepte, die vom Center for Media Literacy (CML) definiert wurden und sich faktisch mit jenen Buckinghams decken, wobei die Repräsentationen sich auf Non-Transparenz sowie Inhalt und Botschaft verteilen:

- Das Prinzip der Non-Transparenz:

Dieses besagt im Wesentlichen, dass Medien kein Abbild einer vermeintlich objektiv vorhandenen Welt schaffen und ebenso wenig neutrale Informationen übermitteln, sondern ihre Produkte einem Konstruktionsprozess unterliegen, welcher wiederum bestimmte Ideologien, Interessen und Machthierarchien zum Ausdruck bringt. Diesen Konstruktionsprozess zu dekonstruieren, ist ein guter Startpunkt für eine Critical Media Literacy. (Vgl. ebd.: 374)

- Codes und Regelwerke:

In der Konstruktion von Medienprodukten wird auf eine eigene Sprache, mit ihren eigenen Regeln gesetzt. Die derart geschaffenen Zeichen und Symbole können auf zweierlei Art codiert sein, als Konnotation oder als Denotation. Erstere umschreibt eine subjektiv empfundene, letztere eine allgemeingültigere Bedeutungszuschreibung. Nähern sich beide Codierungsformen an oder werden überhaupt deckungsgleich, kommt es zu einer „Naturalisierung“ der Bedeutungszuschreibungen, welche den Konstruktionsprozess verdeckt. Zielsetzung einer Critical Media Literacy ist es, diesen Konstruktionsprozess von Konnotation und Denotation wieder sichtbar zu machen, um als „natürlich“ transportierte Repräsentationen (i.e. Repräsentation von Gender, Klasse, Religion, ...) zu dekonstruieren und alternative Bedeutungszuschreibungen zu ermöglichen. (Vgl. ebd.: 374f)

- Individuelle Decodierung:

Die Bedeutung eines Medienprodukts liegt nicht im Produkt selbst, sondern wird durch ein Wechselspiel aus Codierung und Decodierung geschaffen. Dabei ist keineswegs sichergestellt, dass die ursprünglich von der Produzentin/dem Produzenten codierte Botschaft von der Rezipientin/dem Rezipienten in gleicher Weise decodiert wird. Medienproduzierende sind sich dessen aber bewusst und

gestalten ihre Botschaften derart, dass eine bestimmte Lesart wahrscheinlicher eintritt. Die Dekonstruktion dieser Macht zur Durchsetzung einer Majoritätslesart einerseits und das Bewusstsein für die Pluralität von Decodierungsmöglichkeiten und die damit verbundene Multiperspektivität auf Medienprodukte andererseits, rücken die Seite der Rezipierenden stärker in den Fokus und sind wesentliche Anliegen des dritten Kernkonzepts einer Critical Media Literacy. (Vgl. ebd.: 375f)

- Inhalt und Botschaft:

Hierbei stehen die impliziten und expliziten Konnotationen als solche sowie die über den Inhalt der Medienprodukte transportierten Ideologien, Werte und Sichtweisen im Zentrum der Analyse. Critical Media Literacy beleuchtet den Umstand, dass mediale Inhalte oft in hohem Maße symbolisch aufgeladen sind und nur durch eine umfassende Dekonstruktion in ihrer Gesamtheit an sozialen, politischen oder moralischen Bedeutungen fassbar werden. (Vgl. ebd.: 376)

- Motivation:

Das fünfte Kernkonzept beschäftigt sich damit, warum und zu welchem Zweck Medienprodukte von wem gemacht und verbreitet werden. Im Wesentlichen trachten Medienschaffende nach Profit oder dem Zuwachs bzw. der Sicherung von Macht. Gleichschaltungen der Medien, wie sie in illiberalen Staaten wie Russland oder China, aber auch in zunehmendem Maß in manchen europäischen Ländern wie Polen oder Ungarn zu beobachten sind, zielen darauf ab, diese Interessen durchzusetzen (vgl. RSF 2023). Aber auch in weniger restriktiven Staaten besteht die Gefahr der Reduktion der Vielfalt klassischer Medien und damit einer Minderung der Meinungs- und Darstellungsvielfalt, etwa durch die Einstellung von Tageszeitungen (z.B. Wiener Zeitung) oder den Abbau von Journalist*innen (in Österreich minus ein Viertel im Zeitraum 2006 bis 2019; vgl. Kaltenbrunner et al. 2020). Damit entsteht zunehmend eine Minderheit an Medienanbietern, welche bestimmt, wer und was medial repräsentiert wird und auf welche Weise dies geschieht. Die Rolle sozialer Medien ist in diesem Zusammenhang nicht eindeutig zu beurteilen, bieten sie doch einerseits die Möglichkeit von pluralen Gegenöffentlichkeiten, andererseits aber auch den Missbrauch solcher zur Verbreitung von Desinformation. Critical Media Literacy versucht die Befähigung zu vermitteln, zu hinterfragen, welche multinationalen Medienkonzerne welche

medialen Botschaften verbreiten und welche Sichtweisen und Verzerrungen damit transportiert werden. (Vgl. Kellner & Share 2005: 376f)

Gemeinsam ist diesen fünf Kernkonzepten, dass sie kritisches Denken und, über ein solches, Demokratisierung und Partizipation an Gesellschaft fördern wollen. Für eine Vermittlung von Critical Media Literacy sind deshalb auch partizipative und kollaborative Lernsettings vonnöten, bei denen Lehrende sich aus ihrer aktiven Position zurückziehen und Lernende ins Zentrum rücken, um als aktiv Handelnde bestehende Medienprodukte zu analysieren und eigene, alternative zu produzieren (vgl. Kellner & Share 2007: 63f).

Aus einem anderen Blickwinkel nähert sich eine Geographic Media Literacy. Lukinbeal (2014: 41) betont, dass Informationen im digitalen Zeitalter immer häufiger in komprimierter, visueller Form transportiert werden. Insbesondere gilt das für räumlich bezogene Informationen, aber auch die räumliche Verknüpfung und Verortung von visuellen Informationen. Zu erkennen, wie dabei Repräsentationen, Ideologien und Machthierarchien mittransportiert werden, dass diese aber konstruiert und abänderbar sind, ist ein bedeutsames Anliegen einer Geographic Media Literacy (vgl. Morgan 2000: 283). Eine solche setzt sich zum Ziel, geographische Informationen zu finden, zu evaluieren, sinnstiftend zu nutzen und selbst zu produzieren (vgl. Lukinbeal 2014: 41).

Lukinbeal (ebd.) unterstreicht, dass dafür das Verständnis von Medien und ihrer Produktion unumgänglich ist, weshalb eine Geographic Media Literacy auf dem oben beschriebenen Modell einer Media Literacy aufbaut. Gemeinsam mit dieser schlägt Lukinbeal (ebd.: 42) die Synthese von Visual Literacy, Information Technology Literacy und Information Literacy in einer Geographic Media Literacy vor. Erstere nähert sich dem Konstruktions- und Interpretationsprozess von visuellen Informationen und dekonstruiert den Mythos eines absoluten, objektiven Abbilds der Realität (vgl. ebd.). Information Technology Literacy nimmt bei Lukinbeal (ebd.: 43) insofern eine bedeutende Rolle ein, als sie nicht als bloßes Erlernen nötiger Techniken zur Verwendung von GIS abgetan, sondern aktiv zur Lösung von Problemstellungen einer immer stärker digitalisierten Gesellschaft beiträgt. Information Literacy wiederum zielt auf den Umgang mit (georeferenzierten) Informationen, um diese aufzufinden, zu überprüfen und reflektiert und verantwortungsvoll einsetzen zu können (vgl. ebd.).

Auch Hintermann et al. (2020) schlagen für eine Critical Geographic Media Literacy die Verknüpfung der medienanalytischen und medienpädagogischen Ansätze Kellners & Shares (2005, 2007) zum Verständnis medialer Produktion und Rezeption mit der Analyse

und Dekonstruktion räumlich-determinierter Informationen vor. In der praktischen Anwendung setzen sie dabei auf die fünf Aspekte der Repräsentation, Identität, Produktion, Konsumation und Regulation, die im *Circuit of Culture* (Du Gay et al. 1997, Hall 2009 [1997]) beschrieben werden und bringen diese mit schüler*innenzentrierten, handlungsorientierten Lernsettings in Verbindung. Damit werden Lernende zur aktiven Reflexion ihrer räumlich-medialen Handlungen angeregt, sowie die Möglichkeiten zur partizipativen Teilhabe an Gesellschaft und die mit diesen Möglichkeiten verbundene Verantwortung aufgezeigt (vgl. Hintermann et al. 2020: 117).

Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience

Eine kritische Analyse von medialen und geomedialen Produkten, vor allem hinsichtlich Machtstrukturen und transportierter Narrative (siehe Textbox 10), lässt sich gut mit dem Ziel einer Intellectual Resilience verknüpfen, Machthierarchien zu dekonstruieren. Auch eine Stärkung von Möglichkeiten zur Partizipation im Prozess der Medienproduktion, ein Schaffen von Multiperspektivität und alternativen, pluralistischen Medienwelten kann resilienzförderlich sein. Nicht zuletzt zählen Medienwelten im digitalen Zeitalter zum technologischen Teilsystem. Eine kritisch-emanzipatorische, partizipative Nutzung von Medienwelten kann demnach gerade in diesem Teilsystem den Aufbau resilienter Handlungen unterstützen.

Critical (Geographic) Media Literacy:

- Kritische Analyse von Machtverhältnissen und Narrativen in der Medienproduktion
- Förderung von Möglichkeiten einer demokratischen Partizipation in Medienwelten
- Förderung der Produktion alternativer Medienprodukte und multiperspektivischer Medienwelten
- Dekonstruktion von Repräsentationen, Ideologien und Machthierarchien in visuellen, kartographischen Medien
- Reflexion eigener räumlich-medialer Handlungen

Textbox 10: Mehrwert von Critical (Geographic) Media Literacy für Intellectual Resilience

4.10 Synthese der Konzepte für das Modell einer Intellectual Resilience

Das in Kapitel 3.1 beschriebene Modell der Intellectual Resilience, welches insbesondere auf kritischem Denken und kritischer Pädagogik aufbaut (siehe Abb. 2), lässt in der Formulierung seiner Ziele Parallelen mit anderen, in den letzten Unterkapiteln

beschriebenen Konzepten erkennen. Diese Zielüberschneidungen (siehe dazu auch die Textboxen 2-10) werden in der nachfolgenden Synthese für Intellectual Resilience nutzbar gemacht und auf ihre Bedeutung für unterrichtliches Handeln mit dem Modell der Intellectual Resilience hin untersucht.

Ein erster verbindender Aspekt, der sich faktisch durch alle angeführten Konzepte zieht und als grundlegender Baustein einer Intellectual Resilience definiert wurde, ist das kritische, reflektierte Denken. Dieses lässt sich entlang eines Gradienten von sehr explizit zum Ausdruck gebracht, (i.e. Critical Spatial Learning, Critical (Geographic) Media Literacy) bis hin zu eher implizit verankert (i.e. virale Raumkonstruktionen, strukturelle Medienbildung) in den Konzepten ausmachen.

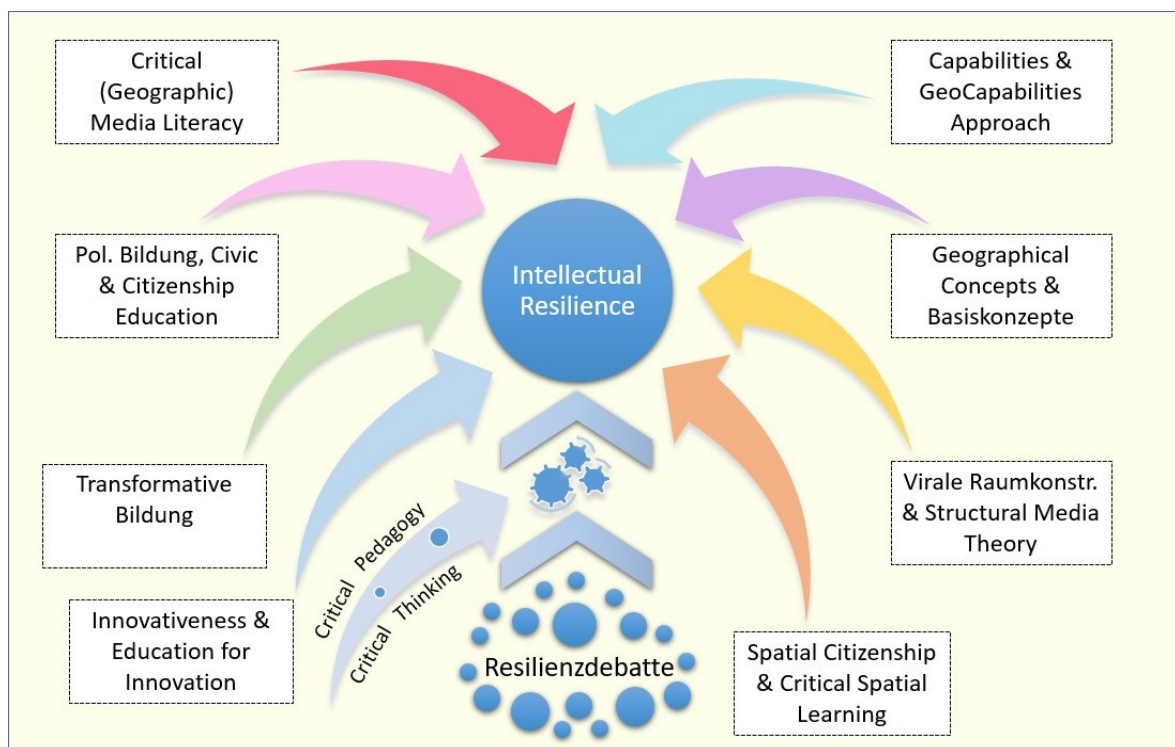


Abbildung 2: Synthese der Konzepte in einer Intellectual Resilience

Darüber hinaus lassen sich die Konzepte bezüglich ihres Beitrags zu einer kritischen Betrachtung vorherrschender Machtgefüge, Hierarchien und einer ideologisch geladenen Interessensdurchsetzung untersuchen. Auch hier gilt, dass, auch wenn sich diese kritische Auseinandersetzung in allen Konzepten finden lässt, manche (i.e. Capabilities Approach, Critical Spatial Learning, Transformative Bildung) dabei einen sehr offen kritischen, emanzipierenden Zugang wählen, andere diese kritische Betrachtung etwas weniger in den Vordergrund stellen.

Dem Prinzip einer kritischen Pädagogik folgend, gilt es sodann die Konzepte hinsichtlich einer im Modell der Intellectual Resilience verankerten Handlungsorientierung zu durchleuchten. Eine solche ist in allen Konzepten gegeben, wobei die jeweiligen Handlungsoptionen der Konzepte in unterschiedlichem Ausmaß zur Förderung von resilienten Handlungsstrategien in den Handlungsfeldern, Ebenen der Akteur*innen und Wirkungsgraden von Intellectual Resilience beitragen können (siehe Tab. 1). Nachfolgend werden die Wirkbezüge zwischen den Konzepten und den Ebenen der Akteur*innen, Handlungsfeldern und Wirkungsgraden einer Intellectual Resilience genauer beleuchtet.

	Ebene der Akteur*innen*			Handlungsfeld				Wirkungsgrad		
	ind	gem	ges	soz	ökon	ökol	tech	cop	adap	tran
Capabilities Approach	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
GeoCapabilities Approach	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Geographical Concepts & Basiskonzepte	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Politische Bildung, Civic & Citizenship Education	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Transformative Bildung	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Spatial citizenship & Critical Spatial Learning	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Innovativeness & Education for Innovation	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Virale Raumkonstruktionen & Structural Media Theory	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben
Critical (Geographic) Media Literacy	gegeben	bedingt	bedingt	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben	gegeben

ind = individuell, gem = gemeinschaftlich, ges = gesellschaftlich, soz = sozial, ökon = ökonomisch, ökol = ökologisch, tech = technologisch, cop = Coping Capacities, adap = Adaptive Capacities, tran = Transformative Capacities
 *Fokus auf individuelle Ebene im Bildungskontext, andere Ebenen ausgegraut = gegeben = bedingt

Tabelle 1: Beitrag zu Handlungsoptionen einer Intellectual Resilience durch die Konzepte

4.10.1 Ebenen der Akteur*innen

Unter Berücksichtigung, dass Bildung zunächst auf einer individuellen Ebene wirksam wird (vgl. Poulou 2007), wird die Betrachtung der Handlungsoptionen auf diese Ebene fokussiert (siehe Tab. 1), wohl wissend, dass die untersuchten Konzepte auch darüber hinaus Potential zur Förderung von resilienten Handlungsstrategien haben. So lässt sich etwa das humanistische Entwicklungspotential (vgl. Lambert et al. 2015) im GeoCapabilities Approach einer individuellen Ebene zuschreiben, das Denken unserer Welt in Alternativen (vgl. Maude 2016) ist aber stark auf eine gesellschaftliche Ebene

ausgerichtet, auch wenn die Denkprozesse zunächst individuell beginnen.

Ähnlich könnte man für den Capabilities Approach argumentieren: Die Schaffung von persönlichen Wahlmöglichkeiten für die Gewährleistung eines persönlichen Lebens in Würde (vgl. Sen 1999; Nussbaum 2011), verortet auf einer individuellen Ebene, wirkt über den Gleichheitsgedanken (vgl. Nussbaum 2000) auf eine gemeinschaftliche und gesellschaftliche Ebene.

Geographical Concepts und Basiskonzepte bieten über geographisches Denken Orientierungspunkte zur Reflexion und Dekonstruktion (vgl. u.a. Lambert 2013; Jekel & Pichler 2017) sozio-ökonomischer Lebensräume und -welten in einer gesellschaftlichen und, etwas weniger ausgeprägt, einer gemeinschaftlichen Ebene und regen damit zur Handlung auf einer individuellen Ebene an. Das wiederum wirkt auf die beiden anderen Ebenen zurück.

Politische Bildung, Civic und Citizenship Education fördern auf einer individuellen Ebene Mündigkeit sowie politische Urteils- und Handlungskompetenz (vgl. Sander 2009a, 2009b). Über Mitbestimmung und Mitgestaltung (vgl. Kennedy 2019) wirken diese individuellen Handlungsoptionen aber wiederum auf die übergeordneten beiden Ebenen.

Auch für eine Transformative Bildung lässt sich eine Wirkung auf individueller Ebene, durch das Bestreben zur Förderung emanzipatorischer Entscheidungen im Sinne einer individuellen Transformation herauslesen (vgl. Schreiber & Nöthen 2023), darüber hinaus aber auch Ansätze einer gesellschaftlichen Transformation (vgl. Brookfield 2005) hin zu demokratischeren, (klima)gerechteren, inklusiveren Gesellschaften.

Ähnliches gilt für den Spatial Citizenship Approach und das Critical Spatial Learning. Zunächst ist die Dekonstruktion von „Kartenrealitäten“ (vgl. Jekel et al. 2015a) sowie der reflektierte Umgang mit Geoinformation (vgl. Gryl & Jekel 2012) eine Stärkung der Befähigung zur individuellen Aushandlung persönlicher Interessen am und im Raum. Gleichzeitig werden gesellschaftliche Konstruktionsprozesse von räumlicher Darstellung und Bedeutung in Frage gestellt. Ein Denken in Alternativen (vgl. u.a. Gryl et al. 2010; Mitchell & Elwood 2016) beginnt wieder auf individueller Ebene und wirkt auf die übergeordneten.

Das lässt sich genauso für Innovativeness und Education for Innovation ausmachen. Auf einer individuellen Ebene wird reflexives, sozial-kritisches und in der Folge innovatives Denken (vgl. u.a. Golser et al. 2019; Scharf et al. 2016) gefördert, um mit diesem

„Thinking out of the Box“ auf eine gemeinschaftliche und gesellschaftliche Ebene einzuwirken.

Auch Critical (Geographic) Media Literacy zielt darauf ab, auf einer individuellen Ebene Befähigungen zur Dekonstruktion (räumlich konnotierter) medialer Produkte (vgl. Kellner & Share 2005, 2007; Hintermann et al. 2020) zu vermitteln und zu stärken, um mittels dieser auf den beiden anderen Ebenen aktiv teilhaben und Veränderungen erwirken zu können.

Vielleicht noch am stärksten auf eine individuelle Ebene reduzieren lassen sich die Zugänge einer strukturalen Medientheorie und der viralen Raumkonstruktionen, da dem „Ich-Bezug“ in der Auseinandersetzung mit virtuell-physischen Raumverschiebungen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017) eine große Bedeutung zukommt. Gleichzeitig bilden sich im virtuellen Raum mittels virtueller Gruppen, Mechanismen des Folgens, Likens und Empfehls oder auch über Hashtags (vgl. ebd.) verschiedenste Formen von gemeinschaftlichen Zusammenschlüssen.

Für die Zielsetzung von Intellectual Resilience, Akteur*innen verschiedener Ebenen resilientere Handlungsoptionen zu ermöglichen, können die untersuchten Konzepte einen essenziellen Beitrag leisten. Klar wird, dass sie ihr kritisch-emanzipatorisches und transformatives Potenzial nicht auf eine Ebene beschränken, sondern in unterschiedlichem Ausmaß zu einer Vermittlung zwischen den Ebenen beitragen können.

4.10.2 Handlungsfelder

Die einzelnen Konzepte können, je nach thematischem Schwerpunkt, in den Handlungsfeldern einer Intellectual Resilience in unterschiedlichem Ausmaß einen Beitrag zur Förderung von resilienten Handlungsstrategien leisten (siehe Tab. 1). Der Capabilities Approach fußt zwar auf ökonomischen Überlegungen (vgl. Sen 1999), ein würdiges Leben auf Basis der zehn zentralen Capabilities nach Nussbaum (2011) wirkt aber jedenfalls in ein soziales, ökonomisches und ökologisches Handlungsfeld hinein. Erweitert man die Bestrebungen um Möglichkeiten einer gleichberechtigten Partizipation an virtuellen Welten, lässt sich der Ansatz auch in einem technologischen Handlungsfeld verankern.

Für die GeoCapabilities ist der stärkste Wirkungsbereich durch die Aneignung von Powerful Disciplinary Knowledge (vgl. Lambert 2015) in einem ökonomischen und ökologischen Handlungsfeld, aber, im Sinne von nachhaltigen Entscheidungen für eine

alternative Zukunft, auch in einem sozialen Handlungsfeld auszumachen. Ein technologisches Handlungsfeld wird zunächst nicht explizit angesprochen, denkt man die Prozesse der Aneignung von Powerful Disciplinary Knowledge und die Gestaltung möglicher Zukünfte jedoch aus der Perspektive des 21. Jahrhunderts, kommen diese unmöglich ohne ein solches aus.

Ähnliches gilt für Geographical Concepts bzw. Basiskonzepte, die mit geographischen Denkweisen, insbesondere etwa mit dem Konzept Environment (vgl. Lambert 2013), bzw. dem Basiskonzept der Mensch-Umwelt-Beziehungen (vgl. Hinsch et al. 2014), eine Orientierung und damit die Förderung resilienter Handlungsstrategien innerhalb eines sozialen, ökonomischen und ökologischen Handlungsfelds ermöglichen. Auch die Basiskonzepte Arbeit, Produktion und Konsum, Märkte, Regulierung und Deregulierung sowie Wachstum und Krise (vgl. ebd.) können als Orientierungshilfen innerhalb der drei Handlungsfelder dienen. Gleichzeitig können Geographical Concepts bzw. Basiskonzepte auch in einem technologischen Handlungsfeld gedacht werden. Gerade Space (vgl. Lambert 2013) ist ein Konzept, welches mit dem Virtual Space tief im technologischen Feld verankert ist. Ein besseres Verständnis dieses virtuellen Raums kann das individuelle Handlungspotential definitiv erhöhen. Und schließlich liefert das Basiskonzept der Kontingenz (vgl. Hinsch et al. 2014) über alle Handlungsfelder hinweg einen Ansatz zum Verständnis und zur Einordnung von andauernden Transformationsprozessen, welche das Leben im 21. Jahrhundert prägen.

Politische Bildung sowie Civic und Citizenship Education können vor allem in sozialen und ökonomischen Handlungsfeldern helfen, resilientere Handlungsstrategien aufzubauen. Die Befähigung zur Mitbestimmung und Mitgestaltung (vgl. Kennedy 2019) ermöglicht die Teilhabe an demokratischen Prozessen, die innerhalb dieser Felder verortet sind. Das gilt auch für ein ökologisches Handlungsfeld, in welchem es insbesondere notwendig erscheint, diese Befähigung zur Mitbestimmung verstärkt zu fördern. Und schließlich finden auch die Aushandlung einer Citizenship, Formen der demokratiepolitischen Partizipation und politische Statements (vgl. Bennett et al. 2009) künftig immer stärker über virtuelle, digitale Kanäle statt, weshalb politische Bildung sowie Civic und Citizenship Education auch eine Bedeutung für die Förderung resilienter Handlungsstrategien in einem technologischen Handlungsfeld bekommen.

Für eine Transformative Bildung bieten alle vier Felder ein Betätigungsfeld, um Abhängigkeiten, Hierarchien und Kausalitäten in Frage zu stellen (vgl. Schreiber &

Nöthen 2023) sowie gemeinsam Ideen für Lösungsansätze zur Neugestaltung der Beziehungen zwischen Individuen untereinander und Individuum und Welt zu suchen, die mehr Mitbestimmung und Handlungsspielraum für alle Menschen ermöglichen.

Stark in einem technologischen Handlungsfeld verorten, lässt sich das Konzept der Spatial Citizenship bzw. Critical Spatial Learning. Die Dekonstruktion einer technischen Konstruktion von „Kartenrealitäten“ ermöglicht einen reflektierteren Umgang mit Geoinformation (vgl. u.a. Schlottmann & Miggelbrink 2009; Gryl & Jekel 2012), welcher beim Aufbau resilienter Handlungsstrategien hilfreich sein kann. Darüber hinaus wirkt die Aushandlung und Formung alternativer geoinformationeller Bedeutungszuschreibungen (vgl. Gryl et al. 2010) in ein soziales und ökonomisches sowie möglicherweise etwas weniger stark ausgeprägt auch in ein ökologisches Handlungsfeld hinein. Gerade bei letzterem wäre es hinsichtlich des Klimawandels und seiner für uns spürbaren Folgen wünschenswert, noch stärkere Bemühungen auf alternative Bedeutungszuschreibungen für geoinformationelle Darstellungen von Ökosystemen zu legen.

Virale Raumkonstruktionen und eine strukturelle Medientheorie sind zunächst stark einem technologischen Handlungsfeld zuzuordnen. Ein Verständnis dafür, wie virtuelle Räume konstruiert und mit physischen Räumen in Bezug gesetzt werden (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017), kann helfen, resiliente Handlungsstrategien an diesen Prozess heranzutragen, und zwar sowohl als Konsument*in, als auch als Produzent*in. Nachdem virtuelle Räume und die darin von Medien geschaffenen und verbreiteten Inhalte aber einen starken Einfluss auf das individuelle Selbst- und Weltbild haben (vgl. Jörissen & Marotzki 2009), werden virale Raumkonstruktionen und das Verständnis einer strukturellen Medientheorie auch für die Förderung resilienter Handlungsstrategien in einem sozialen, ökonomischen und ökologischen Handlungsfeld bedeutsam.

Ähnliches lässt sich für eine Critical Media Literacy sagen, die auf die Dekonstruktion von medialen Produkten und hier insbesondere der transportierten Botschaften und Machtinteressen baut (vgl. Kellner & Share 2005, 2007). Stellt man mit „Geographic“ noch die räumliche Komponente dazu (vgl. Lukinbeal 2014), erweitert sich die Analyse um die aktive Reflexion von räumlich-medialen Handlungen, sowie das Ausloten der Möglichkeiten zur verantwortungsvollen, partizipativen Teilhabe an Gesellschaft mittels Geoinformation (vgl. Hintermann et al. 2020). Da diese medialen Produkte im Grunde alle Handlungsfelder durchdringen, ist es wenig überraschend, dass Critical (Geographic)

Media Literacy beim Aufbau resilienter Handlungsstrategien in all den Felder hilfreich sein kann.

Ebenfalls ein in allen vier Handlungsfeldern bedeutsames Element ist das reflektive, kreative und innovative Denken aus der Innovativeness bzw. Education for Innovation (vgl. u.a. Golser et al. 2019; Scharf et al. 2016). Innovation als soziale Veränderung gedacht (vgl. John 2005), liefert Ansätze für resiliente Handlungsstrategien in einem sozialen Handlungsfeld. Die von Shavinina (2013) als Teil einer Education for Innovation angeführte Förderung zahlreicher unternehmerischer und wissenschaftlicher Talente und Befähigungen, kann darüber hinaus für ein ökonomisches, ökologisches und technologisches Handlungsfeld nutzbar gemacht werden.

Es wird deutlich, dass die kritisch-emanzipatorische Analyse bestehender Rahmenbedingungen von sozio-ökonomischen, sozio-ökologischen und sozio-technologischen Systemen sowie von in diesen Systemen vorzufindenden Machtverhältnissen, Teil aller untersuchten Konzepte ist. Zudem beschäftigen sie sich, in unterschiedlichen Nuancierungen und Schwerpunktsetzungen, mit der Dekonstruktion von Mechanismen der Tradierung vorgefundener Machtverhältnisse sowie der Förderung von Handlungsweisen zur Schaffung von egalitäreren, resilienteren Alternativen der Systeme, ohne, dass dabei der Begriff Resilienz verwendet wird. Insofern tragen die Konzepte zu den Zielsetzungen von Intellectual Resilience bei.

4.10.3 Wirkungsgrade

Zielsetzungen und Wirkrichtungen der einzelnen Konzepte lassen sich in Bezug zu den beiden Wirkgrößen Dauer und Ausmaß des Elements des Wirkungsgrads setzen. Nicht immer lässt sich das jedoch trennscharf vollziehen, wie sich etwa am Beispiel des Capabilities Approachs zeigt. Der Entwicklungsbegriff, welcher mit der Erweiterung individueller Freiheiten verknüpft ist (vgl. Sen 1999), ist langfristig in der Dauer und umfassend im Ausmaß zu definieren und dem Wirkungsgrad der Transformative Capacities zuordenbar. Unter der Annahme, dass ein Zustand des würdevollen Lebens (noch) nicht vorliegt, lässt sich ein Streben danach ebenfalls als transformativ bezeichnen, da die herrschenden Bedingungen verändert werden müssen, um das Ziel zu erreichen.

Auch die zehn von Nussbaum (2011) definierten Central Capabilities und der mit diesen geschaffene Möglichkeitsraum für ein selbstbestimmtes, würdevolles Leben tragen ein

transformatives Momentum in sich, welches Alternativen zu bestehenden Lebensentwürfen und -möglichkeiten aufzeigt und einfordert. Und schließlich können die Central Capabilities auch als Aufforderung an herrschende Regime verstanden werden, transformative sozio-politische Prozesse einzuleiten, um soziale, ökonomische sowie ökologische Bedingungen dahingehend zu ändern, dass ein würdevolles Leben ermöglicht wird (vgl. Nussbaum 2006). Ändert man die vorangestellte Annahme allerdings dahingehend, dass ein würdevolles Leben bereits vorliegt bzw. vor dem Einwirken von Widrigkeiten oder Stressoren vorgelegen hat, so sind Handlungen zur Wiedererreichung eines würdevollen Lebens als Gegenstrategie gegen die einwirkenden Widrigkeiten oder Stressoren zu lesen und demnach nicht Transformative Capacities, sondern viel mehr Coping Capacities zuordenbar. In diesem Kontext geht es um die kurzfristige und wenig weitreichende Wiederherstellung eines zuvor bestehenden Status quo des „guten“, würdevollen Lebens. Angemerkt werden sollte in diesem Zusammenhang, dass sich die Möglichkeiten zu einem würdevollen Leben auf individueller Ebene von jenen auf einer gemeinschaftlichen oder gesellschaftlichen Ebene wesentlich unterscheiden können, was wiederum Einfluss darauf nimmt, ob Handlungen zur Erreichung dieses Ziels stärker zu Transformative oder Coping Capacities beitragen können.

Deutlicher in seiner Zielsetzung ist der Ansatz der GeoCapabilities. Dieser baut zunächst auf den Central Capabilities von Nussbaum (2011) auf und sucht über Powerful Disciplinary Knowledge und der Rolle von Lehrkräften als Curriculums-Leader nach dem Mehrwert einer geographischen Bildung für das humanistische Entwicklungspotential Lernender (vgl. Lambert 2015). Ein Aneignen von neuen Denkweisen, die Vertiefung eines Verständnisses unserer Welt und die Imagination von alternativen Zukünften als zu erreichende Ziele, sind eindeutig als langfristig und tiefgreifend zu betrachten und können demnach einen Beitrag zu Transformative Capacities leisten. Wie wichtig bei der Erreichung dieser Ziele die Rolle der Lehrkräfte ist, unterstreichen Young und Muller (2010). Nur Lehrpersonen, die es verstehen, den Lehrplan auf Powerful Disciplinary Knowledge auszurichten und diese als aus einem fachlichen Diskurs entsprungen und nicht absolut zu vermitteln, ermöglichen eine fachlich untermauerte, aber fluide und formbare Zukunft (= Future 3), was einem transformativen Zugang entspricht.

Der Zugang der Geographical Concepts bzw. Basiskonzepte im GW-Unterricht ist ein anderer. Vordergründig geht es um das Verständnis geographischer Denkweisen (vgl. Lambert 2013), um der uns umgebenden natürlichen, sowie immer öfter menschgestalteten

Welt Bedeutung geben zu können. Die sinnstiftende Auseinandersetzung mit Places bewegt sich entlang eines Kontinuums zwischen den Polen der Bewahrung und Veränderung und kann damit je nach Auslegung zu Coping, Adaptive und Transformative Capacities beitragen. Ähnlich lassen sich Darstellungen oder Wahrnehmungen von Spaces und die reflektierte Auseinandersetzung damit zwischen einer Bewahrung oder im Falle des Einwirkens von Widrigkeiten und Stressoren möglichst raschen Wiederherstellung (= Coping) zuvor bestehender Bedeutungszuweisungen, einer teilweisen Adaptierung und Neubewertung (= Adaptive) und einer vollständigen Neuverhandlung (= Transformative) von Bedeutungen einordnen. Und schließlich lassen sich auch Fragen zur Nutzbar- und Veränderbarkeit von Environment im Kontext von Progression (= Transformative und in Abstufung Adaptive) und Konservatismus (= Coping und in Abstufung Adaptive) denken, wobei nicht der Fehlschluss gezogen werden sollte, dass jede Form der Veränderung auch mit einer Erhöhung von Nachhaltigkeit gleichzusetzen wäre. Analog zu Place, Space und Environment können auch andere Geographical Concepts wie Maßstäblichkeit oder Relationalität sowie die Basiskonzepte des GW-Unterrichts mit allen drei Wirkungsgraden in Bezug gesetzt werden. Der Mehrwert, der sich daraus ergibt, ist die durch geographisches Denken gestützte, fundierte, räumliche sowie im Falle der Basiskonzepte auch ökonomisch informierte Lösungsentwicklung und -findung, wenn Handlungsstrategien innerhalb der drei Wirkungsgrade als Reaktion auf Widrigkeiten oder Stressoren aufgebaut werden.

Politische Teilhabe und Partizipation hat in den letzten Jahrzehnten eine bislang noch nicht abgeschlossene Entwicklung durchlebt, die sich stärker auf eine persönliche Handlungsperspektive fokussiert (vgl. Bennett et al. 2009). Citizen als aktiv Handelnde bestimmen selbst stärker mit, welche sozio-politischen Entscheidungen wie ausgehandelt werden und vertrauen weniger auf die Entscheidungsmacht und -kompetenz gewählter Vertreter*innen. Mit dieser Fokusverschiebung lässt sich politische Teilhabe einfach mit Transformative Capabilities und in etwas abgeschwächter Form – nicht alle Akteur*innen verstehen sich als Revolutionär*innen – Adaptive Capabilities in Verbindung bringen. Durch diese Form der Teilhabe sichern sich Demokratien ihre gesellschaftliche Legitimität, da sie sich dynamisch und von ihren Mitgliedern mitgetragen weiterentwickeln (vgl. Beutel 2012). Ansätze einer Politischen Bildung bzw. Civic und Citizenship Education, die dies unterstützen, sind zukunftsorientiert und für laufende transformative Entwicklungen zugänglich. Somit können sie auch einen relevanten Beitrag

in längerfristigen und tiefergehenden, umfassenden Handlungsstrategien als Reaktion auf einwirkende Widrigkeiten oder Stressoren leisten. Die Erkenntnis, dass für aktives, transformierendes politisches Handeln auch eine andere Form politischer Bildung notwendig ist, welche nicht auf reine Faktenvermittlung baut (vgl. Sander 2009c; Bennett et al. 2009), setzt jedoch erst langsam ein. Hier liegt also definitiv noch einiges an Potential in der Generierung eines Mehrwerts für Intellectual Resilience brach.

In eine ähnliche Richtung gehen die Ansätze einer Spatial Citizenship bzw. des Critical Spatial Learnings. Eine kritische Aneignung von Raum zur demokratischen Teilhabe an Gesellschaft (vgl. Gryl et al. 2010), aber auch die durch Geoinformation unterstützte Kommunikation darüber (vgl. Schulze et al. 2015) erfolgt in einem Spannungsfeld aus Macht und Aushandlung von Bedeutungszuschreibungen mittels alltäglicher Handlungen (vgl. Gryl & Jekel 2012) und einer kritischen Reflexion dieser Handlungen (vgl. Gryl et al. 2010). Im Wesentlichen lassen sich Überlegungen zu einem Mehrwert politischer Bildung bzw. Civic und Citizenship Education für Intellectual Resilience auf eine Spatial Citizenship übertragen, da hier eine sich dynamisch verändernde Welt als Hintergrundfolie der Überlegungen zu Teilhabe und Partizipation dient. Die Dekonstruktion vorhandener Machtstrukturen durch kartographische Darstellungen und räumliche Narrative sowie die Suche nach Möglichkeiten alternativer Darstellungen mit anderen Aushandlungen von Macht, welche einen höheren Grad an Inklusion und Partizipation ermöglichen (vgl. Gordon et al. 2016), lässt sich für den Wirkungsgrad der Transformative Capabilities und mit Abstrichen der Adaptive Capabilities nutzbar machen.

Auch für eine Transformative Bildung gilt ähnliches wie für Politische Bildung oder Critical Spatial Learning. Ihre Ansätze bieten zentrale Anknüpfungspunkte für Transformative Capabilities, da die Auswirkungen einer sich verändernden Welt als Aufforderung zu einer mitwirkenden Umgestaltung bestehender Machtgefüge und Partizipationsmöglichkeiten aufgefasst werden können. Eine Gestaltung von egalitäreren, inklusiveren Gesellschaften (vgl. Schreiber & Nöthen 2023) kann nur transformativ erreicht werden.

Dezidiert transformative Zugänge lassen sich in einer Innovativeness oder Education for Innovation ausmachen. Innovation braucht das Element des Neuen, der Veränderung, des Ausreizens und Überschreitens von Grenzen. In räumlichen Bezügen gedacht, heißt das, Räume und ihre Bedeutungen neu auszuhandeln, neue Nutzungsmöglichkeiten zu denken und innovative Zugänge zu Räumen zu erschaffen (vgl. Scharf et al. 2016) statt bestehende

wiederherstellen zu wollen. Innovation bedeutet in dem Kontext aber auch, eine sozial-kritische Position zu beziehen (vgl. John 2005) und gesellschaftliche Veränderung anzustreben (vgl. Gryl 2013). Wirklich als Mehrwert in Transformative Capabilities wirksam werden kann eine Innovativensess nur über die Umsetzung einer humanistisch geprägten Bildung, die individuelle Entfaltung, Emanzipation und Mündigkeit fördert (vgl. Scharf et al. 2016). Auf diesen Grundvoraussetzungen aufbauend, können Innovationen schließlich über Reflexivität, Kreativität und Implementivität (vgl. Gryl 2013) entstehen und für Transformative Capabilities nutzbar gemacht werden.

Unter der Annahme, dass resiliente Handlungsstrategien auch räumlich wirksam werden, wobei Raum sowohl physisch, als auch virtuell gedacht werden kann und muss, liefern virale Raumkonstruktionen und Structural Media Theory einen Mehrwert für das Modell der Intellectual Resilience. Dabei liegt der Fokus nicht ausschließlich auf einem Beitrag zu Transformative Capabilities, auch wenn Digitalisierung als solche bereits einen transformativen Charakter aufweist und auch das permanente „Neumachen“ von Räumen als alltägliche Regionalisierungen (vgl. Werlen 2017), als transformierende Tätigkeit gesehen werden kann. Ein Verständnis von Bezügen zwischen virtuellen und physischen Räumen, von deren Konstruktionsprozessen sowie den damit verbundenen (medialen) Bedeutungszuschreibungen (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017), kann für alle Wirkungsgrade bedeutsam sein. Vor allem die strukturelle Medienbildung liefert Möglichkeiten zu einem mündigen Umgang mit solchen medial laufend neu gemachten Regionalisierungen und Raumkonstruktionen, indem sie den Erwerb und Ausbau von Wissen und Befähigungen zur Orientierung und flexiblen Anpassung an eine sich wandelnde Welt fördert (vgl. Jörissen & Marotzki 2009). Eine solche Förderung von Orientierung und Anpassung kann dabei einerseits für Coping Capabilities, deren Fokus auf einer kurzfristigen Wiederherstellung von vor dem Einfluss von Widrigkeiten und Stressoren bestehenden Raumkonstruktionen liegt, zugänglich gemacht werden. Sie kann andererseits aber auch für Adaptive Capabilities, die auf mittelfristige und teilweise Veränderung und Neuaushandlung von räumlichen Konstrukten fokussieren sowie Transformative Capabilities, die in der Hinsicht langfristig und umfassend ausgerichtet sind, Gehalt haben.

Schließlich kann auch eine Critical (Geographic) Media Literacy ihren Beitrag für die Wirkungsgrade einer Intellectual Resilience leisten. Ein dekonstruierendes Verständnis von (Geo-)Medien, ihren Botschaften sowie Bestrebungen nach Macht und Profit

einerseits, aber andererseits auch eine Partizipation an der Medienwelt über reflektierte eigene Medienprodukte und damit an Kultur und Gesellschaft (vgl. Kellner & Share 2005, 2007; Lukinbeal 2014) können Handlungsstrategien in allen Wirkungsgraden unterstützen. Die Erkenntnis, dass Medienprodukte Repräsentationen, Ideologien und Machthierarchien verbreiten und solche auch über das eigene Medienhandeln veränderbar sind, trägt ein transformatives Momentum in sich, welches über alternative Medienprodukte zur Förderung von Demokratisierung und Partizipation an Gesellschaft (vgl. Kellner & Share 2007) in Transformative oder zumindest Adaptive Capabilities Eingang finden kann. Gleichzeitig kann diese Erkenntnis aber auch zur Wiederherstellung von vormals vorhandenen Repräsentationen, Ideologien und Machthierarchien genutzt werden, wenn diese durch Widrigkeiten oder Stressoren auf die Probe gestellt wurden und damit für Coping Capabilities wirksam werden. Eine Reflexion eigenen räumlich-medialen Handelns und die Bedeutung dieses Handelns in Bezug auf die partizipative Teilhabe an Gesellschaft (vgl. Hintermann et al. 2020), kann jedenfalls Strategien zum Handeln innerhalb der drei Wirkungsgrade aufzeigen.

4.10.4 Bezüge zu Kompetenzen einer Intellectual Resilience

Nachdem in den vorangegangenen drei Unterkapiteln Zielüberschneidungen zwischen den untersuchten didaktischen und pädagogischen Konzepten mit dem Modell der Intellectual Resilience herausgearbeitet wurden, widmet sich das nachfolgende Unterkapitel dem möglichen Beitrag, den die Berücksichtigung und Anwendung der Konzepte in Unterrichtssituationen für den Aufbau und die Förderung der in Kapitel 3.2 erläuterten Kompetenzen von Intellectual Resilience leisten können. Einen Überblick liefert die Zusammenstellung in Tabelle 2, wobei es festzuhalten gilt, dass die erfolgte Zuordnung der Konzepte zu den einzelnen Kompetenzen nicht als ausschließlich zu verstehen ist. Ein an den Konzepten orientierter Unterricht kann potenziell einen Beitrag zur Förderung mehrerer Kompetenzen leisten, angeführt sind die Konzepte allerdings dort, wo ihre Berücksichtigung den stärksten Beitrag zum Kompetenzaufbau entfalten kann, was nachfolgend im Detail ausgeführt wird.

Kompetenz – Lernende können ...	anknüpfende, beitragende Konzepte
... eigene Stärken zur Navigation von Krisen benennen, forcieren sowie neu entwickeln.	Capabilities, Geographical Concepts
... das Momentum der Chance in einer Krise bewerten und als ein „Window of Opportunity“ nutzen.	Innovativeness, Education for Innovation
... individuelle und gesellschaftliche Veränderung durch Krisen und deren Zusammenhang mit konstanten gesellschaftlichen Transformationen reflektieren.	Capabilities, Politische Bildung, Transformative Bildung, Civic and Citizenship Education, Innovativeness, Education for Innovation, Geographical Concepts
... verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilhaben.	Critical Pedagogy, Capabilities, GeoCapabilities, Politische Bildung, Transformative Bildung, Civic and Citizenship Education
... „Krise“, „Risiko“ oder „Gefahr“ als Konzepte hinterfragen, insbesondere daraufhin, wer wann welche Situation als Krise/Risiko/Gefahr definiert und wer von Krise/Risiko/Gefahr in welchem Ausmaß betroffen ist.	Critical (Geographic) Media Literacy, Politische Bildung, Transformative Bildung, Civic and Citizenship Education
... Krisendiskurse als kontingent und kontextsensibel dekonstruieren.	Critical Pedagogy, Critical (Geographic) Media Literacy, Politische Bildung, Civic and Citizenship Education
... (politische und mediale) Krisenrhetorik dekonstruieren.	Critical (Geographic) Media Literacy, Civic and Citizenship Education
... (soziale) Medien als treibende Kräfte der Aushandlung von „Krisen“, „Gefahren“ und „Bedrohungen“ analysieren.	Critical (Geographic) Media Literacy, Viral Construction of Space, Structural Media Theory
... die räumliche Komponente von „Krise“ reflektieren.	Critical Spatial Learning, Education for Spatial Citizenship, Critical GIS, Viral Construction of Space, GeoCapabilities, Geographical Concepts
... Fragen stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren.	Critical Pedagogy, Politische Bildung, Transformative Bildung, Civic and Citizenship Education, Innovativeness, Education for Innovation

Tabelle 2: Bezüge zwischen Kompetenzen einer Intellectual Resilience und fachdidaktischer, pädagogischer Konzepte (überarbeitet und erweitert nach Raithofer & Hintermann 2021: 49)

Lernende können eigene Stärken zur Navigation von Krisen benennen, forcieren sowie neu entwickeln:

Die Fähigkeit, eigene Stärken zur Navigation von Krisen zu erkennen und zu forcieren, kann von Sens (1999) und Nussbaums (2006; 2011) Zugängen des Capabilities-Approachs, wie etwa einer Fokussierung auf das eigene Entwicklungspotenzial oder die Orientierung hin zu einem selbstbestimmten Leben, profitieren. Stärken, die sich als Capabilities zeigen und damit auch eine Wahlmöglichkeit beinhalten, können unter schwierigen Bedingungen, wie sie eine Krise auslöst, den nötigen Handlungsspielraum zur Navigation von ebendiesen Krisen ermöglichen. Es bedarf zunächst der Überwindung des krisenbedingten Moments der Starre, des Gefühls des Ausgeliefertseins, um danach wieder aktiv die Gestaltung des eigenen Lebens zu übernehmen. Ein Fokus auf eigene Stärken kann dabei helfen,

schrittweise handlungsaktiv zu werden, sich an den kriseninduzierten Bedingungen abzuarbeiten, erfolgreiche Strategien zu einer Veränderung und Anpassung zu entwickeln und so erfolgreich aus der Krisensituation hervorzugehen, durch diese zu navigieren. Eine Gewährleistung der Central Capabilities (Nussbaum 2011) kann zu einer grundlegenden Erhöhung von emotionaler Resilienz führen, was als Basis für die Navigationsmöglichkeit in einer Krise fungieren kann. Navigierbarkeit bedingt aber auch ein konzeptionelles Verständnis von (räumlichen) Vorgängen und ihren krisenhaften Auswirkungen und Ausbreitungen. Dazu können Geographical Concepts (Lambert 2013) bzw. Basiskonzepte (Jekel & Pichler 2017) als Orientierungspunkte einen Beitrag leisten. Mit dem Aufbau eines Orientierungsrasters können Krisen aus mehreren Blickwinkeln betrachtet, in Einzelzusammenhänge zerlegt und auf ihre größeren Wirkmechanismen hin untersucht werden. Die mit dem Aufbau eines Orientierungsrasters erlangten Befähigungen unterstützen bei der Navigation von Krisen.

Lernende können das Momentum der Chance in einer Krise bewerten und als ein „Window of Opportunity“ nutzen:

Die Fähigkeit, das Momentum der Chance in einer Krise zu erkennen und als ein „Window of Opportunity“ zu nutzen, nimmt Anleihe an Überlegungen aus der Innovativeness bzw. Education for Innovation. Die von Scharf et al. (2016) beschriebenen alternativen Denk- und Nutzungsmuster, fußend auf Reflexivität, Kreativität und Implementivität, können sowohl in einem aktiven, als auch reaktiven Innovationsprozess handlungsleitend für einen lösungsorientierten Umgang mit Krise sein. Je stärker handlungsorientiert und an der Lebenswelt von Lernenden ein Unterricht ausgerichtet ist, desto eher können Schüler*innen ihre Stärken ausspielen und die Chance, welche einer Krise innewohnt, für sich nutzbar machen.

Lernende können individuelle und gesellschaftliche Veränderung durch Krisen und deren Zusammenhang mit konstanten gesellschaftlichen Transformationen reflektieren:

Zur Fähigkeit, den Zusammenhang konstanter gesellschaftlicher Transformationen mit kriseninduzierten individuellen und gesellschaftlichen Veränderungen zu reflektieren, können einige der fachdidaktischen bzw. pädagogischen Konzepte beitragen. Zunächst ist auch hier die Innovativeness bzw. Education for Innovation zu nennen, welche mit der

Entwicklung neuartiger Ansätze für Problemstellungen prinzipiell einen Veränderungs- oder Transformationsgedanken in sich trägt. Neue oder bis dato nicht in einem solchen Kontext gedachte und eingesetzte Lösungsstrategien zielen, wie Scharf et al. (2016) unterstreichen, auf einen gesellschaftlichen Wandel ab. Einen solchen strebt Transformative Bildung (Schreiber & Nöthen 2023) dezidiert an und kann damit eine generelle Reflexion vorherrschender sozialer, ökonomischer oder ökologischer Bedingungen zur Unterstützung der Betrachtung aus der gerade wirkenden Krisensituation heraus liefern. Zum Verständnis von gesellschaftlichem Wandel können wiederum Geographical Concepts (Lambert 2013) bzw. Basiskonzepte (Jekel & Pichler 2017) einen Orientierungsrahmen schaffen, indem sie diesen beispielsweise räumlich, maßstäblich oder hinsichtlich bestimmter Bezüglichkeiten und Verteilungen kontextualisieren.

Die Zielsetzung einer lebenswerteren, egalitäreren Gesellschaft durch selbstbestimmtere Lebensentwürfe und individuelle Entfaltung, welche Sen (1999) im Capabilities-Approach propagiert, kann der Reflexion der Zusammenhänge von konstanten Transformationen und kriseninduzierten, abrupten Veränderungen eine bestimmte Blickrichtung geben. Und schließlich braucht das Verständnis von Krisen als Teil eines gesellschaftlichen Wandels auch ein Verständnis demokratiepolitischer Aushandlungen von Gesellschaft und die Reflexion der Möglichkeiten zur Partizipation daran. Beides liefern die Ansätze zur Politischen Bildung von Sander (2009a, 2009b, 2009c) bzw. Civic und Citizenship Education von Bennett et al. (2009) und Kennedy (2019).

Lernende können verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilhaben:

Auch wenn Freires (2005) Critical Pedagogy bereits zur Basis des Modells einer Intellectual Resilience zu zählen ist, gilt es für die Fähigkeit, verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilzuhaben, noch einmal explizit auf dieses Konzept hinzuweisen. Kritisches Denken, Hinterfragen und Reflektieren sind essenzieller Bestandteil dieser Fähigkeit. Zudem können zum Verständnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse Zugänge von Sen (1999) und Nussbaum (u.a. 2000) aus dem Capabilities Approach nützlich sein. Aushandlungen rekurren immer auf bestimmte Machtstrukturen und -verhältnisse, welche als solche aber nicht unumstößlich, sondern eben auch durch Aushandlungsprozesse entstanden und damit, beispielsweise in Richtung eines individuell höheren Lebenswerts, veränderbar sind. Das ist darüber hinaus

auch integraler Bestandteil einer Transformativen Bildung (vgl. Lingenfelder 2020). Wie Aushandlungsprozesse ablaufen und wie demokratisch daran teilgenommen werden kann, dazu stellen die Überlegungen von Sander (2009a, 2009b, 2009c) zur Politischen Bildung bzw. Kennedys (2019) Ausführungen zu Civic und Citizenship Education nützliche Zugänge bereit. Um an Aushandlungen in fundierter und nachhaltiger Weise teilhaben zu können, ist Powerful Disciplinary Knowledge, in der Beschreibung von Young (2008), förderlich. Ein aktiv anwendbares Weltwissen kombiniert mit der eigenen Befähigung reflektiert in Alternativen zu denken und somit lösungsorientiert in Debatten um anstehende Problemstellungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen einzusteigen, stellt einen Mehrwert für die Fähigkeit dar, verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilzuhaben.

Lernende können „Krise“, „Risiko“ oder „Gefahr“ als Konzepte hinterfragen, insbesondere daraufhin, wer wann welche Situation als Krise/Risiko/Gefahr definiert und wer von Krise/Risiko/Gefahr in welchem Ausmaß betroffen ist:

Die Fähigkeit, „Krise“, „Risiko“ oder „Gefahr“ als Konzepte zu hinterfragen, profitiert von einer analytischen Betrachtung der Entstehung und Verbreitung solcher Konzepte als mediale Produkte, wie es eine kritisch-geographische Medienanalyse nach Kellner und Share (2005, 2007) bzw. Lukinbeal (2014) macht. Die nachgestellten Fragen danach, wer die Begriffe Krise, Risiko oder Gefahr konzeptionell als solche definiert, wann die mit dieser Definition verbreiteten Zuschreibungen wie eintreten und wer in diesem Fall in welcher Art und in welchem Ausmaß betroffen und verantwortlich ist, lassen sich gut durch kritisch reflektierende Analysen von in (geo-)medialen Produkten transportierten Machtstrukturen und Ideologien zugänglich machen.

Zum Verständnis der konzeptionellen Konstruktion der Begriffe kann aber auch eine durch Politische Bildung zu fördernde politische Urteilsfähigkeit, wie sie nach dem deutschen Kompetenzmodell politischer Bildung (GPJE 2004) definiert ist, beitragen, die analytisch und nach einem reflektierten Urteil trachtend, ausgerichtet ist. Fragen der Macht, die mit den Begriffen Krise, Risiko und Gefahr in Verbindung stehen, werden auch explizit durch das bei Sander (2009c) für Politische Bildung angeführte Basiskonzept „Macht“ thematisiert. Und nicht zuletzt macht die Fähigkeit, die Begriffe als Konzepte zu hinterfragen, den dahinterstehenden Aushandlungsprozess zugänglich, wodurch sich die Bedeutungszuschreibung von einer vermeintlich absoluten auf eine individuelle Ebene

verschiebt. Eine aktive und produktive Teilhabe an solchen sozialen und politischen Aushandlungen kann durch Civic und Citizenship Education (Bennett et al. 2009, Kennedy 2019), aber auch durch Ansätze einer Transformativen Bildung (Schreiber & Nöthen 2023, Brookfield 2005) gefördert werden.

Lernende können Krisendiskurse als kontingent und kontextsensibel dekonstruieren:

Auch für die Fähigkeit, Krisendiskurse als kontingent und kontextsensibel zu dekonstruieren, können Politische Bildung nach Sander (2009a, 2009b, 2009c) bzw. Civic und Citizenship Education nach Bennett et al. (2009) und Kennedy (2019) einen wertvollen Beitrag leisten. Politische Urteilsfähigkeit (nach dem GPJE-Modell 2004 definiert) kann helfen, den Kontext von Krisendiskursen offenzulegen und sichtbar zu machen sowie die kontingente Entwicklung der Diskurse nachvollziehen und einordnen zu können. Zudem leistet auch für diese Fähigkeit eine kritisch-geographische Medienanalyse, wie von Kellner und Share (2005, 2007) sowie Lukinbeal (2014) beschrieben, einen wichtigen Beitrag. Nachdem Krisendiskurse grosso modo medial geführt bzw. transportiert werden, ist ein Verständnis medialer Prozesse, Interessen und Machtstrukturen von wesentlicher Bedeutung für eine Dekonstruktion der Diskurse.

Lernende können (Politische und mediale) Krisenrhetorik dekonstruieren:

Ähnliches wie zuvor für die Dekonstruktion der Krisendiskurse lässt sich für die Fähigkeit, (politische und mediale) Krisenrhetorik zu dekonstruieren, sagen. Politische Bildung (Sander 2009a, 2009b, 2009c) bzw. Civic und Citizenship Education (Bennett et al. 2009, Kennedy 2019) können über die Analyse bestehender Interessenslagen und Machthierarchien, daraus resultierender politischer Entscheidungen und der Art der Kommunikation darüber einen Beitrag leisten, um die rhetorischen Mittel einer Krisenrhetorik sichtbar zu machen und in ihrer Funktionalität einzuordnen. Ein Verständnis für die bei Kellner und Share (2005) beschriebenen sprachlichen Muster und Codes der Medienproduktion, wie zum Beispiel Konnotationen und Denotationen, hilft unter die Oberfläche einer Krisenrhetorik zu blicken und dahinterstehende Interessen zu erkennen und zu reflektieren.

Lernende können (Soziale) Medien als treibende Kräfte der Aushandlung von „Krisen“, „Gefahren“ und „Bedrohungen“ analysieren:

Um die Fähigkeit zu fördern, (soziale) Medien als treibende Kräfte der Aushandlung von „Krisen“, „Gefahren“ und „Bedrohungen“ zu erkennen, können vor allem eine kritisch-geographische Medienanalyse, eine strukturelle Medientheorie sowie virale Raumkonstruktionen unterstützend wirken. Eine reflektierende, dekonstruierende Auseinandersetzung mit medialen Produkten, wie es eine Critical Geographic Media Literacy in der Auffassung von Kellner und Share (2005, 2007), aber auch Lukinbeal (2014) verfolgt, kann Machtinteressen, Symboliken oder Zielgruppenfokussierung hinter der Verbreitung von Informationen zu „Krisen“, „Gefahren“ oder „Bedrohungen“ offenlegen. Zusätzlich fördert, wie bei Hintermann et al. (2020) beschrieben, kritische Medienbildung die aktive mediale Handlung, durch welche an der inhaltlichen Aushandlung teilgenommen werden kann. Auch die von Kanwischer und Schlottmann (2017) beschriebenen virtuell-räumlichen und sich mittels Hashtags viral ausbreitende Bedeutungszuschreibungen, können mit den Begriffen „Krise“, „Gefahr“ oder „Bedrohung“ konnotiert sein. Gleichzeitig tragen unsere alltäglichen Regionalisierungen (vgl. Werlen 2017) ihren Teil zur Festlegung bei, welche physischen Räume wir über virtuelle Aushandlungen mit ebensolchen Attributen versehen. Ein Verständnis für solche Bedeutungszuschreibungen ermöglicht es, strukturelle Veränderungen unseres Selbst- und Weltbildes mit Hilfe struktureller Medienbildung, wie von Jörissen & Marotzki (2009) beschrieben, zugänglich zu machen. Der Konstruktionsprozess von Räumen und die Aushandlung der Zuweisung von Gefahr, Bedrohung oder Krise an diese Räume kann somit sichtbar werden.

Lernende können die räumliche Komponente von „Krise“ reflektieren:

Zur Fähigkeit, die räumliche Komponente von „Krise“ zu reflektieren, trägt unter anderem Critical Spatial Learning bei. Dabei geht es, wie Gordon et al. (2016) ausführen, um die kritisch-reflektierende Dekonstruktion von kartographischen Produkten, um in weiterer Folge ein aktives, reflektiertes politisches Handeln zu ermöglichen. Krisen werden kartographisch erfasst, dargestellt und verbreitet und erlangen über diesen Kartierungsprozess eine bestimmte Deutungsmacht, welche es zu hinterfragen gilt. Hierzu kann auch eine Education for Spatial Citizenship beitragen, welche nach Gryl und Jekel

(2012) einen kritischen Umgang mit Geoinformation und der Kommunikation durch diese und mit Hilfe dieser fördert.

Die Ausweitung von Räumen in die virtuelle Sphäre befragt das Konzept der Viral Construction of Space. Mit Hilfe dieses Konzepts kann nach Kanwischer und Schlottmann (2017) eine Reflexion der räumlichen Komponente von Krise, die Verschränkung von physischem Raum mit seinem virtuellen Abbild, seiner virtuellen Ergänzung oder Umdeutung ins Blickfeld genommen werden. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der Begriff Krise die Grenze zwischen physischem und virtuellem Raum überschreitet und für seine Bedeutungsladung zwischen beiden hin und her diffundieren kann.

Auch das Konzept der GeoCapabilities in der Formulierung von Lambert et al. (2015) kann mit Hilfe des von Young (2008) beschriebenen Powerful Disciplinary Knowledge zum Verständnis der Räumlichkeit des Krisenbegriffs beitragen. Vernetzendes Denken in Alternativen sowie die Möglichkeit zur Teilhabe an Aushandlungen auf verschiedenen Maßstabsebenen ermöglichen eine Erweiterung des Weltverständnisses und damit auch das Hinterfragen einer räumlichen Wirkung von Krise. Nicht zuletzt hilft auch der vertraute Umgang mit den von Lambert (2013) definierten Geographical Concepts Space, Place und Environment, die räumliche Komponente von Krise zu verstehen.

Lernende können Fragen stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren:

Zur letzten Fähigkeit, jener, Fragen zu stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren, kann vor allem die von Freire (2005) und Giroux (2011) beschriebene Critical Pedagogy einen wesentlichen Beitrag leisten. Aus einer Passivität heraustretend, stellen Lernende vorherrschende Bedingungen in Frage, reflektieren ihr Zustandekommen und die Möglichkeiten zur Veränderung, um in weiterer Folge aktiv handelnd an einem Prozess der Veränderung teilzuhaben oder diesen anzustoßen. Dass ein solcher Prozess nicht auf einer individuellen Ebene verharret, sondern gesellschaftliche Auswirkungen anstrebt, unterstreichen auch Überlegungen von Sander (2009a, 2009b, 2009c) zur Politischen Bildung, Ansätze von Brookfield (2005) zur Transformativen Bildung sowie Ausführungen von Kennedy (2019) und Bennett et al. (2009) zu Civic and Citizenship Education. Mündigkeit und Partizipation sind zwei wesentliche Elemente, die zur Fähigkeit, Fragen zu stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren, beitragen. Aber

auch die von Scharf et al. (2016) beschriebenen alternativen Denk- und Nutzungsmuster einer Innovativeness, die auf Reflexivität, Kreativität und Implementivität setzen, können helfen, Fragen zu stellen bzw. Bestehendes, Vorgefertigtes in Frage zu stellen.

5 Marker zur Erfolgsmessung von Resilienzförderung

Der Umstand, dass der Resilienzbegriff über verschiedene Wissenschaftsdisziplinen hinweg Einzug in fachliche Diskurse gehalten und sich so in vielen Fachbereichen ausgebreitet hat, lässt es wenig verwunderlich erscheinen, dass auch die Ansätze und Methoden zur Messung von Maßnahmen zur Förderung von Resilienz, als auch zur Messung von Resilienz als solcher divers sind. Dabei haben Ostad Taghizadeh et al. (2015) allerdings auch festgehalten, dass das Verhältnis zwischen theoretischen Abhandlungen zu Resilienz und empirischen Umsetzungen zur Messung einer solchen, deutlich zu Gunsten der Theorie ausfällt.

Kwok et al. (2016) haben mit dem Fokus auf Disaster Risk Reduction untersucht, inwiefern sich die erfolgreiche Förderung des Aufbaus sozialer Resilienz in Gemeinschaften messen lässt. Bezugnehmend auf Cutter (2016), die nicht weniger als 27 Messinstrumente und Indikatoren zur Messung von Resilienz untersucht hat, halten Kwok et al. (2016) fest, dass es auch für ihren konkreten Fokus zahlreiche Zugänge gibt. Zudem unterstreichen Kwok et al. (ebd.: 197), dass Bemühungen zur Messung sozialer Resilienz bis dato meist auf einem hohen gemeinschaftlichen (also zumindest auf Stadtebene) oder überhaupt gesellschaftlichen Niveau getätigt wurden.

Was den Ansatz von Kwok et al. (ebd.: 199), Social Resilience auf kleinerer gemeinschaftlicher Ebene zu messen, interessant für das Modell einer Intellectual Resilience macht, ist, dass sie auch Überlegungen zu individuellen Bezügen zu Resilienz anstellen. In Anlehnung an Buckle (2006: 96) werden dabei Information und Ratschlag, Ressourcen, Managementfähigkeiten, Hilfestellungen durch und für andere Personen oder die Gemeinschaft sowie die Eingebundenheit in Netzwerke als Elemente zur Unterstützung von Resilienz gelistet. Information und Ratschlag meint dabei, wie mit einer Krisenerfahrung umgegangen werden kann, wie diese in das persönliche Weltbild passt und durch ein solches zugänglich gemacht wird, ohne zu Überforderung zu führen. Ressourcen beziehen sich auf finanzielle Möglichkeiten zur Reaktion, aber auch auf andere verfügbare Güter, Werkzeuge oder Gegenstände, die zur Bewältigung beitragen können. Interessanterweise werden „Wissen“ oder „Befähigungen“ nicht als Ressourcen aufgezählt.

Als Managementfähigkeiten werden die zeitlich-räumlichen, aber auch körperlichen Möglichkeiten beschrieben, resilienzförderliche Aktionen zu setzen, was unter anderem Hilfestellungen für bzw. durch Andere, aber auch die Erreichbarkeit, Verfügbarkeit und Inanspruchnahme von Hilffsystemen (z.B. finanziell, ratgebend, interpretierend, etc.) umfasst. Hilfestellung durch andere Personen oder die Gemeinschaft meint in erster Linie die psychologische Unterstützung nach dem Einfluss von Widrigkeiten, aber auch die Ratschläge und Hilfestellungen von Spezialisten und Fachkräften, die zur Linderung oder Beseitigung eines Störfaktors beitragen können. Die Eingebundenheit bezieht sich einerseits auf Netzwerke aus Familie, Freunden und Bekannten, die als Stütze dienen können, andererseits auf eine partizipative Mitgestaltung an demokratiepolitischen Entscheidungsfindungsprozessen.

Potenziell messbare Marker von Resilienz auf einer stärker psychologisch-individuellen Ebene listet Allabauer (2021; mit Bezug auf Mai 2020) als „sieben Säulen“ der Resilienz auf. Es sind dies die Marker Selbstbewusstsein, Kontaktfreude, Gefühlsstabilität, Optimismus, Handlungskontrolle, Realismus und Analysestärke. Selbstbewusste Menschen werden in der Bewältigung von Widrigkeiten und Krisen proaktiv. Sie lösen Probleme kooperativ, wobei ihnen ihre Kontaktfreude bei der Suche nach Kooperationspartner*innen hilft. Gefühlsstabilität ermöglicht es, nicht in einen Zustand der Überforderung überzutreten, sondern handlungsfähig zu bleiben. Optimismus und Realismus betreffen Zielsetzungen, den Blick in die Zukunft und die Fähigkeit nach gescheiterten Ansätzen oder unerwarteten Rückschlägen nicht zu verzweifeln, sondern einen Lerneffekt für weitere und schließlich erfolgreiche Versuche zu generieren. Handlungskontrolle oder eigentlich auch Impulskontrolle geht mit einem Verzicht auf unmittelbare Gratifikation einher und orientiert sich an der Erfüllung umfassender, weiter in die Zukunft reichender Zielsetzungen. Analysestärke dient der reflektierenden Betrachtung eigener Denkmuster und Lösungsansätze, um Schwächen offenzulegen und Alternativen zu ermöglichen.

Eine ähnliche Liste mit „acht Bausteinen“ der Resilienz findet sich bei Träder (2020) und auch Günther (2019) liefert hierzu sieben Bausteine. Überschneidungen mit den Säulen bei Allabauer (2021) gibt es dabei etwa im Begriff des Optimismus, welcher in den Bausteinen von Träder (2020) und Günther (2019) nahezu deckungsgleich formuliert ist. Auch im Begriff der Netzwerkorientierung bei Träder (2020) sowie der Beziehungsgestaltung bei Günther (2019), welche jedoch nicht nur den Kooperationsgedanken der Kontaktfreude

nach Allabauer (2021) umfassen, sondern auch das Zusammenleben in sozialen Netzwerken und den Aufbau und die Pflege sozialer Kontakte, gibt es Übereinstimmungen. Und schließlich verwendet auch Träder (2020) den Begriff der Selbstwirksamkeit, wobei hier der Fokus weniger stark auf der Handlung als solcher liegt, sondern viel mehr auf der Überzeugung, dass getätigte Handlungen eine Wirkung zeigen. Günther (2019) und Träder (2020) stützen sich zudem auf eine Zukunftsgestaltung bzw. -orientierung und eine Lösungsorientierung, welche bei Allabauer (2021) in ähnlicher Form vor allem im Realismus zu finden ist, darüber aber noch hinausgehen. Weniger Analogien finden sich bei der Akzeptanz (vgl. Günther 2019; Träder 2020), welche als Kontrapunkt zur Verdrängung eine Realisierung eingetretener Widrigkeiten bedingt. Auch die Verantwortungsübernahme bei Träder (2020) respektive Eigenverantwortungsübernahme bei Günther (2019), welchen die aktive Gestaltung des eigenen Lebens und damit ein Abwenden der „Opferrolle“ zu Grunde liegt, kommt so nicht bei Allabauer (2021) vor. Und schließlich definiert Träder (2020) als finalen Baustein die Erholung, welche zur Stressreduktion und Wiederaufladung der persönlichen Energiereserven einen Beitrag zu den davor genannten Bausteinen leisten kann. In Anlehnung an diesen letzten Baustein lässt sich bei Günther (2019) ein Baustein der Selbstregulation finden, welcher auch die Handlungskontrolle und Gefühlsstabilität bei Allabauer (2021) umfasst.

Sehr ähnliche Begrifflichkeiten verwendet Huber (2019) in ihrer Auflistung von acht Resilienzfaktoren. Dabei gliedern sich diese zusätzlich in die Grundhaltungen Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung und Sinn sowie die Handlungsaspekte Verantwortung übernehmen, Sich emotional in Balance halten, Netzwerke und Beziehungen gestalten und die Zukunft planen und gestalten. Hierbei sticht vor allem der Faktor Sinn heraus, welcher in den anderen Auflistungen so nicht betont wird. Huber (ebd.) verweist darin auf die Sinngebung des eigenen Handelns. Bei Anders et al. (2022) stehen zur Stärkung von Resilienz Ansätze im Mittelpunkt, die Kompetenzen aus den 21st Century Skills (OECD 2019) fördern. Dazu führen Anders et al. (2022) als zielführende Ansätze einer Gestaltung von Unterricht Kooperatives Lernen, Selbstreguliertes Lernen, Soziales und Emotionales Lernen sowie Forschendes Lernen und Problemlösen an. Zusätzlich wird der Einsatz von digitalen Medien zur Unterstützung der Entwicklung der 21st Century Skills betont (vgl. ebd.).

Neben dem Kriterium der Messbarkeit, verweist Buckle (2006: 97) für zielführende Marker von Resilienz auch auf eine Anwendbarkeit und Verfügbarkeit. So scheidet etwa Alter als Merkmal, das mit mehr oder weniger resilienten Handlungen korreliert, aus, da es im Sinne der Stärkung von Resilienz nicht veränderbar ist. Auch Ausschlüsse von einzelnen Elementen (i.e. von sozialen Netzwerken) bzw. die fehlende Entwicklung der Elemente (i.e. fehlender Optimismus oder Realismus) bilden Hindernisse eines erfolgreichen Aufbaus von Resilienz bzw. resilienter Handlungsstrategien. Damit ergibt sich aber eine wesentliche Frage, der auch Kwok et al. (2016: 207) nachspüren: „Resilience of what and for whom?“ Kwok et al. (2016) haben dabei einen vielversprechenden Zugang gewählt, indem sie Expert*innen im Bereich der Resilienzförderung – Forschende, Praktiker*innen und politische Entscheidungsträger*innen – in einem Workshop zum Austausch darüber angeregt und danach befragt haben, was sie im Kontext einer Disaster Risk Reduction unter Resilienz verstehen und was sie in ihrer Auffassung als wesentliche, messbare Elemente zur Förderung einer solchen Resilienz definieren würden. Damit ist sowohl offengelegt, für wen, aber auch in welchem Kontext und unter welchen Grundannahmen es hier um resiliente Handlungsstrategien bzw. den Aufbau dieser geht. Ein ähnliches, wenngleich nicht auf Gemeinschaften, sondern Individuen ausgelegtes, Vorgehen setzt dieses Forschungsvorhaben in der Operationalisierung von Intellectual Resilience um. Die Expertise liefern in diesem Fall Lernende und Lehrende, welche ihren konkreten Umgang mit der COVID-19 Pandemie und daraus resultierende Strategien zum Aufbau von Resilienz reflektieren und Marker zur Messbarkeit einer erfolgreichen Resilienzförderung definieren. Eine ausführlichere Darstellung der Umsetzung, liefert das nächste Kapitel.

6 Methode und Forschungsdesign

Nachdem sich die zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts in zwei Forschungsfragen gliedert, kommen in der Operationalisierung (siehe Abb. 3) mehrere methodische Zugänge zum Einsatz. Zur Erhebung der Erfahrungen Jugendlicher mit einer Krisensituation am Beispiel von COVID-19 (Forschungsfrage 1) kommen Gruppendiskussionen (vgl. Lamnek & Krell 2005, 2016) mit Schüler*innen einerseits und leitfadengestützte Expert*inneninterviews (vgl. Helfferich 2011, Lamnek & Krell 2016) mit Lehrpersonen andererseits zum Einsatz. Letztere dienen einer Erweiterung der Schüler*innenperspektive, zur Einordnung der gemachten Erfahrungen in einen größeren Lehr-Lernkontext. Zur

Analyse und Interpretation der mittels Audioaufzeichnungen festgehaltenen und anschließend transkribierten Gruppendiskussionen, wird die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2013, 2014) herangezogen. Die Transkripte der Interviews werden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Zur Näherung an die Bedeutung der von Jugendlichen gemachten Erfahrungen für einen resilienzförderlichen GW-Unterricht (Forschungsfrage 2) wird Vignettenforschung nach Schratz et al. (2012) betrieben. Die Auswertung der im Zuge der Vignettenlektüre entstandenen bildlichen Darstellungen erfolgt mittels einer speziell auf Bilder ausgelegten Variante der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013, 2014; Bakels & Nentwig-Gesemann 2019; Wopfner 2012). Die Reflexion der dadurch offengelegten lernseitigen Artikulationen (vgl. Schratz et al. 2012) dienen als Ausgangspunkt für abschließende Empfehlungen zur Entwicklung von resilienzförderlichem GW-Unterricht. Die nachfolgenden Unterkapitel sind in Erhebungs- und Auswertungsmethoden gegliedert und führen die oben knapp umrissenen Umsetzungsschritte des Forschungsdesigns im Detail aus.

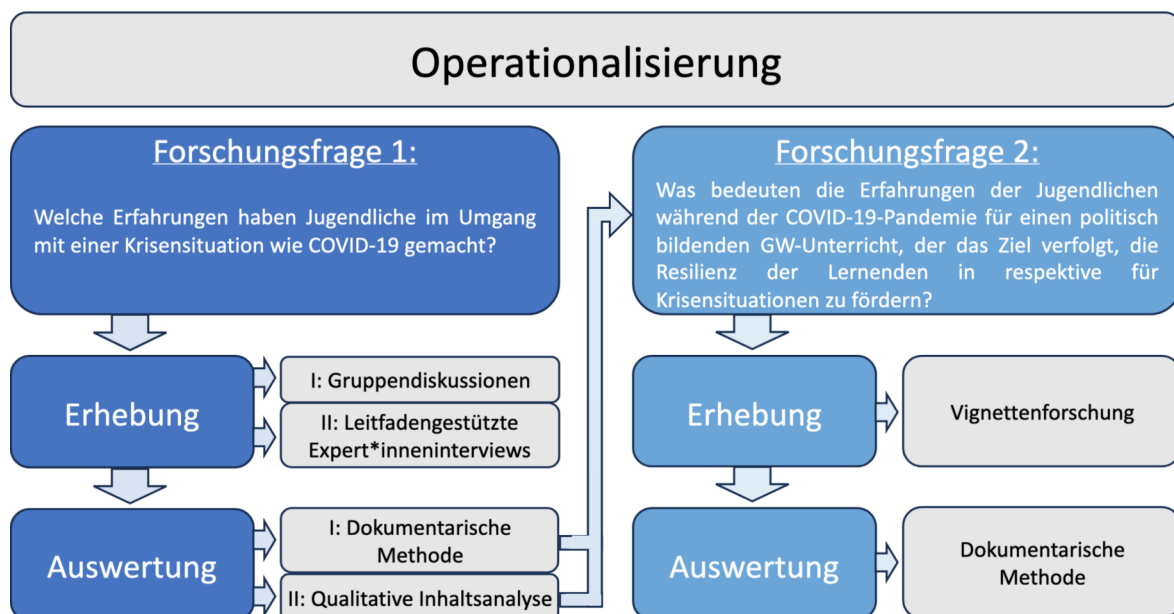


Abbildung 3: Operationalisierung der Forschungsfragen

6.1 Methoden der Datenerhebung

In den folgenden Unterkapiteln werden die zur Erhebung angewandten Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Expert*inneninterviews sowie die durchgeführte Variante der Vignettenforschung erläutert.

6.1.1 Gruppendiskussionen

Die Verwendung von Gruppendiskussionen zur Erhebung der Erfahrungen Jugendlicher mit der COVID-19-Pandemie, liegt im Wesentlichen darin begründet, dass sich mittels dieser Methode konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2014: 113; Loos 2016: 140) oder kollektive Orientierungsmuster (vgl. Lamnek & Krell 2016: 401ff; Loos & Schäffer 2001) erfassen lassen. Damit grenzt sich die Gruppendiskussion trotz des Naheverhältnisses zu Einzelinterviews auch klar von solchen ab (vgl. Lamnek & Krell 2016: 384). Das Erfassen konjunktiver Erfahrungsräume ist für das konkrete Forschungsprojekt vorteilhaft, da durch die aufeinander bezogenen Aussagen der Teilnehmenden, Themen von mehreren Seiten und auch tiefergehender betrachtet werden, als das in Einzelinterviews der Fall ist. Die direkte Bezugnahme auf Gesagtes erzeugt einen Informationsüberschuss, der sich mit mehreren, hintereinander durchgeführten Einzelinterviews nicht ergibt. Durch die unmittelbare Reaktion in der Gruppe sind auch Begründungen der eigenen Aussagen und Standpunkte notwendig, welche den Kern des jeweils Gesagten noch stärker hervorbringen und somit zu einer Verdeutlichung zentraler Aspekte führen. Gerade diese zentralen Aspekte sind es, die Ansatzpunkte für eine Resilienzförderung liefern können.

Der Zugang über konjunktive Erfahrungsräume stellt auch einen Paradigmenwechsel zu früheren theoretischen Begründungen für den Einsatz von Gruppendiskussionen als Forschungsmethode dar. Die in den 1930er-Jahren von Kurt Lewin in den USA erstmals durchgeführte Methode, war zunächst darauf ausgerichtet, den Einfluss von Gruppenprozessen auf das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder zu dokumentieren (vgl. ebd.). Inhaltliche Bezüge waren dabei, wenn überhaupt von Bedeutung, nur sekundär. Im deutschsprachigen Raum haben Gruppendiskussionen erstmals in den 1950er-Jahren stattgefunden. Dabei ist vor allem Pollock (1955) zu nennen, der die Äußerung nicht-öffentlicher Meinungen und Einstellungen in der situativen Alltäglichkeit von Kommunikationsprozessen in Gruppen als Ziel der Untersuchung definiert. Dabei bleibt jedoch die Einzelmeinung im Fokus der Betrachtung. Anders liegt das Erkenntnisinteresse bei Mangold (1973), der mittels Gruppendiskussionen nach der Offenlegung einer informellen Gruppenmeinung trachtet, die im Wechselspiel zwischen individueller Meinung und sozialer Kontrolle entsteht. Nießen (1977) hat Mangolds Ansatz interaktionistisch weitergedacht und stellt die Erhebung von situationsabhängigen

Gruppenmeinungen, die sich durch ständige Neuaushandlung sozialer Wirklichkeit in Gruppen manifestiert, ins Zentrum des Interesses.

Der Zugang Bohnsacks (2014) und Loos' (2016) dagegen geht davon aus, dass Sinngebungen, Bedeutungszuschreibungen und Lebensorientierungen einzelner Individuen aus gemeinsamen, sozialen und damit konjunktiven Erfahrungsräumen (im konkreten Forschungsvorhaben etwa bildungs-, generations- und lebensaltersspezifischen Erfahrungsräumen) resultieren. Solche Erfahrungsräume werden durch gemeinsame Interaktionen in Gruppen gleich oder ähnlich sozialisierter und mit gleichen oder ähnlichen Erfahrungen konfrontierter Individuen sichtbar und sind, wie Bohnsack (2014: 109, 113f) an mehreren Stellen betont, nicht auf die Existenz von Realgruppen angewiesen. Damit wird aber auch klar, weshalb die Erhebung solcher konjunktiven Erfahrungen nicht in Einzelinterviews möglich ist, da erst der Austausch in der Gruppe, die gegenseitige artikulative Herausforderung und Bezugnahme, zur Offenlegung führt (vgl. ebd.: 116f).

Gruppendiskussionen als methodisches Instrument der Sichtbarmachung solcher Erfahrungsräume, stützen sich auf die prozessuale, sich steigernde Meinungsäußerung der Teilnehmenden. Dabei pendeln sich die einzelnen Diskussionsbeiträge durch gegenseitige Bezüge, Verstärkungen und Ergänzungen nach und nach aufeinander ein, verdichten sich thematisch und nähern sich so den gemeinsamen Zentren der Erfahrung (vgl. Lamnek & Krell 2016: 402f). Die daraus resultierende Gruppenmeinung muss, so Mangold (1960: 49), als arbeitsteilig vorgetragen und nicht als Summe von Einzelmeinungen erachtet werden. Loos & Schäffer (2001) bezeichnen das als kollektive Orientierungsmuster. Diese werden zwar im Zuge der Gruppendiskussion artikuliert, nicht aber erzeugt, sondern als übergeordnete, thematisch unabhängige Prozessstrukturen in der jeweiligen Diskussion reproduziert (vgl. Lamnek & Krell 2016: 404) oder, wie Mangold (1973: 240) sagt, „aktualisiert“. Damit wirken sie über die Erhebungssituation der Gruppendiskussion hinaus und können zur intersubjektiven Überprüfung und der Sicherstellung von Reliabilität der Methode herangezogen werden.

Um die Artikulation von kollektiven Orientierungsmustern zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass Gruppendiskussionen ein hohes Maß an Selbstläufigkeit erreichen, die Diskussionsleitung sich im Wesentlichen also auf einen thematischen Ausgangsreiz, welcher eine gewisse Standardisierung über mehrere Gruppendiskussionen hinweg ermöglicht und gelegentliche Nachfragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses reduziert (vgl. Loos 2016: 138). Weitere thematische Strukturierungen und

Schwerpunktsetzungen erfolgen durch die Teilnehmenden selbst, die damit zur Offenlegung der Zentren konjunktiver Erfahrungsräume beitragen.

Die nahe Verwandtschaft mit Interviews ermöglicht es, auch Gruppendiskussionen analog der Klassifikation nach Koolwijk und Wieken-Mayser (1974) nach ihrer Zielsetzung in ermittelnde und vermittelnde Gruppendiskussionen einzuteilen (vgl. Lamnek & Krell 2016: 387f). Während die vermittelnde Variante die Lösung von interpersonalen Problemstellungen (etwa in einem Unternehmen) zur Zielsetzung hat, stehen bei der ermittelnden Variante, die im Zuge dieses Forschungsvorhabens zum Einsatz kommt, die Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen und Äußerungen der Teilnehmenden im Fokus (vgl. ebd.).

6.1.2 Durchführung – Ablauf und Bedingungen

Vor der Durchführung von Gruppendiskussionen gilt es der Theorie zufolge mehrere entscheidende Bedingungen zu beachten, die mit einem bestimmten Umsetzungspragmatismus in Einklang zu bringen sind. Zunächst ist die Auswahl der Teilnehmenden ein wesentliches Kriterium. Loos (2016: 141) betont hierbei, dass es für die Suche und Kontaktaufnahme kein striktes Regelwerk gibt und von informeller bis formeller Ansprache, zufälliger und gezielter Auswahl alles denkbar ist. Während Bohnsack (2014: 109, 113f) darauf verweist, dass die Teilnehmenden sich nicht vorab kennen und als Realgruppe vereint sein müssen, bringt die Wahl von bestehenden Gruppenkonstellationen auch Vorteile mit sich. Liebig & Nentwig-Gesemann (2009: 105) heben etwa die Tatsache hervor, dass bei Realgruppen von vorneherein von konjunktiven Erfahrungsräumen ausgegangen werden kann und diese eine gewisse Homogenität in Bezug auf Generationszugehörigkeit, Bildungsniveau oder Alter haben (können). Lamnek & Krell (2016: 407) dagegen sehen eine größere Homogenität bei künstlicher Zusammenstellung gegeben und gehen von einer größeren Heterogenität innerhalb real bestehender Gruppen aus. Schlussendlich hängt die Wahl der Gruppenkonstellation immer vom konkreten Forschungsinteresse ab, wobei die Künstlichkeit der Zusammenstellung bestimmten innergruppenspezifischen Abhängigkeiten und Hierarchien gegenübersteht (vgl. ebd.). In dieser konkreten Forschungssituation wurden aus Gründen der Durchführbarkeit bestehende Klassenverbände als Realgruppen ausgewählt und für die jeweiligen Gruppendiskussionen geteilt, was zum nächsten Kriterium, der Gruppengröße überleitet.

Hier geben Liebig & Nentwig-Gesemann (2009: 105) eine Untergrenze von zumindest zwei und eine Obergrenze von zehn Personen an, um Zuordnungsprobleme bei der Transkription sowie das Entstehen von Paralleldiskussionen zu vermeiden. Auch bieten zu große Gruppen eher die Möglichkeit, sich schweigend von der Diskussion zu enthalten. Lamnek & Krell (2016: 408) verweisen auf Auffassungsunterschiede in der Literatur, was die geeignete Gruppengröße betrifft. Demnach reichen die Extremwerte von drei bis zwanzig und die Idealwerte von sechs bis zehn Teilnehmenden. Zu kleine Gruppen würden Pollock (1955: 38) zufolge zu keiner echten gegensätzlichen Stellungnahme führen, zu große Gruppen ein Auseinanderfallen und möglicherweise ein Gefühl der Fremdheit innerhalb der Gruppe bedingen. Auch in Bezug auf dieses Kriterium spielt die Durchführbarkeit im schulischen Kontext eine mitentscheidende Rolle, weshalb, unter Berücksichtigung der verschiedenen Klassengrößen sowie der Verfügbarkeit der Schüler*innen, für die einzelnen Gruppendiskussionen zwischen acht und vierzehn Teilnehmende ausgewählt wurden. Insgesamt haben sich so vier Gruppendiskussionen ergeben, was nach Lamnek & Krell (2016: 411) für das Erreichen der meisten Forschungsziele eine übliche Anzahl darstellt.

Ebenfalls schon im Vorfeld abzustecken ist die Art und Präsentation des Grundreizes, der die Diskussion startet (vgl. ebd.: 390). Hierzu kommen Statements, Zeitungsartikel oder Briefe genauso in Betracht, wie Filmausschnitte, Karikaturen oder statistische Zahlen (vgl. Lamnek 2005: 151). In jedem Fall sollte der Grundreiz auf einer eher allgemein gehaltenen, erzählgenerierenden thematischen Ebene angesiedelt sein, um einen Vergleich zwischen verschiedenen Gruppendiskussionen zu ermöglichen (vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 106). Lamnek (2005: 149) betont die Funktion des Grundreizes als thematische Einführung einerseits und als Animation zur Diskussion andererseits. Hierzu können kontroverse, ambivalente Zugänge und Darstellungen ebenso gewählt werden, wie persönliche, möglicherweise anekdotische Bezüge der Diskussionsleitung. Lamnek (ebd.: 150) hebt dabei allerdings die Gefahr einer bestimmten Suggestion hervor, die es in jedem Fall bei der Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten zu beachten gilt. Für die Umsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens wurde das provokante Statement „Die Corona-Jugend – eine verlorene Generation!“, in verschriftlichter Form ausgelegt, als Grundreiz gewählt, um die Teilnehmenden zu einer Stellungnahme zu animieren.

Und schließlich, es mag zwar banal klingen, ist die Funktionalität des Aufnahmegeräts für das Gelingen der Gruppendiskussionen von erheblicher Bedeutung, weshalb Liebig &

Nentwig-Gesemann (2009: 106) und Loos (2016: 141) extra auf dessen Überprüfung verweisen.

Die für das Forschungsvorhaben durchgeführten Gruppendiskussionen sind nach einem klar festgelegten Schema abgelaufen, welches Liebig & Nentwig-Gesemann (2009: 106f) in vier Phasen gliedern:

- Eröffnungsphase
- Phase der selbstläufigen Diskussion
- Phase der exmanenten Nachfragen
- Direkte Phase (optional)

Loos (2016: 142) vergleicht dieses Vorgehen mit einem Trichter, der sich von einer weiten Öffnung immer mehr zuspitzt und von offenen, vagen Fragestellungen zu pointierten, exakten Nachfragen vordringt.

Die Eröffnungsphase zielt darauf ab, eine Gesprächsbasis und ein Gemeinsamkeitsgefühl zu erzeugen. Ganz zu Beginn stellt die Diskussionsleitung sich und das Forschungsprojekt kurz vor und definiert idealerweise auch die eigene Moderationsrolle (vgl. Lamnek & Krell 2016: 412). Zudem gilt es Gesprächsregeln, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Anonymisierung der erhobenen Daten zu thematisieren, sowie das Einverständnis zur Aufzeichnung (Video oder Audio – im konkreten Fall letzteres) der Diskussion einzuholen (vgl. Lamnek 2005: 145). Auch weitere organisatorische Punkte, wie etwa der zeitliche Rahmen (im konkreten Fall etwa 60 bis 80 Minuten) oder das Abschalten von Smartphones gilt es gleich zu Beginn zu klären.

Das Erzeugen eines Gemeinschaftsgefühls ist je nach Gruppenkonstellation aufwendiger oder einfacher. Handelt es sich um eine künstlich für das Forschungsvorhaben zusammengestellte Gruppe, müssen nach Hagen (1954) zunächst Phasen der Fremdheit, der Orientierung und der Anpassung durchlaufen werden, ehe es zu einer Vertrautheit und schließlich Konformität kommt (vgl. Lamnek & Krell 2016: 411f). Bei Realgruppen, wie im vorliegenden Fall, können die ersten drei Phasen im Wesentlichen übersprungen werden. Um die Herstellung eines Gemeinschaftsgefühls zu beschleunigen, sollte die Diskussionsleitung den Teilnehmenden in jedem Fall verdeutlichen, weshalb sie als Gruppe zur Gruppendiskussion geladen wurden und worin im konkreten Fall ihre Expertise liegt (vgl. ebd. 413). Eine Vorstellung der Teilnehmenden wird in der Literatur

nicht von allen eingefordert. Liebig & Nentwig-Gesemann (2009) verzichten ebenso darauf, wie Loos (2016). Lamnek (2005: 146) betont, dass eine Vorstellung vor allem in neu zusammengestellten Gruppen von Bedeutung ist. Hier lässt sich eine Verbindung zu den Phasen nach Hagen herstellen. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Vorstellung sollte einen Bezug zum Thema der Gruppendiskussion herstellen. In Realgruppen nimmt die Vorstellungsrunde dagegen eher die Rolle eines Rituals ein, kann aber für die Auswertung von Bedeutung sein, wenn sich daraus Schlüsse ziehen lassen (vgl. ebd.). Nachdem es sich im konkreten Fall des vorliegenden Forschungsvorhabens um Realgruppen handelt und eine hohe Deckungsgleiche der Teilnehmenden hinsichtlich zentraler Merkmale wie Alter, Familienstand oder ähnlichem zu erwarten war, wurde auf eine Vorstellungsrunde verzichtet. Den Abschluss der Eröffnungsphase macht der Grundreiz, der die eigentliche Diskussion eröffnet.

In der folgenden Phase der selbstläufigen Diskussion, stehen die Teilnehmenden im Zentrum, während die Diskussionsleitung sich auf die Erzeugung bzw. Erhaltung von Selbstläufigkeit der Diskussion (vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 106) und, im Falle eines thematischen Abschweifens, ein Rückführen auf das Kernthema (vgl. Lamnek & Krell 2016: 422) beschränkt. Loos (2016: 141) betont, dass dabei manchmal auch längere Gesprächspausen durchgestanden werden müssen und kein Abarbeiten von Fragen an die Stelle der Diskussion treten soll. Um die Selbstläufigkeit möglichst aufrecht zu erhalten, sollte die Diskussionsleitung die Teilnehmenden durch zustimmende, ermutigende Bemerkungen, sowie im Bedarfsfall durch die Paraphrasierung getätigter Aussagen, zu weiteren Äußerungen anregen (vgl. Lamnek & Krell 2016: 414). Nur wenn die Diskussionsleitung direkt angesprochen wird, wird sie für den Moment Teil der Diskussionsgruppe. Sie sollte eine ehrliche, offene, aber möglichst kurze Antwort geben, um dann die Diskussion wieder zurück in die Gruppe zu lenken (vgl. ebd.). Ziel dieser Phase der selbstläufigen Diskussion ist das gegenseitige argumentative Einpendeln der Teilnehmenden, um schließlich zu kollektiven Orientierungsrahmen vordringen zu können (vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 106).

Hat die Gruppe schlussendlich einen thematischen Ruhepunkt erreicht, der, auch nach längeren Pausen, keine neuen thematischen Stoßrichtungen hervorbringt, so ist das „immanente Potential“ (Loos & Schäffer 2001: 53) der Diskussion ausgeschöpft. Dies ist zugleich der Beginn der Phase der exmanenten Nachfragen. Die Diskussionsleitung lenkt den Blick auf Themenbereiche, die für das Forschungsinteresse relevant und von der

Gruppe selbst noch nicht angesprochen worden sind (vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 106). Die Fragestellungen durch die Diskussionsleitung sollten dabei, wie in der Phase zuvor, vage und erzählgenerierend formuliert sein. Hierzu ist jedenfalls ein vorab erstellter thematischer Leitfaden sinnvoll, der während der laufenden Diskussion von der Diskussionsleitung hinsichtlich bereits angesprochener Themenbereiche adaptiert und aktualisiert wird. Zielsetzung der exmanenten Nachfragen ist die leichtere inhaltliche Vergleichbarkeit von mehreren Gruppendiskussionen und/oder mit im Zuge anderer Erhebungsmethoden (z.B. Interviews) gesammelten Daten (vgl. ebd.: 107).

Sowohl Lamnek & Krell (2016: 419) als auch Liebig & Nentwig-Gesemann (2009: 107) betonen, dass direkte Fragen, etwa um Widersprüche und Auffälligkeiten anzusprechen, erst ganz zum Schluss gestellt werden sollten, um den Näherungsprozess an kollektive Orientierungsrahmen nicht zu beeinflussen oder durch möglicherweise entstehende Zwiegespräche zu unterbinden.

Nach Abschluss der Gruppendiskussionen wurden die Audio-Aufzeichnungen der vier Gruppen vollständig transkribiert, wobei im Zuge dessen auf eine leichte sprachliche Glättung (keine dialektalen Formulierungen) sowie die Hervorhebung von längeren Pausen, besonders dynamischen Stellen und von extern hervorgerufenen Unterbrechungen geachtet wurde. Die Analyse und Interpretation der Transkripte erfolgt mittels Dokumentarischer Methode nach Bohnsack (2013, 2014), welche in Kapitel 6.2.1 im Detail ausgeführt wird.

6.1.3 Expert*inneninterviews

Darüber, ob Gruppendiskussionen als vollwertige eigene Methode eingesetzt werden können und sollten oder, ob sie nicht vielmehr in der Kombination mit anderen, meist quantitativen Methoden, etwa zu explorativen Zwecken herangezogen werden sollten, gehen die Meinungen in der Literatur auseinander (vgl. Lamnek & Krell 2016: 443ff). Im Sinne einer Methodentriangulation werden Gruppendiskussionen auch mit qualitativen Methoden wie der Beobachtung oder Einzelinterviews verknüpft (vgl. Lamnek 2005: 75). Flick (2008: 12) betont, dass durch Triangulation der Erkenntnisgewinn auf mehreren Ebenen ermöglicht wird und damit auch umfassender ausfällt als mit lediglich einem methodischen Zugang. Dem folgend, kommt im konkreten Forschungsvorhaben eine Kombination aus Gruppendiskussionen und Interviews zum Einsatz. Dabei ist die Intention jedoch nicht, die Gruppendiskussionen auf ihre explorative Funktion zu reduzieren, wie

Krüger (1983: 97) dies für viele Forschungsprojekte postuliert. Vielmehr geht es um eine komplementär gedachte Verwendung der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews, um qualitative Aussagen in Bedeutung und Stellenwert aus der Gruppe heraus in einem größeren schulischen Kontext einordnen zu können (vgl. ebd.). Neben der Triangulation von Methoden verweist Flick (2004: 178ff) zusätzlich auf eine solche von Daten, von Theorien oder von Forschenden. In Ergänzung zu den Gruppendiskussionen wurden im konkreten Forschungsprojekt leitfadengestützte Interviews (vgl. Helfferich 2011, Lamnek & Krell 2016) mit Lehrpersonen der teilnehmenden Schüler*innen durchgeführt, die sich an den Kernaussagen der Gruppendiskussionen orientieren. Damit wurde neben einer methodischen auch eine Triangulation der Daten vorgenommen.

Ähnlich wie für die Gruppendiskussionen gilt auch für die Interviews, dass diese in leichter sprachlicher Glättung transkribiert und besondere Vorkommnisse, wie etwa längere Pausen, Unterbrechungen und Stellen besonderer Dynamik, hervorgehoben wurden. Für die Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) angewandt, welche in Kapitel 6.2.2 näher beschrieben wird.

6.1.4 Vignettenforschung

Um die Bedeutsamkeit der mittels Dokumentarischer Methode herausgearbeiteten Orientierungsrahmen als Gradmesser für resilienzförderlichen Unterricht aus einer “lernseitigen” (Schratz et al. 2012) Perspektive bestimmen zu können, wurde die Methode der Vignettenforschung angewandt.

Vignetten sind eine in den 1950er-Jahren erstmals entwickelte Form der Erhebung, die Befragung und Experiment miteinander verbindet (vgl. Rost 2018: 7). Dabei werden fiktive Beschreibungen zu erhebungsrelevanten Merkmalen formuliert, die komplexe Alltagssituationen in komprimierter Form wiedergeben. Auf diese Weise können Einstellungen der Befragten zu den Merkmalen aber auch Entscheidungen, die von diesen Alltagssituationen abgeleitet sind, erhoben werden. Weiterentwicklungen dieser “Urform” der Vignette, haben in diversen Fachgebieten, wie etwa der Soziologie, den Politikwissenschaften oder auch der Psychologie ein breites Feld quantitativer Einsatzmöglichkeiten gefunden (vgl. ebd.). Meist dienen Vignetten dabei als stimulierende Beschreibung respektive Verbildlichung einer Ausgangssituation, die Befragte zu einer Beurteilung oder Handlung anregen sollen (vgl. Stiehler et al. 2012).

Als qualitatives Erhebungsinstrument ist der Einsatz von Vignetten nach Schratz et al. (2012: 12) unterschiedlich begründet. So wird einerseits von Vignetten gesprochen, wenn Forschende in kurzen Texten eigene Gedanken zu kondensieren versuchen. Andererseits existieren “narrative Vignetten”, die, einem Zitat gleich, bestimmte untersuchungsrelevante Beobachtungen fokussierend hervorheben und gleichzeitig andere Aspekte ausklammern (vgl. ebd.: 13).

Die in weiterer Folge für dieses Forschungsvorhaben verwendete Variante der Vignettenforschung wurde von einem Innsbrucker Forscherteam (Schratz et al. 2011, Schratz et al. 2012) entwickelt und kann deshalb auch als „Innsbrucker Vignettenforschung“ bezeichnet werden. Sie lässt sich letzterem Erklärungszugang für Vignetten in der qualitativen Sozialforschung zuordnen und umfasst kurze, prägnante Erzählungen, die auf schulischen Erfahrungsmomenten fußen (vgl. Schratz et al. 2012: 34). Die Methode nimmt Unterrichtserfahrungen aus einer „lernseitigen“ und nicht „lehrseitigen“ (Schratz 2009, Schratz et al. 2012) Perspektive in den Blick und nutzt damit Erfahrungen der Schüler*innen in und mit Lehr-Lernprozessen als Ausgang für die Untersuchung von Unterricht. Schon Meyer-Drawe (1987) hat die Bedeutsamkeit der Einbindung von Schüler*innenperspektiven als essenziellen Teil von Lehr-Lernarrangements in der Evaluierung von Unterricht betont: *„[D]er 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“* (ebd.: 72).

Zur Näherung an lernseitige Erfahrungen der Schüler*innen dienen die für die Methode namensgebenden Vignetten, welche nach Schratz et al. (2012: 13) mit dem Beispiel oder dem phantastischen Aphorismus artverwandt sind. Vignetten zielen dabei nicht auf eine detailgetreue Wiedergabe von Ereignissen ab, sondern auf eine anekdotische, verdichtende Darstellung der je besonderen Kernpunkte, des Außergewöhnlichen oder Eigentümlichen dieser Ereignisse und zeigen dabei unmittelbar auf gelebte Erfahrungen in Lehr-Lernprozessen (vgl. ebd.: 35f; Schratz et al. 2011: 32). Diese zentralen Momente der Ereignisse können einen auffordernden, stimulierenden, aber auch anziehenden oder abstoßenden Charakter haben (vgl. Agostini et al. 2018: 13). Schratz et al. (2012: 31) bezeichnen diese speziellen, sehr gehaltvollen Momente, in denen eine Verkörperung des Lernens zum Ausdruck kommt, als „klingend“. Um diesen Klang im übertragenen Sinne

„hörbar“ zu machen, bedarf es eines Resonanzkörpers, eines Klangkörpers. Diese Aufgabe übernehmen Vignetten.

Für die Formulierung von Vignetten ist die Wahl der Worte und die sprachliche Feinabstimmung von großer Bedeutung. Wie Agostini et al. (2018: 13) es ausdrücken, *„gilt es Sprachbilder zu malen sowie Stimmungen und Atmosphäre eine Stimme zu verleihen, die dem Geschehen den ursprünglichen Klang verleihen“*. Es geht nicht um das bloße Zusammenfassen von Beobachtungen und Erlebnissen, sondern um Formulierungen, die ein nachträgliches Eintauchen in die konkrete Situation, das Durchleben eines Als-Ob-Erlebnisses ermöglichen (vgl. Schratz et al. 2012: 36f). Es ist, wie Baur & Schratz (2015: 169) es nennen, der Versuch, Erfahrungen zu verschriftlichen und damit die Welt zum Erscheinen zu bringen. Schratz et al. (2012: 13) weisen aber auch ganz klar auf die Problematik dieser Vorgehensweise hin, denn Sprache verändert Wahrgenommenes im Moment ihrer Entstehung, ihrer Artikulation, ihrer Verschriftlichung dahingehend, dass dynamische Momente fixiert werden und konkrete Handlungen in der sprachlich fixierten Form erstarren. Zudem besteht im Formulierungsprozess die Gefahr, eigene Interpretationen in die Vignette einfließen zu lassen, weshalb einerseits ein Austausch mit anderen Forschenden zur Prüfung der Wirkung von Vignetten, ihrer stilistischer Mittel und des konkreten sprachlichen Materials zu empfehlen ist (vgl. ebd.: 37). Andererseits kann es auch hilfreich sein, die Wortwahl eng an der erlebten Situation zu halten, die Vignette also mit Aussagen und Zitaten von in der Situation involvierten Personen zu befüllen, da diese mit den von ihnen gewählten Worten Erfahrungen, Stimmungen und Atmosphären am authentischsten vermittelt haben (vgl. ebd.).

Es sind aber nicht nur die Verbalisierungen, die eine Vignette ausmachen, sondern in einem mindestens gleich großen Ausmaß wirken Stimmungen und Atmosphären, die abseits des Gesagten in die beschriebene Situation einfließen. Agostini et al. (2018: 14) betonen die Bedeutsamkeit der Transformation solcher zunächst non-verbaler, leiblicher Wahrnehmungen in passende Worte, um somit für die Lektüre einer Vignette konkrete emotionale Zustände wie etwa Erstaunen, Verzweiflung, Enttäuschung, Frustration o.ä. im Einklang mit getätigten Äußerungen oder Handlungen erleb- und nachfühlbar zu machen. Es geht um die Suche nach passenden Verben, die Stimmung, Empfinden, Ausdrucksweise näherbringen, ohne dabei wertend zu werden, ohne Schlüsse vorwegnehmen zu wollen (vgl. Schratz et al. 2012: 37f). Es bedarf also der bewussten Wahl von sprachlichen Stilmitteln, die verdichtende, kurze, anekdotische Geschichten ermöglichen, welche

exemplarisch, aber nicht spezifisch sind, welche sich so oder so ähnlich in unzähligen Lehr-Lernsituationen abgespielt haben könnten (vgl. ebd. 38).

Im konkreten Forschungsvorhaben dienen die Auswertungen der Gruppendiskussionen einerseits und der Interviews andererseits als Grundlage für den Formulierungsprozess der Vignetten. Zudem sind diese mit sehr prägnanten, mit Erfahrungen und Emotionen gefüllten Erzählstellen aus den Gruppendiskussionen angereichert. Diese Anreicherung ist zweckdienlich, denn damit ermöglichen es Vignetten, im Zuge ihrer Lektüre intuitiv nachvollziehend in die beschriebene Situation einzutauchen (vgl. Baur & Schratz 2015: 170). Der Leserin, dem Leser bietet sich keine zusammenfassende Umschreibung der situativen Erfahrung, sondern die nachschwingende, in der Vignette als Resonanzkörper zum Klingen gebrachte Situation selbst. Die Nachwahrnehmung der Situation eröffnet die Möglichkeit an eigene Erfahrungen anzuknüpfen und über diese zu reflektieren (vgl. Agostini et al. 2018: 14). Die Vignette fordert dabei den Leser, die Leserin förmlich heraus, sich in Bezug zu ihr zu setzen und prägnante Stellen auf sich wirken zu lassen (vgl. Baur & Schratz 2015: 172).

Für eine Analyse von Vignetten, welche die in diesen eingebetteten Bedeutungen herauschälen soll, schlagen Schratz et al. (2011: 33ff) die Bewegung entlang eines Kontinuums von Deskription und Interpretation vor und bedienen sich dabei der von Finlay (2009: 11) definierten Interpretationsarten des *“pointing to”* und des *“pointing out”*. Erstere Interpretationsart stellt einen Hinweis auf etwas Gegebenes, direkt Beobachtbares dar, das nahe am Deskriptiven liegt. Bei letzterer handelt es sich um eine Bedeutungszuschreibung an das Beobachtete und Wahrgenommene, die auf einen externen Theorierahmen verweist (vgl. Schratz et al. 2011: 33).

Gleichzeitig können diese Interpretationsarten keine absoluten und objektivierbaren Erkenntnisse liefern, da die Erfahrungsräume der Lesenden verschieden sind und es nie nur eine Lesart der Vignetten gibt. Vignetten zielen auch nicht darauf ab, etwas in eine letztgültige Erklärung zu packen, sie wollen vielmehr den Bedeutungsüberschuss der beschriebenen Situation zum Ausdruck bringen und damit zu einem multiperspektivischen Betrachten einladen (vgl. Agostini et al. 2018: 15). Die Lektüre von Vignetten beinhaltet deshalb auch mehr Fragen als Antworten und dient als Suchbewegung hin zum Lernen, aber auch zum Lehren (vgl. Schratz et al. 2012: 39). Gleich einer Zwiebel haben Vignetten viele Schichten, die sich in der wiederholten Lektüre sowie in der Lektüre von Lektüreerfahrungen Dritter mit derselben Vignette nach und nach zeigen können und zum

Reflektieren über die in die Vignette gepackten Beobachtungen anregen (vgl. ebd. 40). Bedingung dafür ist Offenheit und keine vorschnelle Schlussfolgerung. Dies gilt Schratz et al. (ebd.) zufolge sowohl für das Schreiben als auch für das Lesen von Vignetten, weshalb die Herangehensweise eine aktiv passive sein sollte, die Erfahrungen als situativ und individuell geprägt erfasst und nicht ein Werturteil über diese spricht. Noch eindeutiger formulieren es Agostini et al. (2018: 27): „*Nur wenn wir uns als Lesende in irgendeiner Weise in den Strom der Wahrnehmungen, die die lebendigen Unterrichtsszenen ausmachen, hineinbegeben, werden wir in der Lage sein, mit den lernseitigen Wirklichkeiten und Möglichkeiten in Kontakt zu treten.*“

Um dieses Hineinbegeben zu ermöglichen, formulieren Schratz et al. (2012: 51ff) sechs Möglichkeiten der Vignettenlektüre, die sich im modus operandi allesamt am Modell der „*Professionellen Lerngemeinschaft*“ (Barth 2000) orientieren. Einer solchen liegt ein Verständnis des Hinterfragens und Reflektierens eigener Tätigkeit zum Zwecke der Professionalisierung zu Grunde, welches darauf beruht, den eigenen Lernprozess lebenslang aufrecht zu erhalten und dabei in einen gemeinschaftlichen Austausch mit anderen zu treten, die entweder an diesem eigenen Lernprozess Anteil haben oder selbst ähnliche Lernprozesse durchleben (vgl. Schratz et al. 2012: 47ff).

Die im Zuge des konkreten Forschungsvorhabens umgesetzte Variante der Vignettenlektüre fußt auf den beiden von Schratz et al. (ebd.: 53f) beschriebenen Möglichkeiten des Schreibend Lesens und der Landkarte der Lernerfahrung und gliedert sich in vier Phasen. In der ersten Phase wird – dem Prinzip folgend, zunächst eine individuelle Befassung mit der Vignette zu ermöglichen – je eine der (im konkreten Fall acht) verfassten Vignetten gelesen, um diese sodann einige Minuten auf die Lesenden (im konkreten Fall Schüler*innen aus den im Forschungsprozess beteiligten Schulklassen – siehe Kapitel 7) wirken zu lassen. Anschließend werden die mit der Vignette verbundenen Gedanken, Emotionen oder Reaktionen im Zuge der Durchführung eines fünfminütigen Non-stop-Schreibens zu Papier gebracht.

In der zweiten Phase bilden sich Gruppen, bestehend aus den Teilnehmenden, die dieselbe Vignette gelesen haben. In diesen Gruppen werden die niedergeschriebenen Gedanken gegenseitig vorgetragen, während die anderen Teilnehmenden zuhören, ohne die verlesenen Gedanken weiter zu kommentieren. Diese beiden Phasen entstammen der Lektürevariante Schreibend Lesen (vgl. ebd.: 53).

Phase drei setzt in den bereits bestehenden Gruppenkonstellationen fort, transformiert die gesammelten Eindrücke und Gedanken nun jedoch aus einer textlichen, in eine bildliche Sinngebung. Die Gruppen versuchen, wie von Schratz et al. (2012: 54) in der Lektürevariante Landkarte der Lernerfahrung vorgegeben, gemeinsam eine bildhafte Darstellung der Vignette etwa als Mental Map, Flussdiagramm oder Zeitleiste umzusetzen.

Die vierte Phase eines Dialogs, welche sich in allen Varianten bei Schratz et al. (ebd.) finden lässt, löst die Gruppenkonstellationen auf und stellt die verschiedenen Vignetten sowie die dazu gesammelten Erfahrungen, Gedanken und textuellen wie bildlichen Darstellungen in der Gesamtgruppe der Teilnehmenden zur Debatte. In dieser letzten Phase wird als Erweiterung der von Schratz et al. (ebd.) beschriebenen Varianten eine Querverbindung zwischen den entstandenen Produkten der Vignettenlektüren und den im Zuge der Typenbildung der Dokumentarischen Methode als Auswertung der Gruppendiskussionen generierten Typiken (siehe Kapitel 6.2.1) aufgezeigt und zur Diskussion gestellt. Zielsetzung ist dabei die Validierung von möglichen „Ankerpunkten“ eines resilienzförderlichen Unterrichts. Diese Ankerpunkte können, über die Förderung ihnen zugeordneter Kompetenzen, die Ausbildung und Aneignung resilienter Strategien und Handlungsweisen messbar machen.

6.2 Methoden der Datenauswertung

Nachfolgend werden die bei der Datenauswertung zum Einsatz gekommenen Varianten der Dokumentarischen Methode und die verwendete Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben.

6.2.1 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode ist von Bohnsack und Mangold in den 1980er-Jahren explizit als Analyseverfahren für Gruppendiskussionen entwickelt worden und in ihrer Weiterentwicklung eng mit diesen, aber auch mit anderen Interviewformen verbunden (vgl. Kutscher 2002: 63; Bohnsack 2014: 33ff; Bohnsack et al. 2013: 19). Dabei stützt sich Bohnsack (2014: 34) auf die Wissenssoziologie Mannheims (1964), welcher er zusätzliche Methoden der Textinterpretation von Schütze (1987) und Oevermann et al. (1979) hinzufügt (vgl. Kutscher 2002: 63). Heute gilt die Dokumentarische Methode in den Sozial- und Erziehungswissenschaften als breit etabliert und kommt neben der Analyse

von Gruppendiskussionen, Interviews oder Forschungsprotokollen, auch für die Interpretation von Texten, Bildern, Fotos oder Videomaterial zum Einsatz (vgl. Bohnsack et al. 2013: 9).

Ähnlich wie bei den als Erhebungsmethode angewandten Gruppendiskussionen, zielt die Dokumentarische Methode als Analyse-methode auf die Rekonstruktion konjunk-tiver Erfahrungsräume bzw. kollektiver Orientierungsmuster in Gruppen oder Milieus (vgl. Bohnsack 2014: 34). Dies erfolgt über die Offenlegung von Handlungspraxen der im Zuge der Erhebung Teilnehmenden sowie diesen Praxen zugrunde liegendem reflexiven, handlungsleitenden Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013: 9). Lamnek & Krell (2016: 425) betonen in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von Verstehen und Interpretieren. Während sich das Verstehen aus der Handlungspraxis selbst heraus ergibt, was eine unmittelbare Zugänglichkeit dieser in Form der Teilhabe an konjunktiven Erfahrungsräumen bedarf, ist das Interpretieren ein externer Zugang, der, um den entstandenen Bedeutungsmustern gerecht zu werden, eine möglichst detailgerechte Rekonstruktion benötigt (vgl. ebd.).

Bohnsack et al. (2013: 15) unterstreichen die Bedeutung dieser Rekonstruktion am Beispiel des Begriffs Familie: Während der Begriff selbst in seiner wörtlichen Bedeutung, seinem immanenten Sinngehalt als kommunikatives Wissen leicht zugänglich ist, bleibt seine fallspezifische, also auf den Erfahrungsraum einer spezifischen Familie bezogene, Bedeutung, sein dokumentarischer Sinngehalt als konjunktives Wissen zunächst verborgen. Erst der rekonstruktive Zugang der Dokumentarischen Methode ermöglicht eine Offenlegung. Kutscher (2002: 64) weist in dem Zusammenhang kommunikativem und konjunktivem Wissen mit Bezug zu Mannheim (1980) die Begrifflichkeiten eines intendierten Ausdruckssinns und eines Dokumentsinns zu. Letzterer ist zentraler Bestandteil der Dokumentarischen Methode.

Zur Offenlegung des Dokumentsinns formuliert Bohnsack (2014: 35ff) eine vierstufige Vorgehensweise, welche aus einer formulierenden Interpretation, einer reflektierenden Interpretation, einer Diskursbeschreibung und einer Typenbildung besteht.

Der erste Schritt der formulierenden Interpretation dient zunächst der Herausarbeitung der thematischen Struktur und Gliederung des zu analysierenden Materials, im konkreten Fall der Transkripte der Gruppendiskussionen bzw. Interviews (vgl. Lamnek & Krell 2016: 428; Bohnsack 2014: 35, 137; Przyborski 2004: 53-55).

Sich an dieser Struktur und Gliederung orientierend, gilt es sodann als zweiten Schritt der formulierenden Interpretation, den immanenten Sinngehalt zusammenfassend, jene Passagen, die besondere metaphorische und dramaturgische Dichte sowie Relevanz für die zu untersuchende Fragestellung aufweisen, auszumachen (vgl. ebd.). Bohnsack (2003) bezeichnet solche Passagen als Fokussierungsmetaphern. Lamnek & Krell (2016: 428) betonen, dass bei der Suche nach diesen Passagen ein Augenmerk daraufgelegt werden sollte, inwieweit sie in ihrer Entstehung dem Prinzip der Selbstläufigkeit zuordenbar sind oder stärker von der Diskussionsleitung initiiert wurden. Bohnsack (2014: 35) unterstreicht, dass bei der für diese Stufe namensgebenden zusammenfassenden Formulierung streng darauf geachtet werden muss, das als Rahmen dienende Relevanzsystem der Gruppe nicht zu verlassen. In der Unterscheidung der formulierenden Interpretation zur reflektierenden, ordnen Bohnsack et al. (2013: 15f) diesen beiden Interpretationen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zu. Dabei widmet sich die formulierende Interpretation der Frage danach, *was* (Beobachtung erster Ordnung) gesagt wurde, während die reflektierende Interpretation sich mit der Frage danach, *wie* (Beobachtung zweiter Ordnung) es zum Ausdruck gebracht bzw. ausgehandelt wurde, beschäftigt. Die zweite der vier Stufen nach Bohnsack (2014: 35f, 137f), die reflektierende Interpretation, ändert den Blickpunkt also vom immanenten zum dokumentarischen Sinngehalt und versucht die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. kollektiven Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppen herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15f). Hierzu bedarf es nach Lamnek & Krell (2016: 429) nicht nur einer Rekonstruktion der Diskursorganisation, also wer im Zuge der Diskussion wie und wann auf wen reagiert und damit zur Entwicklung des Diskurses beigetragen hat, sondern insbesondere auch einer komparativen Analyse (Bohnsack 2009: 327; Nohl 2013) mit anderen Gruppen, um, im Zuge eines Fallvergleichs, alternative Handlungspraktiken zu gleichen oder ähnlichen Themen, Problemstellungen und Aushandlungswegen darzulegen. Dabei stehen nicht die Themen (Was) als solche im Blickfeld, sondern die gruppenspezifische Art und Weise (Wie) ihrer Behandlung. Erst durch diesen Vergleichshorizont zwischen verschiedenen Gruppen können konjunktive Erfahrungsräume expliziert werden.

Für die praktische Umsetzung der reflektierenden Interpretation definiert Przyborski (2004: 61ff) ein Begriffsinventar, welches die Nachzeichnung einer Diskursorganisation ermöglicht. Sie spricht zunächst von Propositionen, die als Startpunkt für einen neuen thematischen Strang innerhalb des Diskurses fungieren. Ganz allgemein bezeichnen

Propositionen immer einen Sinngehalt, über den sich Interaktionspartner*innen einig sind. In der dokumentarischen Analyse bezieht sich der Begriff insbesondere auf den Orientierungsgehalt von Äußerungen, die in einem Diskurs erstmalig auftreten und damit eine neue Orientierung einbringen. Denkbar ist auch das Anknüpfen mittels Proposition an einen bereits zuvor eingebrachten Orientierungsgehalt aus anderer Perspektive und damit ein Wiederaufnehmen eines thematischen Strangs. Voraussetzung für das Aufwerfen einer Proposition ist in jedem Fall der Abschluss eines vorangegangenen Themas und der damit verbundenen Orientierung durch eine Konklusion. Fallweise können Konklusion und Proposition auch in einer Äußerung zusammenfallen, was Przyborski als Transposition bezeichnet. Eine Proposition als thematischer Startpunkt endet schließlich mit Reaktionen der am Gespräch Teilnehmenden, welche signalisieren, dass der Sinnzusammenhang registriert wurde. (Vgl. ebd.: 64f)

Als simpelste Form der Reaktion nennt Przyborski (ebd.: 71) dabei die Ratifizierung. Sie ist eine Form der Bestätigung, die für sich genommen aber noch keine klare Interpretation der Stoßrichtung erlaubt, sondern lediglich zum Ausdruck bringt, dass das Gesagte in seiner Sinnhaftigkeit verstanden wurde. Przyborski führt als Beispiele Interjektionen wie „hm“, „mhm“ oder „hmhm“ an, die nach Bußmann (2002: 314) *„außerhalb des Satzzusammenhangs“* stehen und *„keine lexikalische Bedeutung“* haben. Ehrlich (1986) unterstreicht, dass in Zusammenhang mit der Deutung von Interjektionen ein besonderes Augenmerk auf die Intonation zu legen ist, da diese, je nach Ausgestaltung, die Ratifizierung zu einer Validierung aber auch einer Divergenz abändern kann.

Eine einfacher zu interpretierende Möglichkeit der Reaktion auf eine Proposition, aber auch auf andere Reaktionen wie etwa eine Differenzierung oder Antithese stellt die Elaboration dar. Hierbei wird die eingeführte Orientierung weiter ausgeführt und vertieft, indem zusätzlich Argumente oder Beispiele vorgebracht werden. Elaborationen können aber auch bereits Ausgeführtes noch einmal bestätigen und darüber hinaus mehrstufig erfolgen. So könnte etwa auf eine Argumentation ein Beispiel folgen oder ein Beispiel durch ein weiteres Beispiel Unterstützung erfahren. (Vgl. Przyborski 2004: 69)

Ein Naheverhältnis zur Elaboration weist die Differenzierung auf. Auch in dieser wird ein Orientierungsgehalt aufgegriffen und weiter ausgeführt. Im Unterschied zur Elaboration geht es dabei allerdings um eine Begrenzung und Einschränkung der Orientierung. Differenzierungen können, im Sinne einer Modifizierung der Orientierung am Beginn eines thematischen Strangs stehen und damit dem gruppendynamischen Einpendeln auf

den Kern der Orientierung dienlich sein. Sie können aber auch als Überleitung zu Antithese oder Opposition fungieren. (Vgl. ebd.: 69f)

Erfährt eine Proposition eine klare Zustimmung, etwa durch Aussagen, wie „Ja, das stimmt.“ oder „Ganz genau.“, so spricht Przyborski von Validierungen. Diese unterscheiden sich von Elaborationen darin, dass sie selbst keinen Orientierungsgehalt besitzen, sondern nur in Relation zur validierten Äußerung eine Übereinstimmung mit der Orientierung zum Ausdruck bringen. Validierungen können auch auf andere Äußerungen, etwa eine Divergenz oder eine Differenzierung bezogen sein. Und sie sind mitunter in Elaborationen oder Konklusionen eingelagert, wobei sie in letzterem Fall nicht nur den Orientierungsgehalt vorangegangener Äußerungen, sondern die gesamte Diskursbewegung bestätigen. (Vgl. ebd.: 70)

Im Gegensatz zu zustimmenden, validierenden Äußerungen stehen solche, die eine Proposition ablehnen. Hierbei unterscheidet Przyborski zwischen Antithese, Opposition und Divergenz. Um welche dieser drei Formen es sich konkret handelt, kann meist erst in der Analyse der abschließenden Konklusion klar festgehalten werden. In allen drei Fällen wird zunächst ein Gegenentwurf zur Proposition aufgestellt. Werden die dadurch entstandenen entgegengesetzten Orientierungsgehalte im Laufe des weiteren Diskurses aufgelöst und im Zuge einer Synthese vereint, so ist von einer Antithese zu sprechen. Bleibt eine solche Synthese aus, so handelt es sich um eine Opposition. Das Thema wird rituell beendet, die unterschiedlichen Orientierungen bleiben in ihrer Unvereinbarkeit bestehen. Zumindest für dieses Thema weist die Gruppe keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen auf. Im Unterschied zur Opposition, bei der es auf Grund der Unvereinbarkeit der Orientierungen zur Beendigung eines Themas kommt, bleibt das Thema bei einer Divergenz im Fokus. Allerdings gehen die Teilnehmenden in ihren Äußerungen nur vermeintlich argumentativ aufeinander ein. Vielmehr setzen sie den Diskurs divergent fort, indem sie aneinander vorbeireden. Dabei scheinbar erfolgende Synthesen sind in Wahrheit Verlagerungen der sich widersprechenden Orientierungsrahmen aus dem Zentrum des Themas an bedeutungsärmere Randgebiete, wo es zur Bildung einer dritten, gemeinsamen Orientierung kommen kann. Auf das eigentliche Kernthema bezogen bleiben die Divergenzen jedoch bestehen. (Vgl. ebd.: 71-73)

Seinen Abschluss findet ein thematischer Strang und damit die Offenlegung von Orientierungsgehalten in Form der Konklusion. Hierbei gibt es zunächst die „echte“ Konklusion, welche einen natürlichen Schlusspunkt markiert, etwa durch Wiederholungen

wesentlicher, für den Orientierungsgehalt beispielhaft stehender Teile oder durch längere Pausen ohne anknüpfende Äußerungen. Im Gegensatz dazu steht die rituelle Konklusion, welche bei sich entgegenstehenden Orientierungen ein Ende ohne Synthese, etwa durch einen provozierten Themenwechsel, erzwingt. (Vgl. ebd.: 74)

Die dritte Stufe der Vorgehensweise nach Bohnsack (2014: 141) ist die Diskursbeschreibung. Hierbei wird der in den ersten beiden Stufen in immanenten, kommunikativen und dokumentarischen, konjunktiven Sinngehalt getrennte Diskurs wieder zusammengeführt und vermittelnd, zusammenfassend und verdichtet dargestellt. Die dramaturgische Entwicklung des Diskurses oder anders gesagt die Diskursorganisation von der Proposition, über diverse Reaktionsketten, bis hin zur Konklusion rückt ins Blickfeld. Die Diskursbeschreibung wird dabei anschaulich durch zitierte Textpassagen aus den Transkripten belegt, um sowohl inhaltlich wie dramaturgisch prägnante Stellen bzw. Aussagen für sich sprechen zu lassen. Zielsetzung ist dabei eine aussagekräftige und nachvollziehbare Beschreibung der synthetischen Gesamtheit von Orientierungsmuster, inhaltlicher Rahmung und dramaturgischer, diskursorganisatorischer Form. (Vgl. ebd.: 141f)

Die abschließende vierte Stufe zur Offenlegung des Dokumentsinns nach Bohnsack (2014: 35), die Typenbildung, dient der Herstellung von Bezügen zwischen den in den Stufen davor herausgearbeiteten Orientierungen und den diese rahmenden und ihren Entstehungsprozess beeinflussenden Erfahrungsräumen. Damit werden die Orientierungen kontextualisiert und spezifiziert. Kutscher (2002: 66) betont, dass die Auffindung der Erfahrungsräume in den zu untersuchenden Texten, konkret also der Transkripte, als Teil der vierten Stufe idealerweise parallel mit den Stufen davor ablaufen sollte. Um möglichst klar voneinander trennbare Typiken zu erlangen, greift Bohnsack (2014: 145) auf das Prinzip der Kontrastierung in der Gemeinsamkeit zurück. Stehen etwa verschiedene Gruppen vor derselben Problemstellung, können ihre unterschiedlichen Lösungsansätze dafür ein klares Merkmal der Unterscheidung, eine typologie-genetische Differenzierung liefern (vgl. ebd.: 143ff).

Dazu bedarf es eines Vergleichs zwischen verschiedenen Gruppen (fallübergreifend) aber auch einzelner Diskursstränge innerhalb der jeweiligen Gruppe (fallintern), um durch Abstraktion und Spezifizierung von Orientierungsrahmen analoge bzw. homologe Muster in den Orientierungen zu erkennen (vgl. Bohnsack et al. 2013: 251ff). Ein solches Vorgehen bezeichnen Bohnsack et al. (ebd.: 251) als sinngenetische Typenbildung, welche

sich am Modus Operandi orientiert. Dabei sollen einerseits unterschiedliche Behandlungen ähnlicher thematischer Bereiche, andererseits gleichbleibende Behandlungsstrategien an unterschiedlichen Themenbereichen herausgearbeitet werden. Durch einen solchen Vergleich entstehende Typiken werden in Klassen zusammengefasst, was Bohnsack et al. (ebd.) als Sphärendifferenz bezeichnen. Je klarer die Abgrenzung verschiedener Typiken erfolgt, je eindeutiger sich einzelne Typiken voneinander unterscheiden lassen, desto valider erscheint die gesamte Typenbildung. Eine Orientierung ist Bohnsack (2009: 328) zufolge dann innerhalb der Typologie gut verortet, wenn sie mit mehreren möglichen Typiken vergleichend abgeglichen wurde und sich klar abgrenzend feststellen hat lassen, dass sie aus einer bestimmten Typik und nicht aus einer anderen stammt. Damit ermöglicht die Dokumentarische Methode schlussendlich auch den Schritt der Generalisierung innerhalb der qualitativen Sozialforschung (vgl. ebd.).

Daneben bietet die Dokumentarische Analyse die Möglichkeit einer soziogenetischen Typenbildung, welche die zu einer Sphärendifferenz zusammengestellte Gesamtheit der Typiken, die Basistypik, nach Entstehungsbedingungen befragt und zu weiteren möglichen Entstehungsbedingungen vergleichend in Bezug setzt. Dabei wird der Genese des Modus Operandi nachgespürt. (Vgl. Bohnsack et al. 2013: 251-270; Brüggemann & Welling 2017: 196-200)

Ein solches Vorgehen zur tiefergehenden Einordnung einer Typologie bedarf aber zusätzlicher biographischer Daten der an den Gruppendiskussionen Teilnehmenden und eingehende narrative Interviews zur Offenlegung des Sozialisationshintergrunds und den Bezügen eines solchen zur dargelegten Orientierung. Die Erhebung solcher Daten geht über den Rahmen dieses Forschungsprojekts hinaus, weshalb auf die Durchführung einer soziogenetischen Typenbildung verzichtet wurde.

Ziel der für das vorliegende Forschungsvorhaben durchgeführten Analyse der Gruppendiskussionen nach der oben beschriebenen Variante der Dokumentarischen Methode ist die Offenlegung gemeinsamer Orientierungsrahmen hinsichtlich mit der Pandemie als Krise gemachter Erfahrungen, welche einen Bezug zu Unterricht und Schule aufweisen. Zur Verifizierung des Bedeutungsgrades der dargelegten Orientierungsrahmen, wurden diese im nächsten Schritt des methodischen Vorgehens als Ausgangspunkt für leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften genutzt.

Auch für die Auswertung der Vignetten-Lektüren wird die Dokumentarische Methode herangezogen. Dabei stehen die entstandenen bildlichen Darstellungen im Zentrum. Die im

Non-Stop-Schreiben gesammelten Verschriftlichungen sowie in der abschließenden Vorstellung und Debatte der Darstellungen geäußerten Verbalisierungen, dienen zur Relationierung der Bilder. Die im Zuge des Forschungsvorhabens angewandte Methode orientiert sich einerseits an der von Bohnsack (2013: 75ff) beschriebenen Variante der Dokumentarischen Methode mit Bildern und Fotografien sowie an konkreten praktischen Umsetzungen von Bakels & Nentwig-Gesemann (2019) und Wopfner (2012) mit Kinderzeichnungen.

Analog den bereits oben beschriebenen Phasen gliedert sich auch diese methodische Umsetzung in eine formulierende und eine reflektierende Interpretation. Die formulierende Interpretation wird dabei in eine vorikonographische Beschreibung, welche den immanenten Sinngehalt des Bildes offenzulegen versucht, und eine ikonographische Analyse unterteilt (vgl. Wopfner 2012: 6f). Letztere bezieht zusätzlich kontextuelles Wissen zu den Bildern, im konkreten Fall aus den Verschriftlichungen, ein (vgl. Bakels & Nentwig-Gesemann 2019: 12).

Auch die reflektierende Interpretation untergliedert sich in zwei Teilschritte. Um den dokumentarischen Sinn der Bilder offenzulegen, wird zunächst a) die formale Struktur der Bilder analysiert. Dabei gilt es die Planimetrie des Bildes und die szenische Choreographie zu bestimmen (vgl. ebd.). Erstere ist eine strukturierende Einteilung des Bildes mit Hilfe von Linien in sich voneinander absetzende Bereiche, wobei als Einteilungskriterien diverse Merkmale wie etwa Farbe, Formen oder auch der Grad der Detailausarbeitung in Frage kommen (vgl. Wopfner 2012: 8; Bakels & Nentwig-Gesemann: 12). Letztere untersucht die Zusammenstellung von erkennbaren Personen und Dingen und versucht deren Bezüge und Zugehörigkeiten zueinander sowie Hierarchien und Ordnungen unter- und zwischen einander offenzulegen (vgl. Wopfner 2012: 10.). Bohnsack (2013: 90) bezeichnet dies als „soziale Szenerien“. Abschließend wird b) eine ikonologisch-ikonische Interpretation des Bildes durchgeführt, welche die darin enthaltenen Themen, Perspektiven, Relevanzen und Orientierungen offenlegen soll (vgl. Bakels & Nentwig-Gesemann 2019: 12).

Ziel der Analyse ist es, Eigeninterpretationen, die sich durch die Betrachtung der Bilder anbieten, hintanzuhalten und stattdessen die Erfahrungen und Orientierungen der Lernenden zugänglich zu machen. Diese stellen ein implizites Wissen zu den Ankerpunkten dar, auf welchen die Vignetten fußen, und dienen der Überprüfung der Relevanz der Ankerpunkte für resilienzförderlichen Unterricht.

6.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Als Analysetechnik der Qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 2022) hat zunächst die Strukturierung gedient, welche deduktiv vorgehend die mittels Dokumentarischer Methode ausgemachten Orientierungsrahmen als Kategorien nutzt. Mit Hilfe dieser Kategorien wurde ein Kodierleitfaden, bestehend aus einer klar gefassten Definition der jeweiligen Kategorie sowie Ankerbeispielen, welche als Referenzstellen der Kategorie in den Interviewtranskripten fungieren, erstellt (vgl. ebd.: 96). Zusätzlich werden die Transkripte der Interviews auf bislang nicht in dem so geschaffenen Kategoriensystem enthaltene Aspekte hin untersucht, um bei Bedarf induktiv weitere Kategorien zu erlangen. Dieses Prinzip der Kategoriensystemerweiterung, welches von deduktiver Kategorienanwendung zu induktiver Kategoriensuche wechselt, wird bei Mayring (ebd.: 107) als Misch- oder Parallelform der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet. Im Detail wird die Anwendung der Methode in Kapitel 7.4 mit konkreten Beispielen erläutert. Zielsetzung des Auswertungsvorgangs ist die Überprüfung der Bedeutung der Orientierungsrahmen für Unterrichtssituationen und Lernarrangements durch die Erweiterung um die Perspektive der Lehrenden. Nach Mayring (2022: 57) steht hierbei also der Gegenstand des zu untersuchenden Textes im Mittelpunkt.

7 Empirische Erhebung

Die nachfolgend ausgewerteten und analysierten Erhebungen wurden über die beiden Schuljahre 2021/22 und 2022/23 hinweg mit je einer Schulklasse der 11. bzw. 12. Schulstufe des GWIKU18 Haizingergasse und der HTL Ungargasse in Wien durchgeführt. Die Wahl der Klassen resultiert aus Überlegungen zur Abbildung verschiedener Bildungsteilwelten (AHS, BHS), zu einer für das Forschungsvorhaben dienlichen und altersbedingt (Sekundarstufe II) zu erwartenden Reflexionsfähigkeit sowie, forschungsökonomisch betrachtet, zu der zu erwartenden Bereitschaft zur Unterstützung des Forschungsvorhabens von Seiten der Schulverwaltung (Genehmigung durch die Direktion mittels Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses). Insgesamt waren 54 Schüler*innen im Alter von 16 bis 20 Jahren, davon 23 weiblich, 31 männlich, am Forschungsprozess beteiligt. Zudem wurden an beiden Schulen Interviews mit je 3 Lehrpersonen der beiden Klassen durchgeführt.

7.1 Durchführung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen fanden vor Ort an den beiden Schulen im Winter 2021/22 statt, wobei in jeder der Klassen zwei Diskussionen durchgeführt wurden. Die Gruppengrößen haben dabei, je nach Anwesenheit, zwischen 8 und 14 teilnehmenden Schüler*innen variiert. Als zeitlicher Rahmen wurden jeweils zwei Schulstunden à 50 Minuten anberaumt, wobei abzüglich der Umgestaltung der Räumlichkeiten vor und nach der Gruppendiskussion, einer einleitenden Phase mit obligaten organisatorischen Punkten und einer Phase des abschließenden Auflösens der Zusammenkunft, zwischen 60 und 80 Minuten für die Gruppendiskussionen selbst verblieben sind. Der weitere Ablauf entspricht den in Kapitel 6.1.2 ausgeführten Phasen.

7.2 Auswertung und Analyse der Gruppendiskussionen

Zur Auswertung und Analyse der Transkripte der Gruppendiskussionen wurden die in Kapitel 6.2.1 beschriebenen Schritte der Dokumentarischen Methode der Reihe nach durchgeführt. Zielsetzung ist hierbei, jene gemeinsamen Orientierungen der Gruppen offenzulegen, die einen Hinweis auf Aspekte liefern, die entweder förderlich für den Umgang mit einer Krisenerfahrung, wie es die Pandemie vor allem in Hinblick auf Schule und Lernen gewesen ist, waren oder als fehlend für ein besseres, erfolgreicherer Navigieren durch die Krise empfunden wurden. Hierzu erfolgte zunächst eine formulierende Interpretation, gefolgt von einer reflektierenden Interpretation, einer Diskursbeschreibung und einer Typenbildung. Die einzelnen Schritte zur getrennten Erfassung des immanenten Sinngehalts und des dokumentarischen Sinngehalts sowie die zusammenführende, verdichtende Diskursbeschreibung werden exemplarisch an einer Passage herausgearbeitet. Um den Umfang dieser Arbeit jedoch nicht zu sprengen, wird für die verbleibenden Passagen nur die Diskursbeschreibung angeführt.

Die zur Analyse herangezogenen Passagen, in weiterer Folge als Diskursstränge bezeichnet, wurden hinsichtlich metaphorischer und dramaturgischer Dichte einerseits, sowie in Hinblick auf ihren Bezug zur Fragestellung des Forschungsvorhabens andererseits ausgewählt (vgl. Lamnek & Krell 2016: 428; Bohnsack 2014: 35, 137; Przyborski 2004: 53-55). Berücksichtigend, dass in den einzelnen Gruppendiskussionen im Zuge des selbstläufigen Diskussionsprozesses unterschiedliche Schwerpunktsetzungen entstanden sind, haben sich 17 relevante Diskursstränge ergeben, wobei nicht in allen Diskussionen gleich viele und auch nicht immer idente Stränge vorkommen.

Die Diskursstränge sind nachfolgend ausgewertet. Zur besseren Übersicht, sind die einzelnen Stränge zunächst nach den jeweiligen Gruppen sortiert, wobei diesen zur leichteren Unterscheidung die Bezeichnungen „Gruppe Gelb“, „Gruppe Rot“, „Gruppe Blau“ und „Gruppe Grün“ zugewiesen wurden. Die Gruppennamen sind dabei sowohl zum Zwecke einer Anonymisierung als auch inhaltsneutral gewählt. Im nachfolgenden Kapitel 7.2.5 werden vergleichbare Diskursstränge der einzelnen Gruppen zueinander in Bezug gesetzt und mit dem Ziel der abschließenden Typenbildung einer komparativen Analyse der einzelnen Stränge und der darin herausgearbeiteten Orientierungen unterzogen.

Innerhalb der gewählten Diskursstränge wurden den Teilnehmenden Buchstaben in aufsteigender Reihenfolge vergeben, wobei dieselben Buchstaben in unterschiedlichen Strängen nicht derselben Person entsprechen. Einzig die Diskussionsleitung wird immer mit dem Buchstaben X bezeichnet. Auf eine Kenntlichmachung des Geschlechts der einzelnen Teilnehmenden wurde bewusst verzichtet, weshalb alle Ausführungen in der nachfolgenden Auswertung geschlechtsneutral formuliert sind. Eine geschlechtsspezifische Auswertung wäre lohnenswert und würde sich als Forschungsfokus für künftige Untersuchungen anbieten, den Rahmen dieses Forschungsvorhabens jedoch sprengen.

Um die Diskursbeschreibung so nahe wie möglich an den Gesprächsverlauf heranzubringen, sind, zum besseren Verständnis sowie um die Atmosphäre des Diskurses wiederzugeben, originale Textpassagen als Zitate angeführt. Diese sind bis auf minimale Anpassungen zur Fügung in die Satzstellung der formulierten Diskursbeschreibung in unveränderter Originalfassung und können etwaige Abweichungen von sprachlichen oder grammatikalischen Normen sowie wissenschaftlicher oder gendergerechter Sprache aufweisen. Für eine nachvollziehbare Zuordnung der Textpassagen zu den einzelnen Transkripten sind diese doppelt nummeriert. Die Codierung in der linken Spalte der Tabelle ergibt sich aus dem zugeordneten Buchstaben der sprechenden Person und der fortlaufenden Nummerierung der Wortmeldungen innerhalb einer Gruppendiskussion. Damit ist die Abfolge der Wortmeldungen und eine eventuelle Bezugnahme einzelner Teilnehmender aufeinander schnell und einfach rekonstruierbar. Daneben erfolgt eine zeilenweise Nummerierung, die eine exakte Zuordnung einzelner zitierter Textpassagen in den Transkripten ermöglicht.

7.2.1 Gruppe Gelb

Insgesamt sechs Passagen wurden im Transkript von Gruppe Gelb als für die Beantwortung der Fragestellungen relevant und gleichzeitig zu Fokussierungsmetaphern verdichtete Stellen identifiziert, welche nachfolgend als Diskursstränge 1 bis 6 analysiert werden. Diskursstrang 1 wird dabei exemplarisch in allen durchgeführten Schritten ausführlich abgehandelt, die weiteren Diskursstränge auf die Diskursbeschreibung komprimiert.

7.2.1.1 Diskursstrang 1 – Verständnis von Begriff Krise

Der nachfolgende Diskursstrang befasst sich mit der Auslegung des Begriffs Krise durch die teilnehmenden Schüler*innen. Hierbei werden Elemente wie Veränderung, Verunsicherung oder auch Verlust von Handlungsmöglichkeiten ebenso genannt, wie Gewöhnung, Akzeptanz oder die Chance auf Neuausrichtung. Auf einer Metaebene wird damit dem Bedürfnis, Krise als Begriff zu verstehen, Ausdruck verliehen.

Auszug aus dem Transkript

X 77	594 595 596	#00:45:04# Ein Begriff, der im Zuge der Pandemie auch immer äh... häufiger vorkommt oder sehr oft angesprochen wird, ist der Begriff der Krise. Was versteht ihr eigentlich darunter, unter dem Begriff Krise?
E 78	597 598 599	#00:45:18# Also ich find' Krise ist der Moment, wo man nicht mehr so weitermachen kann, wie man's bisher gemacht hat. Würde ich jetzt einfach mal so in den Raum werfen.
N 79	600	#00:45:28# Wenn etwas außer Kontrolle gerät.
L 80	601 602 603	#00:45:32# Ich würd auch sagen, wenn so, ähm... Personen, die das Sagen haben, ähm... keine klaren Entscheidungen mehr treffen können oder keine... wenn's keine... hm...
K 81	604 605	#00:45:45# Wenn sie klare Entscheidungen treffen müssten und es nicht tun [Stimme bekommt lachenden Tonfall]
L 82	606	#00:45:49# Das auch!
F 83	607 608 609 610 611	#00:45:51# Also ich find', es ist auch so, wenn das... wenn man merkt, dass das jetzige System nicht mehr so funktioniert, wie es sollte und es kurz vor dem Umschwung steht, dass etwas anderes auf uns zukommt. Und, ich find', also ich verbinde mit dem Wort Krise auch oft Verzweiflung und ja, also es kommt drauf an, in welche Richtung es geht. Aber auch oft Arbeitslosigkeit, ja.
N 84	612 613 614	#00:46:24# Also ich verbinde damit, dass der Alltag sich grundlegend verändert, aber halt leider ins Negative. Und, dass es eine Zeit lang dauert, bis sich das wieder alles normalisiert.

H 85	615 616 617 618 619	#00:46:41# Ich glaube Krise ist auch immer so als ähm... oder wird... oder ist auch oft ein Problem für eine Gesellschaft oder einzelne Menschen. Aber ich glaub' auch, dass Krise auch ein vielleicht auch ein Problemlöser sein kann dann nach einer Weile. Und, dass man dann versucht einen neuen Weg zu gehen, der einerseits vielleicht nötig ist, aber andererseits halt auch neue Türen öffnet.
F 86	620 621 622 623 624 625 626	#00:47:02# Ja, also ich find' auch, dass Krise so ein bisschen die Phase ist teilweise vor dem Aufschwung. Also bei Corona, ähm... wo, also nach dem längsten Lockdown, glaub' ich, war die Arbeitslosigkeit halt auch extrem hoch und dann kurz danach, wo alle wieder arbeiten konnten, hat es sich extrem schnell eingependelt. Und ich glaub' teilweise wurde die Arbeitslosigkeit sogar niedriger als vor Coronazeiten und das ist halt auch typisch für eine Krise, find' ich, dass es halt oft besser funktioniert als es davor funktioniert hat.
L 87	627 628 629 630 631 632 633	#00:47:43# Ja, ich glaub' auch, also so in der Geschichte nach so, ähm... Hungersnöten oder so welche Sachen sind immer große Sachen entstanden und... weil es eben den Zwang zu einer Veränderung noch gab, nach der Krise. Aber ich find's schwierig, in einer sogenannten Krise ähm... dieses Licht oder dieses Positive darin zu sehen oder sich auf etwas zu freuen, wo man nicht weiß was oder wann oder in welchem Bereich. Also, ich find's schwierig das Wort, in dem Wort Krise auf Corona bezogen, was Positives drinnen zu sehen.
F 88	634 635 636 637 638 639	#00:48:23# Ja, das find' ich auch, weil ähm... es wurde auch viel darüber gesprochen, find' ich, dass es danach dann umso besser wird und, dass man umso mehr schätzen lernt. Aber ich glaub' halt, dass es in der Natur des Menschen liegt, dass, wenn man ein Ding dann hat, dass man schnell vergisst, es wertzuschätzen und sich nicht mehr daran erinnert, wie es davor war, sondern das aktiv tun muss, damit man es wirklich wertschätzen kann und nicht so von sich aus tut.
H 89	640 641 642 643 644 645 646 647 648	#00:48:53# Ja, ich glaube das stimmt. Ich glaube, Menschen gewöhnen sich sehr schnell an Dinge und ich glaub' auch, dass uns Corona gezeigt hat, dass sich auch ähm... Zustände sehr schnell ändern können, auch... Also zum Beispiel davor hätte ich, wenn man gefragt hätte, für uns zum Beispiel, wenn man ein Geschichtebuch liest über den zweiten Weltkrieg, dann ist das immer sehr klar, an diesem Tag, weiß ich nicht, war der Einmarsch Österreichs, dann das, kommt das, dann das, dann, das, das, das und... aber mit Corona, find' ich, sieht man, dass die Leute, die das erleben, für die stellt sich das nicht so dar, wie man das im... man weiß im Vorhinein nicht, wie es ausgeht, deswegen kann man auch nicht diese Schlüsse ziehen, also...
X 90	649 650 651 652	#00:49:30# Krise ist etwas, was uns alle irgendwie betrifft. Ich glaub', das erkennt man momentan in jeder Situation mit der Pandemie, aber trifft uns Krise alle gleich? Gibt's Leute, die davon mehr oder weniger betroffen sind? Wie ist das, wie seht ihr das?

Tabelle 3: Auszug aus dem Transkript, Gruppe Gelb, Zeile 594-652

Thematische Gliederung

(594-648) Oberthema: Die Bedeutung des Begriffs Krise

Unterthemen:

- (594-606) Krise und Handlungsoptionen
- (607-616) Orientierungslosigkeit durch Veränderung
- (617-648) Krise als Chance

Formulierende Interpretation

- X* (594-596) Der Begriff Krise wird eingebracht und zur Diskussion gestellt.
- E* (597-599) Krise ist ein Wendemoment, ab dem bisheriges Handeln nicht mehr zielführend ist.
- N* (600) Führt Kontrollverlust als Merkmal an.
- L* (601-603) Gibt an, dass Personen, die das Sagen haben, in so einem Fall keine klaren Entscheidungen treffen können. Deutet mit „hm“ an, noch etwas sagen zu wollen, beendet den Gedanken aber nicht.
- K* (604-605) Erweitert, dass solche Personen klare Entscheidungen treffen müssten und es nicht tun.
- L* (606) Stimmt mit „Das auch“ zu.
- F* (607-611) Führt Funktionsverlust bestehender Systeme, Umschwung, Verzweiflung und Arbeitslosigkeit als Assoziationen an.
- N* (612-614) Glaucht, dass es zu überwiegend negativen Veränderungen des Alltags kommt, die eine Zeit lang andauern.
- H* (615-619) Erweitert negative Veränderung um Problembegriff für Einzelpersonen und Gesellschaft. Widerspricht der negativen Veränderung und sieht positive Entwicklungsmöglichkeiten als Problemlösen, neue Weg gehen und Türen öffnen.
- F* (620-626) Stimmt zu, dass positive Entwicklungen denkbar sind. Geht neuerlich auf Assoziation der Arbeitslosigkeit ein und deutet deren rückläufige Entwicklung positiv.
- L* (627-633) Stimmt zu, dass sich positive Entwicklungen in der Geschichte häufig ablesen lassen. Fügt an, dass es vielfach den Zwang zu Veränderungen gegeben hat. Schränkt ein, dass das Positive in der Situation selbst oft schwer zu sehen ist.
- F* (634-639) Stimmt zu, dass ein positiver Blick eher retrospektiv oder prospektiv ist. Erweitert, dass es die menschliche Natur der Verdrängung schwierig macht, Positives wertzuschätzen, da Positives Negatives verdrängt und Letzteres damit als Vergleichshorizont für das Positive fehlt.

- H (640-648)* Stimmt zu, dass Menschen sich schnell an Veränderungen gewöhnen. Fügt an, dass Veränderungen schnell eintreten können und erst retrospektiv als solche wahrgenommen werden. Lässt mit „also“ den Gedankengang offen, bekräftigt damit zugleich zuvor Gesagtes.
- X (649-652)* Spricht mit der Frage, wie unterschiedlich Menschen von der Krise betroffen sind ein neues Thema an. Beendet damit den Diskursstrang.

Reflektierende Interpretation

(594-596) Initiierung des Themas

Das Thema wird durch eine exmanente Frage der Diskussionsleitung eröffnet, die von den Teilnehmenden wissen möchte, welches Verständnis des Begriffs Krise bei ihnen vorliegt. Die Frage selbst ist dabei offen und erzählgenerierend formuliert.

(597-599) Proposition durch E

E greift die Frage der Diskussionsleitung auf und bringt das Argument eines Wendemoments ein. E fordert andere Teilnehmende mit der Formulierung „Würde ich jetzt einfach mal so in den Raum werfen“ auf, sich dazu zu positionieren.

(600) Anschlussproposition durch N

N bezieht sich nicht auf die von E eingebrachte Proposition, sondern auf die eingangs durch die Diskussionsleitung vorgebrachte Fragestellung. Argumentativ bringt N mit dem Kontrollverlust eine weitere Proposition ein, die jedoch Anknüpfungspunkte an E's Proposition hat.

(601-603) Differenzierung der Proposition durch L

Es bleibt unklar, ob sich L mit der Aussage auf die Proposition von E oder N bezieht, jedoch ändert L mit dem Wort „auch“ die Orientierung auf Entscheidungsträger und deren (fehlende) Handlungsoptionen. L setzt mit dem Wort „oder“ zu einer weiteren Elaboration an, bricht das aber schließlich mit einem „hm“ ab.

(604-605) Differenzierung der Differenzierung von L (601-603) durch K

In unmittelbarer Bezugnahme auf die Differenzierung von L differenziert K diese neuerlich, indem die fehlende Übernahme der Entscheidungsverantwortung eingebracht wird.

(606) Validierung der Differenzierung von K (604-605) durch L

Mit der Wendung „Das auch“ signalisiert L Zustimmung zur Differenzierung der eigenen

Differenzierung der ursprünglichen Proposition durch K. Gleichzeitig wird mit dem „auch“ die eigene Differenzierung noch einmal bekräftigt.

(607-611) Differenzierung der Differenzierungen von K (604-605) und L (606) und Elaboration durch F

F widerspricht den zuvor gemachten Differenzierungen nicht, nimmt mit der mehrfachen Verwendung des Worts „auch“ jedoch eine weitere Differenzierung vor. F hebt die Orientierung von einer Handlungs- auf eine Systemebene, in welcher Veränderungen eine unvorhersehbare Richtung einschlagen. F führt das mit den Begriffen Verzweiflung und Arbeitslosigkeit weiter aus. Der Orientierungsrahmen von F weist dabei eine negative Konnotation zwischen Veränderung und emotionalem Zustand bzw. Arbeitssituation auf.

(612-614) Differenzierung der Differenzierung von F (607-611) durch N

N bezieht sich inhaltlich auf F und bestätigt zunächst die negative Konnotation. N rückt die Orientierung dabei von einer abstrakten Systemebene mit dem Begriff „Alltag“ näher an das Individuum. Darüber hinaus führt N mit der Wendung „dass es eine Zeit lang dauert, bis sich das wieder alles normalisiert“ eine Temporalität ein.

(615-619) Differenzierung der bzw. Antithese zur Differenzierung von F (607-611) und N (612-614) durch H

H bezieht sich zunächst differenzierend sowohl auf die Differenzierung von F („Gesellschaft“), als auch auf jene von N („einzelne Menschen“), indem diese beiden Überlegungen unter dem Problembegriff zusammengefasst werden. Anschließend daran bringt H als Antithese zur negativen Konnotation mit den Wendungen „Problemlöser“, „neuen Weg zu gehen“ und „Türen öffnet“ einen positiven Gegenhorizont ein. H verbleibt dabei aber auch in der Temporalität („nach einer Weile“).

(620-626) Validierung und Elaboration der Antithese von H (615-619) durch F

Das vorangestellte „Ja“ ist eine klare Zustimmung zur von H eingebrachten Antithese. F nimmt für die anschließende Elaboration von H's Antithese, wonach sich Chancen eröffnen, die eigene Differenzierung („Arbeitslosigkeit“) wieder auf, deutet diese aber nun im Sinne H's positiv um, wenn F anmerkt, dass die Zahl der Arbeitslosen nach den Lockdowns schnell zurückgegangen ist.

(627-633) Validierung, Elaboration und Differenzierung der Äußerungen von H (615-619) und F (620-626) durch L

L stimmt mit „Ja, ich glaub' auch“ zu, um gleich danach mit dem Verweis auf historische Ereignisse eine weitere Elaboration der Antithese vorzunehmen. Mit einem „aber“ leitet L sodann eine einschränkende Differenzierung ein, wonach diese positive Wendung sich meist retrospektiv zeigt, in der Situation selbst aber nur schwer auszumachen ist.

(634-639) Validierung und Differenzierung der Äußerungen von H (615-619) und L (627-633) durch F

Bezugnehmend auf H und L stimmt F zunächst mit „Ja, das find' ich auch“ eindeutig zu, um mit einem „aber“ die Differenzierung von L dahingehend noch weiter zu differenzieren, dass es in der Natur des Menschen liege, positive Entwicklungen nicht wertschätzen zu können, da solche immer ein negatives Pendant zum Vergleich benötigten, welches wiederum verdrängt würde und damit nicht zum Vergleich zur Verfügung stünde.

(640-648) Validierung, Konklusion und Elaboration der Äußerungen von L (627-633 und F (634-639) durch H

H stimmt mit „Ja, ich glaube das stimmt“ zu und bestätigt als Konklusion, dass Veränderungen schnell eintreten können, sich Menschen aber an solche gewöhnen. Die abschließende Elaboration, wonach historische Ereignisse erst im Nachhinein als solche erkannt würden und deshalb aktuelle Ereignisse in ihrer Bedeutung noch nicht erfasst werden könnten, nimmt ebenfalls eine konkludierende Funktion ein, da sie eine Wiederholung des historischen Verweises in der Äußerung von L darstellt. Die Äußerung von H endet mit einem „also“, das hier als Bekräftigung des zuvor gesagten fungiert, gefolgt von einer längeren Pause, womit ebenfalls ein Element der Konklusion gegeben ist.

(649-652) Exmanente Nachfrage initiiert neues Thema

Die Diskussionsleitung verzichtet ihrerseits auf das Setzen einer Konklusion und leitet dagegen mit einer neuen exmanenten Frage zum nächsten Thema im Diskurs über.

Diskursbeschreibung

Die Diskussionsleitung eröffnet den Diskursstrang (X 594-596) mit einer kurzen einleitenden Herstellung eines Bezugs zwischen der COVID-19-Pandemie und dem Begriff Krise, um dann das Thema selbst mit einer Frage danach, was die Teilnehmenden unter dem Begriff Krise verstehen, zu initiieren. Die Fragestellung ist dabei sehr offen gehalten, um den Teilnehmenden ein erzählgenerierendes Feld zu bereiten.

Die erste Proposition durch E (597-599) erfolgt prompt. Dabei wird Krise zunächst als

Wendemoment bezeichnet, ab dem bisherige Handlungsmuster sich als nicht mehr zielführend erweisen. E stellt diese Proposition mit den Worten „*Würde ich jetzt einfach mal so in den Raum werfen*“ (E 598-599) unmittelbar zur Debatte. N (600) greift dieses Angebot nur indirekt auf, geht auf die Proposition selbst nicht ein und reicht eine Anschlussproposition mit Bezug zur Fragestellung der Diskussionsleitung nach. N nennt den Verlust von Kontrolle und stellt damit einen Bezug zur Unsicherheit, die Krisen innewohnt, her. L (601-603) nimmt auf die beiden vorangegangenen propositionellen Beiträge Bezug und leitet die eigene Differenzierung mit einem „*auch*“ (L 601) ein. Inhaltlich wird Krise mit Entscheidungsträger*innen in Verbindung gebracht, die „*keine klaren Entscheidungen mehr treffen können*“ (L 602), was sowohl die Infragestellung der von E genannten Handlungsmuster, als auch die mit Kontrollverlust in Zusammenhang stehende Unsicherheit, welche von N vorgebracht wurde, weiterdenkt. Eine weitere Elaboration deutet L zwar mit einem „*oder*“ (L 602) an, bricht den Gedanken schließlich aber mit einem „*hm...*“ (L 603) ab.

Es folgt eine weitere Differenzierung der Differenzierung von L durch K (604-605), wobei das Treffen von Entscheidungen mit einer Verantwortung für dieses Handlungsmuster und der fehlenden Übernahme einer solchen Verantwortung durch Entscheidungsträger*innen in Bezug gesetzt wird. K suggeriert damit, dass es auf einer gesellschaftlichen Ebene Verantwortliche gibt, die in einer Krisensituation für die Allgemeinheit entscheiden sollten und, dass sie das in einer individuell nachvollziehbaren Weise vollführen sollten. Die in der Pandemie zuständigen Entscheidungsträger*innen werden von K gleich zweifach disqualifiziert, einerseits durch die Unterstellung, keine klar nachvollziehbaren Entscheidungen getroffen zu haben, andererseits durch den lachenden Tonfall, mit dem diese Äußerung vorgebracht wird. Es folgt eine Validierung der Differenzierung von K durch L (606), wobei mit der Wendung „*Das auch!*“ gleichzeitig der eigenen Aussage von davor noch einmal Nachdruck verliehen wird.

Eine weitere Differenzierung wird von F (607-611) durch den mehrfachen Gebrauch des Wortes „*auch*“ eingeleitet, wobei es inhaltlich zu einem Wechsel von einer individuellen Handlungs- auf eine systemische Funktionalitätsebene kommt. F betont den Verlust von Funktionalität von Systemen, die schließlich zu einem Wandel führen. Zudem verbindet F in einer nachfolgenden Elaboration diesen Wandel mit den negativ konnotierten Begrifflichkeiten „*Verzweiflung*“ (F 610) und „*Arbeitslosigkeit*“ (F 611). F's Orientierungsrahmen in Bezug auf den Begriff Krise ist ein negativ geprägter, wenngleich

F diesen mit den Worten „*es kommt drauf an, in welche Richtung es geht*“ (F 610-611) etwas relativiert.

Anschließend an F kommt es zu einer weiteren Differenzierung durch N (612-614). Während N mit der Aussage, wonach sich Veränderungen „*leider ins Negative*“ (N 613) vollziehen, ebenfalls einen negativen Orientierungsrahmen aufweist, sind es vor allem zwei Elemente, die an der Differenzierung auffallend sind: N rückt den Krisenbegriff mit dem Wort „*Alltag*“ (N 612) von der systemischen Ebene näher an das Individuum und grenzt ihn zudem mit der Wendung „*dass es eine Zeit lang dauert, bis sich das wieder normalisiert*“ (N 613-614) zeitlich ein. Zudem suggeriert N, dass es einen Zustand der Normalität gibt, der erstrebenswert erscheint, ohne dabei jedoch auszuführen, wie ein solcher aussieht.

Im Anschluss daran erweitert H (615-619) zunächst die beiden vorangegangenen Differenzierungen von F (607-611) und N (612-614) durch eine weitere Differenzierung. Dabei kommt es mit der Wendung „*für eine Gesellschaft oder einzelne Menschen*“ (H 616) zu einer Verknüpfung der zuvor in den Äußerungen von F und N angeführten systemischen und individuellen Ebenen unter einem problematisierenden Blickwinkel. Direkt daran anknüpfend formuliert H sodann eine Antithese, in welcher der mit dem Krisenbegriff in Bezug stehende, negativ geprägte Orientierungsrahmen verlassen und ein positiver formuliert wird. Inhaltlich bringt H das durch die Wendungen „*dass Krise auch ein vielleicht auch ein Problemlöser sein kann*“ (H 617), „*dass man versucht einen neuen Weg zu gehen*“ (H 618) und „*halt auch neue Türen öffnet*“ (H 619) zum Ausdruck. Verstärkend unterstreicht H in der Formulierung der Antithese, dass dieser positive Aspekt einer Krise „*vielleicht nötig*“ (H 619) ist. Im Zuge der antithetischen Neuausrichtung des Orientierungsrahmens nimmt H die durch N (612-614) angeführte Temporalität auf, was sich in der Wendung „*dann nach einer Weile*“ (H 617-618) widerspiegelt.

H's Antithese erfährt durch F (620-626) gleich zu Beginn der darauffolgenden Erwiderung mit einem eindeutigen „*Ja*“ eine Validierung. Zudem führt F in der anschließenden Elaboration aus, dass Krisen sich als eine Phase „*vor dem Aufschwung*“ (F 621) darstellen und greift zur Untermauerung neuerlich auf die selbst (607-611) angeführte Arbeitslosigkeit zurück, um diese aber nun mit der Aussage „*teilweise wurde die Arbeitslosigkeit sogar niedriger als vor Coronazeiten und das ist halt auch typisch für eine Krise, find' ich, dass es halt oft besser funktioniert als es davor funktioniert hat*“ (F 624-626) im Sinne H's positiv umzudeuten.

Es folgt eine Validierung der beiden vorangegangenen Äußerungen durch L (627-633), welche sich eindeutig in der Aussage „*Ja, ich glaub' auch*“ (L 627) ausmachen lässt. L führt H's Antithese sodann weiter aus und zählt in der folgenden Elaboration historische Hungersnöte als Beispiel einer Krise auf, die zu „*große[n] Sachen*“ (L 628) im Nachfeld geführt hätten, da „*es eben den Zwang zu einer Veränderung noch gab, nach der Krise*“ (L 629). Dabei zeigt sich auch wieder eine positiv konnotierte Orientierung in Bezug auf Veränderungsprozesse. L schränkt den positiven Orientierungsrahmen sodann im Zuge einer Differenzierung aber ein, indem Retrospektivität und Prospektivität an den Begriff der Krise herangetragen werden. Demnach falle es schwer, in der Krisensituation selbst positive Momente auszumachen. Bezugnehmend auf das historisierende Beispiel lässt sich der Schluss ziehen, dass es eher zu einer nachträglichen, positiv gefärbten Umdeutung von Krise kommt, inklusive einer in die Zukunft projizierenden Deutung solcher als Chance.

Als Reaktion auf die Äußerungen von H (615-619) und L (627-633) stimmt F (634-639) mit „*Ja, das find' ich auch*“ (F 634) zu. Anschließend wird die Validierung von F begründet ausgeführt, wobei F darauf verweist, dass es „*dann umso besser wird und, dass man [es] umso mehr schätzen lernt*“ (F 635-636). F bezieht sich dabei auf Chancen, die eine Krise eröffnet. Es folgt eine Differenzierung von F, die sich auf die Differenzierung von L (627-633) bezieht. Dabei stehen Verdrängungsprozesse des Menschen im Mittelpunkt der Äußerung. Diese führen dazu, dass positive Veränderungen nur im Umfeld von negativen Entwicklungen wahrgenommen würden. Ohne solche, als Korrektiv in einem Möglichkeitsfeld von Entwicklungen, würde die Wertschätzung für positive Entwicklungen nachlassen und bedingt durch einen Gewöhnungseffekt als vermeintlich dauerhafter Status quo betrachtet.

H (640-648) stimmt dieser Differenzierung mit der Äußerung „*Ja, ich glaube das stimmt*“ zu und wiederholt die wesentliche Aussage in Form einer Konklusion noch einmal. Mit der Phrase „*Also zum Beispiel*“ (H 642-643) leitet H zudem eine weitere Elaboration ein, in welcher zum Ausdruck gebracht wird, dass historisch relevante Ereignisse im Nachhinein zeitlich klar zugeordnet werden können, in der Situation selbst aber möglicherweise nicht als Ereignisse historischer Bedeutsamkeit erkannt worden sind, denn, so H, „*man weiß im Vorhinein nicht, wie es ausgeht, deswegen kann man auch nicht diese Schlüsse ziehen*“ (H 647-648). H endet mit einem „*also...*“, welches einerseits offen zu weiteren Gedanken einlädt, hier andererseits aber die Funktion einer konkludierenden Bekräftigung des zuvor Gesagten fungiert.

Nach einigen Sekunden Pause leitet die Diskussionsleitung (X 649-652) schließlich mit der exmanenten Fragestellung „*Krise ist etwas, was uns alle irgendwie betrifft. Ich glaub', das erkennt man momentan in jeder Situation mit der Pandemie, aber trifft uns Krise alle gleich? Gibt's Leute, die davon mehr oder weniger betroffen sind? Wie ist das, wie seht ihr das?*“ zum nächsten Diskursstrang über.

7.2.1.2 Diskursstrang 2 – Soziale Kontakte, Kooperation

Zentrales Element des Diskursstrangs ist die Einschätzung von sinnstiftendem Distance Teaching. Dabei beziehen sich die Teilnehmenden vor allem auf Kooperation bzw. Formen kooperativen Lernens sowie soziale Kontakte.

Diskursbeschreibung

Das Thema wird durch die Diskussionsleitung (347-350) initiiert, indem der Fokus auf die Anforderungen an funktionierendes Distance Teaching und die konkreten Bedürfnisse der Lernenden in diesen Phasen des Lernens gelenkt wird.

Eine erste Proposition wird von K (351-359) eingebracht. Darin kommt zum Ausdruck, dass Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle einnehmen und für das Funktionieren von Distance Teaching (mit)verantwortlich zeichnen. K führt weiter aus, dass der Mathe-Online-Unterricht ein gutes Beispiel für funktionierendes Distance Teaching darstellen würde, da die Lehrperson „*halt quasi auch wusste, wie sie damit umgeht und sie hat auch immer ein gescheites Mikrophon und man hat alles verstanden und sie hat alles mitgeschrieben, so dass man es quasi am Bildschirm gescheit gesehen hat*“ (K 353-355). Für K hat Distance Teaching also im Wesentlichen eine technische Komponente und das notwendige technische Know How entscheidet über Erfolg oder Misserfolg. In K's Auffassung ist es nicht zu erwarten, dass alle Lehrkräfte entsprechende technische Fähigkeiten hätten oder diese haben müssen, gleichzeitig lässt sich der versierte Umgang mit Technik aber als Gradmesser für erfolgreichen Online-Unterricht definieren.

Auf die Äußerung von K reagiert L (360-365) mit einer Differenzierung. Dabei steht nicht die technische Ebene im Zentrum der Argumentation, sondern das kooperative Lernen. L betont, dass Lerngruppen in den Phasen des Distance Teachings geholfen hätten, da „*es für viele einfacher ist, ähm... sich mit anderen, also so Diskussionen zu machen oder ähm... gemeinsam auf ein Ergebnis zu kommen*“ (L 361-363). In einem Bezug auf die technische Komponente von Distance Teaching hebt L hervor, dass in späteren Phasen mit Hilfe von „*abgespaltenen Räumen*“ (L 364) das kooperative Lernen durchaus möglich

wurde, was L als hilfreich bezeichnet, unterstreicht aber gleichzeitig, dass in der eigenen Wahrnehmung der Einsatz dieser virtuellen Räume zu kurz gekommen sei.

Dem steht die folgende Aussage von H (366-378) gleich in mehrfacher Hinsicht antithetisch gegenüber. Zwar gibt H L recht, dass nach einiger Zeit die Funktion zur Nutzung separater virtueller Räume im Online-Unterricht eingeführt wurde, sieht diese aber nicht zu wenig genutzt. Zudem betont H, dass der Einsatz wenig hilfreich gewesen sei, da sich gezeigt habe, *„dass die Diskussionen immer so ein bisschen schwammig waren. Wenn Diskussionen überhaupt stattgefunden haben oder nicht eh alle das Mikrophon abgedreht hatten“* (H 369-371). H's Wahrnehmung von kooperativem Lernen ist durch negative Erfahrungen geprägt, da sich in der Online-Variante kein Lernerfolg eingestellt hat. Eine Verallgemeinerung will H nicht anstellen, sondern schränkt mit der Aussage, *„zumindest in den Gruppen, wo ich war, ähm...“* (H 372), die Gültigkeit der eigenen Wahrnehmung ein. Ob es hierbei technische, motivationale oder möglicherweise andere Hindernisse waren, die das erfolgreiche Zusammenarbeiten behindert haben, führt H nicht weiter aus.

Auch der zweite Teil von H's Äußerung lässt sich antithetisch auffassen. Demzufolge sei fraglich, ob Distance Teaching überhaupt der menschlichen Art zu lernen – und hier verallgemeinert H im Gegensatz zu vorhin – entgegenkommen würde. H zufolge würden Menschen einen örtlichen Wechsel benötigen, um vor Ort in sozialer Interaktion lernen zu können, anstatt dies physisch separiert voneinander in einer virtuellen Zusammenkunft zu tun. In H's Auffassung funktioniert kooperatives Lernen über sozialen Kontakt.

C (379-388) reagiert in der darauffolgenden Äußerung zunächst nicht auf H's Antithese, sondern bezieht sich auf die Proposition, welche weiter differenziert wird. Demnach hätten sich klare Unterschiede in verschiedenen Fächern gezeigt, wie C ausführt: *„beispielsweise in Mathe, hat es super funktioniert und in BE gar nicht, muss ich sagen“* (C 380-381). C bringt zum Ausdruck, dass digitaler Frontalunterricht wenig zielführend und sehr ermüdend gewesen sei und einen viel zu großen Platz eingenommen habe.

Dem stimmt E (389-393) zu und führt C's Differenzierung mit einer Elaboration weiter aus. Lehrende hätten demnach in den Phasen des Distance Teachings vordergründig versucht, ihr Konzept von Lehre eins zu eins aus dem Präsenzunterricht in den Online-Unterricht zu übertragen. E sieht diesen Versuch zum Scheitern verurteilt, denn die Umsetzung der für Präsenzunterricht typischen Rahmenbedingungen und Lernroutinen *„geht halt einfach nicht, wenn man zu Hause ist“* (E 391-392). Zugleich betont E, dass

diese Erkenntnis bei vielen Lehrenden erst sehr spät eingesetzt hätte.

Es folgt eine Validierung der Aussage von E durch K (394), gefolgt von einer weiteren Differenzierung (K 394-403). In dieser kommt zum Ausdruck, dass Lernende individuelle Bedürfnisse hätten, welche im Schulsystem zu wenig berücksichtigt würden. Eine Tatsache, die K zufolge nicht neu sei, welche aber *„das Distance Learning [...] noch einmal sehr hervorgebracht“* (K 401-402) habe. K bezieht schließlich H's Antithese auf die eigene, eingangs aufgestellte Proposition, denn *„für manche passt das super, dass sie sich vor den Laptop setzen und einfach zuhören und sie sind eh irgendwie ein auditiver Lerntyp und es kommt eh alles an und passt schon. Und für andere geht das halt gar nicht, weil sie das einfach so live mitbekommen müssen und eben auch vielleicht in Gruppen arbeiten müssen und so“* (K 395-399). Damit setzt K den Versuch einer Synthese.

Das Ende des Diskursstrangs setzt M (404-438) mit einer Transposition. Zunächst validiert M die Position von K, um elaborierend hinzuzufügen, dass Distance Teaching alleine nicht funktionieren kann, da vor allem soziale Aspekte außen vor blieben. Damit vollendet M auch die zuvor von K begonnene Synthese von Proposition und Antithese, denn, so M (408-411), *„man kann über einen Computer nicht reden, wie in Person, das ist nicht das gleiche und so sind wir auch nicht gemacht, wir Menschen. Deswegen ist es halt wichtig, dass man sich sieht und sich angreifen kann und wirklich miteinander reden kann.“* Auf diese Konklusion folgt umgehend eine Anschlussproposition, welche jedoch nicht an dieser Stelle, sondern im Diskursstrang des nächsten Unterkapitels analysiert wird.

7.2.1.3 Diskursstrang 3 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Der Diskursstrang schließt direkt an den vorangegangenen an, beginnt demnach auch mit einer Transposition. Während sich aus dem letzten Diskursstrang der soziale Kontakt von und die Kooperation zwischen Lernenden als zentrale Elemente abgezeichnet haben, werden im folgenden Strang Möglichkeiten zur Mitbestimmung und die Berücksichtigung von eigenen Interessen in der Ausgestaltung von Unterricht thematisiert.

Diskursbeschreibung:

Überleitend aus dem letzten Diskursstrang, formuliert M (404-438) eine Transposition, welche im Anschluss an die vorangegangene Konklusion zunächst die Berücksichtigung des kreativen Potentials der Lernenden und den Raum, dieses auszuleben, einfordert. M bringt dabei zum Ausdruck, dass Lernende mit nonkonformistischen Haltungen vom Schulsystem benachteiligt würden, was als ein klares Verständnis von Schule als eine sich

in ihren Strukturen stark selbsterhaltende Institution, welche Reform- oder Transformationsprozesse erschwert, ausgelegt werden kann. M (417-419) betont, dass die Lebenswelten und Erfahrungsräume der Schüler*innen oft keine Berücksichtigung in den von Schule angebotenen Rahmenbedingungen für Lernprozesse finden würden, da *„man einfach nicht so übereinstimmt mit allem, was gemacht wird, weil man hat auch nicht so viel zu sagen in der Schule und auch nicht so viel mitzubestimmen“*.

Der zweite Teil dieser Aussage macht das Gefühl des Missverstandenwerdens durch die Institution Schule deutlich und zeigt auch, dass Lernende das Bedürfnis verspüren, hier verändernd einzugreifen. Das unterstreicht M (425-427) mit der Aussage: *„[I]ch glaub halt, dass man innerhalb der Schule, so wie sie jetzt halt ist, ähm... in der Klasse einfach ähm... die Art von Unterricht besser gestalten könnte und mit mehr Kreativität und mehr Raum einfach.“* Damit betont M, dass die soziale oder sozialisierende Funktion von Schule durchaus geschätzt und eingefordert wird, gleichzeitig jedoch die Art der bereitgestellten Lernumgebungen und Lernsituationen äußerst beschränkt und generell wenig animierend erscheinen. Immerhin attestiert M in einer weiteren Ausführung dem schulischen Präsenzunterricht ein höheres Maß an Nähe zu den Bedürfnissen der Lernenden, als dies in den Phasen des Distance Teachings der Fall war.

M reflektiert sodann in den nächsten Gedankengängen darüber, dass das Alter ein Einflussfaktor auf den Umfang der Wahlfreiheit für die Gestaltung von Unterricht darstellen würde, um anzuschließen, dass man an *„dem Punkt von seinem Leben, [...] auch schon reif genug [ist], um zu entscheiden, was gut für einen ist und was nicht“* (M 430-431). M ist sich auch der damit einhergehenden Verantwortung zur eigenständigen Setzung und Ausgabe von Lernzielen bewusst, betont jedoch, dass als ultima ratio immer noch Noten als Druckmittel zur Verfügung stünden. M's Aussage unterschätzt dabei die intrinsische Motivation für das Lernen oder blendet diese in diesem Kontext aus, während gleichzeitig die extrinsische Motivation durch ein Druckmittel, zumindest hinsichtlich der langfristigen Nachhaltigkeit für Lernprozesse, überbewertet wird.

M verknüpft abschließend das Recht auf Einforderung der Berücksichtigung eigener Interessen sowie Mitbestimmung in der Unterrichtsausgestaltung mit der Verantwortung zur Reflexion über eigene Lernprozesse und deren Erfolgsaussichten: *„[I]ch finde einfach, dass man die Art, wie man lernt, mehr selbst bestimmen sollte und dann sieht man ja am Ende vom Ergebnis, wie es funktioniert hat für einen selber“* (M 435-437).

Anknüpfend an die Äußerung von M, wonach Präsenzunterricht besser auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen würde, als dies beim Distance Teaching der Fall war, stellt N (439-440) dies antithetisch in Frage. N sieht in der Einteilungsfreiheit des Fernunterrichts von zu Hause aus ein größeres Potenzial zur eigenständigen Entscheidung darüber, womit sich Lernende wie beschäftigen möchten.

Diesen antithetischen Gedankengang validiert M (441-443) umgehend und differenziert dahingehend, dass dieses höhere Maß an Freiheit, welches Distance Teaching ermöglicht hätte, nun als Aspekt zur Berücksichtigung von Interessen und zur Mitbestimmung durch die Lernenden in den Alltag des Präsenzunterrichts überführt werden sollte. Damit wird dem antithetischen Einwand das opponierende Element genommen und dieser umgehend in einer Synthese aufgelöst.

L (444-450) differenziert den Gedanken von M weiter aus und meint, dass man ähnlich der Wahlmöglichkeit eines bestimmten Zweigs in der Schule, auch für eine Unterrichtsform votieren können sollte. Beispielhaft führt L Freiarbeiten und Arbeitsaufträge oder frontalen Präsenzunterricht an. L führt den Gedanken noch etwas weiter aus und meint bekräftigend, selbst *„mit Arbeitsaufträgen auf Dauer nicht zu Recht [zu] komme[n]“* (L 447). L sieht in einer solchen Form der individuelleren und bedürfnisorientierteren Unterrichtsgestaltung eine veritable Form der Zukunftsorientierung im Schulsystem, reflektiert aber zumindest in Ansätzen auch die Umsetzungsproblematik, wie L mit der Aussage, nicht zu wissen, *„wie realistisch das jetzt ist“* (L 449-450), zum Ausdruck bringt. Welcher Art sich die Problematik der Umsetzung ausgestalten könnte, darauf geht L jedoch nicht näher ein.

Es folgt eine Elaboration durch K (451-460), worin zum Ausdruck kommt, dass es *„an anderen Schulen ähm... gibt's das teilweise eh schon, dass man zum Beispiel... dass die Schüler zwei Wochen lang frei haben und sich dann in diesen zwei Wochen mit irgendwie bestimmten Themen beschäftigen oder so“* (K 451-454). K (454) bewertet das als *„voll cool“*, vor allem, wenn die zu bearbeitenden Themen frei gewählt werden können. Damit wird auch klar zum Ausdruck gebracht, dass die Möglichkeit zur Mitbestimmung im Unterricht bzw. an der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts als sehr positiv wahrgenommen wird. K fasst zum Abschluss die wesentlichen von M vorgebrachten und von L differenzierten Punkte noch einmal zusammen und bekräftigt diese Konklusion am Ende mit der Aussage: *„Das find' ich eigentlich ganz cool.“* (K 460)

7.2.1.4 Diskursstrang 4 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Das Thema des Diskursstrangs ist der Grad der Befähigung der Teilnehmenden, Lernprozesse eigenverantwortlich anzustoßen bzw. selbstständig durchzuführen. Auch die Organisation des schulischen Alltags in den Phasen des Distance Teachings, insbesondere in der Vermischung mit dem privaten Alltag, wird dabei reflektiert. Die Teilnehmenden differenzieren dabei auch zwischen individuellen, lerntypischen Bedürfnissen und fachlichen Interessen respektive Notwendigkeiten.

Diskursbeschreibung:

Die Diskussionsleitung (X 216-220) eröffnet diesen Diskursstrang zunächst mit einer Überleitung aus einem vorangegangenen Diskursstrang zur Digitalisierung und lenkt sodann den Fokus auf die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Distance Teaching.

Eine erste Proposition wird von K (221-227) vorgebracht, wobei darin zum Ausdruck kommt, dass Schule durch die Digitalisierung des Unterrichts noch stärker in das Alltagsleben der Lernenden vorgedrungen ist, was aber nicht gewollt und bedingt durch die räumlichen Einschränkungen in K's Wahrnehmung unabwendbar war. K betont, dass Schule und Freizeit durch den Umstand „24/7 in meinem Zimmer“ (K 222-223) gewesen zu sein, kaum mehr voneinander abzugrenzen waren und bewertet das mit der Äußerung „also das fand ich das Schlimmste daran“ (K 226) äußerst negativ. K bringt damit auch die Schwierigkeit der Strukturierung des Tages zum Ausdruck.

Bezugnehmend auf K's Proposition formuliert H (228-238) mit der Aussage „Also ich hab‘ das nicht so wahrgenommen“ (H 228) umgehend eine Antithese. H ratifiziert zwar den Umstand, dass sich Schule bzw. Arbeit und Privates miteinander vermischt haben, schätzt das aber als nicht störend ein. Zudem stellt H dem bei K vorgebrachten räumlich eingeeengt Sein die Nutzung verschiedener Räume und Spaziergänge zum Nachdenken gegenüber. H betont, „man muss sich das vielleicht auch selber erst ein bisschen einrichten und sich an die neue Situation gewöhnen auch und dem auch eine Chance geben“ (H 236-238). Damit geht H deutlich positiver an die ungewohnte neue Unterrichtssituation heran und bringt auch ein deutlich höheres Maß an Strukturierung im Umgang mit dieser zum Ausdruck. H's Einschätzung unterstreicht auch die Eigenverantwortung im Umgang mit sich verändernden Gegebenheiten.

L (239-248) bezieht sich in der darauffolgenden Äußerung sowohl auf K (221-227), als auch auf H (228-238) und differenziert die beiden vorangegangenen Ausführungen. L

validiert zunächst H's Äußerung zur Mobilität innerhalb des Wohnbereichs, schränkt dann aber ein, dass eine solche Möglichkeit zur Nutzung verschiedener Räume mit den Wohnverhältnissen einerseits und der Verfügbarkeit von leistungsfähigem Internet andererseits korrespondieren müsse. Mit den Aussagen, *„ich hab' versucht Sport zu machen und raus zu gehen, aber das hab' ich dann immer machen wollen, nachdem ich alles erledigt hab', damit ich mich ein bisschen freier fühle“* (L 243-245) und *„ich find', wenn man von der Schule nach Hause kommt, also... ähm... vom Schulgebäude ins Haus geht, äh... dann ist es so ein Abschluss vom Tag oder halt ein bisschen eine Grenze dazwischen“* (L 245-248), nimmt L nicht nur Bezug auf H's antithetisch vorgebrachtes Ausweiten des Bewegungsradius, um klarere Strukturen in den Alltag zu bekommen, sondern greift auch das von K vorgebrachte Vermengen von Schule und Privatleben auf. Dass L Letzteres als problematisch ansieht, wird mit der an die Aussage zum Verlassen des Schulgebäudes angehängten Äußerung *„Das hat mir extrem gefehlt“* (L 248) verdeutlicht.

L's Überlegungen zur sportlichen Betätigung zeigen darüber hinaus, dass es Ansätze einer klaren Strukturierung und Organisation des Lerntages gegeben hat, diese aber keine klaren Zäsuren zur Trennung von Schule und Freizeit gesetzt haben oder solche nicht setzen konnten. Der Wunsch, Sport nach der Erledigung von schulischen Belangen zu tätigen, deutet auf die Zuweisung eines Abgrenzungseffekts hin, der unter den vorgefundenen Bedingungen bzw. der konkreten Ausgestaltung des Tages jedoch nur unzufriedenstellend einsetzen konnte.

In der darauffolgenden Aussage validiert A (249-258) zunächst H's Antithese, um diese dann mit einer Elaboration weiter auszuführen. A betont, relativ schnell gelernt zu haben, sich *„die Sachen dann einzuteilen. Und auch dann Abwechslung zu finden, indem ich auch spazieren geh' oder dann hat man mal irgendwelche Homeworkouts gemacht oder sonstige Sachen“* (A 252-254). Zudem betont A, die von H angesprochene Mobilität innerhalb des Wohnraums ebenfalls genutzt und wechselweise in verschiedenen Räumen am Unterricht teilgenommen zu haben. A's Aussagen lassen auf einen hohen Grad an Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit schließen, welcher mit der Aussage *„das hat dann für mich persönlich schon gut funktioniert“* (A 255) unterstrichen wird. Gleichzeitig lässt die Individualisierung der Situation alternative Zugänge offen. A betont abschließend in einer differenzierenden Äußerung, dass, in Zustimmung zu L's Einschätzung, wonach Mobilität innerhalb des eigenen Wohnraums an die Wohnsituation gekoppelt ist, die Möglichkeiten nicht für alle gleich ausfallen.

Darauf reagierend stimmt K (259-267) zunächst mit *„Ja, ich glaub‘ auch eben, dass es sehr auf die Möglichkeiten zu Hause ankommt“* zu. K validiert im Laufe der weiteren Aussage die von H vorgebrachten und durch A weiter elaborierten Muster einer Strukturierung des Lernalltags: *„[D]a hab‘ ich mich jeden Tag hingesetzt mit meiner Mutter und mit meiner Schwester und wir haben halt alle gearbeitet gemeinsam. Und dadurch hatte ich auch [ein] bisschen diesen Rhythmus, obwohl wir keinen Online-Unterricht hatten“* (K 261-264). Gleichzeitig dient diese Validierung auch als Synthese der ursprünglich durch K vorgebrachten Proposition mit H’s Antithese, fungiert hier also als eine Zwischenkonklusion. Die abschließende Wendung in K’s Aussage lässt sich als Anschlussproposition auffassen, mit welcher zum Ausdruck gebracht wird, dass die extern durchgeführte Organisation des Tages durch den im Distance Teaching gültigen Online-Stundenplan K zufolge weniger gut funktioniert und den zuvor in Eigenverantwortung gestalteten Tagesrhythmus durcheinandergebracht hat.

Diesen Gedanken führt E (268-274) mit einer Elaboration weiter aus, wonach die Bedeutung der Schule als Ort des Präsenzunterrichts durch die Erfahrungen im Distance Teaching stark hervorgetreten ist. E bringt dabei einen Mangel an eigener Organisationsfähigkeit zu Beginn des Distance Teachings zum Ausdruck, betont jedoch, dass es mit der Zeit besser geworden sei. Trotz allem hätte ein Präsenzunterricht, welchen E als *„Anhaltspunkt [...] für mich, in meinem Alltag momentan“* (E 274) beschreibt, der eigenen, durch Überforderung verursachten Untätigkeit entgegengewirkt.

Die darauffolgende Äußerung von F (275-287) beinhaltet sowohl konkludierende, elaborierende, als auch proponierende Elemente, weshalb sie als Transposition einzustufen ist. Zunächst stimmt F der Elaboration von E zu und führt sodann weiter aus, dass das selbstständige Erarbeiten von Arbeitsaufträgen anfangs überfordernd war. Eine solche Form des Lernens, basierend auf einem hohen Maß an Selbstständigkeit, würde sich F zufolge stark von der im Präsenzunterricht wahrgenommenen Form des Lernens unterscheiden. F bringt sodann soziale Kontakte als zusätzlichen Faktor für die Motivation zum Lernen ein. Ein Fehlen solcher Kontakte habe sich F zufolge stark auf Lernerfolge ausgewirkt und sich sogar in einer Erkrankung gezeigt. Abschließend betont F, die eigenen Erfahrungen nicht pauschalisieren zu wollen, denn, *„es war halt trotzdem sehr schwer für mich, auch wenn’s für andere vielleicht sogar besser war als Schule. Ich glaub‘, es gibt halt verschiedene Arten von Menschen und mir persönlich ging’s halt nicht gut damit“* (F 285-287).

Daran anknüpfend führt M (288-315) den Gedanken von F weiter aus, um dann den Bogen neuerlich zurück zu den Ausführungen von A (249-258) und E (268-274) zu spannen. In M's Elaboration kommt zum Ausdruck, dass verschiedene Lerntypen ein unterschiedliches Maß an Anleitung und im Umkehrschluss ein unterschiedliches Maß an Selbstständigkeit bedingen würden. M betont, *„dass es für Leute im Distance Learning gut war, die ihren eigenen ähm... Platz brauchen, um zu lernen und die ihre eigenen Methoden so entwickelt haben oder [entwickeln] mussten, warum auch immer. Ich glaub', die haben sich leichter getan, dass sie nicht so viele Einschränkungen hatten, im Sinne von, in der Klasse sitzen, zuhören, Punkt, ähm...“* (M 301-305). Damit bringt M sehr klar zum Ausdruck, dass ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeit für die erlebte Krise und die damit verbundene Form des Distance Teachings vorteilhaft gewesen sei. M betont weiter, selbst gut mit dem Distance Teaching umgegangen zu sein und diese Form des eigenständigen Lernens als sehr förderlich erachtet zu haben, weil es *„nicht eben... [...] in den Händen von jemand anderem liegt, sondern, dass ich es mir zu hundert Prozent theoretisch selber beibringen kann“* (M 311-313). M definiert Lernen damit als einen intrinsisch motivierten, selbstgesteuerten Prozess, der nicht auf eine externe, dritte Person angewiesen ist.

Dem stimmt H (316-325) zunächst zu, um dann in einer Differenzierung einzuschränken, dass dies nicht in allen Fächern funktioniert habe. H betont, mit den meisten Schulfächern gut zurechtgekommen zu sein, und eigenständig Lernprozesse umgesetzt zu haben, nicht aber etwa in Musik. *„Musik liegt mir nicht so“*, begründet H (321) das mit fehlendem Verständnis für den Inhalt des Fachs. Hierbei hätte eine Anleitung durch eine Lehrperson möglicherweise eigenständige Lernprozesse erst anstoßen können. H knüpft auch an die von F (280) angeführten sozialen Kontakte an und spricht von *„Lerngruppen“* mit anderen Lernenden. H zeigt in dieser Ausführung ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit, fühlt sich dazu im Stande, im Wesentlichen selbstständig zu lernen, erkennt zudem aber einen Vorteil im kooperativen Arbeiten mit Klassenkolleg*innen. H's letzte zusammenfassende Formulierung, wonach selbstständiges Erarbeiten einerseits und die helfende Anleitung durch Lehrpersonen andererseits von Nöten sind, stellt die Konklusion dieses Diskursstrangs dar.

7.2.1.5 Diskursstrang 5 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Der nachfolgende Diskursstrang wurde gewählt, da er das Verhalten der Teilnehmenden bei der Beschaffung und Bewertung von Informationen veranschaulicht. Dabei wird das Vertrauen in bestimmte Medien zum Ausdruck gebracht, aber auch die Schnelllebigkeit der Medien, respektive der darin verbreiteten Informationen und die Folgen für eine Orientierung in der Krise thematisiert.

Diskursbeschreibung:

Eröffnet wird der Diskursstrang durch eine Proposition von F (892-909), worin zum Ausdruck gebracht wird, dass es generell bekannt sei, dass manche Quellen als vertrauenswürdiger einzustufen sind als andere. F führt dazu als Beispiel an, dass *„wenn ich jetzt so einen Oe24-Artikel lese werd' ich das jetzt nicht so hoch werten, wie was vertrauenswürdiges wie Standard oder ORF-Artikel, ähm...“* (F 895-897). Die Aussage wird umgehend durch ein zustimmendes Auflachen in der Gruppe ratifiziert. F führt weiter aus, dass Meldungen in Boulevard-Zeitungen schneller veröffentlicht würden, was darauf zurückzuführen sei, dass die dahinterliegende Recherche weniger ausführlich erfolge. Gleichzeitig würde ein beschleunigtes Veröffentlichen in einer Krisensituation von Vorteil sein, wie F betont, weil Informationen schneller in der Bevölkerung ankämen. F anerkennt, dass andere Medien *„erst warten wollten, bis es wirklich offiziell ist“* (F 903), lässt umgekehrt aber außen vor, dass sich verbreitete Informationen möglicherweise auch als falsch herausstellen hätten können. Im Gegensatz, F erhöht mit der Aussage, *„dann hat man teilweise schon früher mitbekommen von so einem Boulevard-Zeitungsartikel, was passieren wird, als, dass man es dann von der Regierung selber gehört hat, was auch ein bisschen fragwürdig war“* (F 904-906), noch die Bedeutung von Boulevard-Medien, indem unterstellt wird, die Regierung hätte Informationen zurückgehalten. F bemängelt zum Abschluss der Proposition in einer Ausführung der eigenen Meinung, dass Schulen und Lehrpersonen ebenfalls keinen Informationsvorsprung hatten. Damit wird ein Bild des Schulalltags gezeichnet, welches von einem solchen Vorsprung der Institution Schule und der darin Lehrenden gegenüber den Lernenden geprägt ist.

Die Proposition wird von H (910-920) dahingehend differenziert, dass hinter Zeitungen Journalist*innen mit ihren Interessen stünden. Man müsse aufpassen, *„aus welcher Richtung das kommt und aber auch, was vielleicht jetzt die jeweilige Person damit aussagen möchte“* (H 916-917), zumal es, so H, keine objektive Berichterstattung gebe.

Die Aussage H's kann insofern als Zwischenkonklusion aufgefasst werden, als diese den Diskursstrang an dieser Stelle mit einer längeren Stille beendet.

Auf diese Stille reagiert die Diskussionsleitung (X 919-920) mit einer exmanenten Frage danach, ob die Teilnehmenden in ihrer Informationsbeschaffung auch verunsichernde Informationen wahrgenommen haben. Auch wenn die Fragestellung hier exmanent formuliert ist, dient diese als anschlusspropositioneller neuerlicher Impuls, die Proposition noch einmal aufzugreifen.

Zunächst reagiert H (921-932) mit einer beispielhaften Elaboration, welche zum Ausdruck bringt, wie sich laufend ändernde Informationsstände auf die Risikobereitschaft in den Handlungsweisen ausgewirkt hat: *„Da war ich mal vorsichtiger, dann, wenn die Infektionszahlen runter gingen und dann war auch die, war mal das Ding, dass sie gesagt haben: ‚Ok, es sind wenige Jugendliche, die stecken sich an‘. Da war ich wieder ein bisschen unvorsichtiger und dann gab's wieder mehr Jugendliche die auch auf Intensivstationen, glaub' ich, gelandet sind, da hab' ich dann auch wieder versucht, mich eher wieder an Maßnahmen zu halten“* (H 926-931). Abschließend hält H fest, dass die eingeholten Informationen zwar beeinflussend, nicht aber verunsichernd gewesen seien.

F (933-941) formuliert dazu die Antithese, dass Informationen sehr wohl verunsichernd gewesen wären, vor allem hinsichtlich der Delta-Virusvariante, weil die mediale Darstellung zwischen *„sie ist auch extrem schlimm jetzt, aber am Anfang war sie das gar nicht so“* (F 938-939) geschwankt habe.

K (942-947) differenziert diese Aussage dahingehend, dass es weniger die Delta-, als vielmehr die Omikron-Variante sei, zu der es keine verlässlichen Informationen gebe, da *„man jetzt auch schon 10.000 Mal gehört [hat], dass sie noch viel schlimmer sein soll als Delta“* (K 943-944). Auch wenn K den Umstand, keine verlässlichen Informationen zu erhalten, als verunsichernd einstuft, betont K, dies hinzunehmen, da es nicht zu ändern sei.

F (948-951) validiert K's Differenzierung und führt elaborierend aus, verwundert gewesen zu sein, *„dass es überhaupt so viele Mutationen in einem Virus geben kann“* (F 949-950), was für F ebenfalls verunsichernd gewesen sei.

Es folgt eine weitere Differenzierung durch L (952-960), die zum Ausdruck bringt, dass vor allem die Halbwertszeit von Informationen zur allgemeinen Verunsicherung beigetragen hätten. L (954-955) bemängelt, dass man eine Information *„um fünf hören kann und um sechs ist sie schon wieder falsch oder anders“*. Hierzu erfolgt umgehend

validierende Zustimmung aus der Gruppe der Teilnehmenden. Damit nimmt L auch eine Gegenposition zur ursprünglichen Proposition von F (892-909) ein, worin das Prinzip der Schnelligkeit von Nachrichten positiv hervorgehoben wurde. Schnelligkeit oder, konkreter, Schnelllebigkeit würde nicht zu mehr Informiertheit, sondern, im Gegenteil, zu mehr Konfusion beitragen.

A (963-971) führt den Gedankengang von L mit einer beispielhaften Elaboration weiter aus. Demnach hätte der sich ändernde Informationsstand dazu geführt, dass A zunächst die ärztliche Zusage erhalten habe, sich die dritte Impfung holen zu können. Vor Ort habe A dann erfahren, *„es wurde gestern geändert, dass man jetzt die drei von drei erst abholen kann, wenn man 18 ist. Und dann, drei Tage später war es wieder anders.“* (A 969-970) A spricht damit die Problematik an, dass es zunehmend schwieriger wurde, die Gültigkeit und Richtigkeit von Informationen einzuschätzen, zumal ersteres Kriterium offenbar keiner Langfristigkeit unterlegen ist und damit Letzteres beeinflusst hat.

F (972-976) validiert die Elaboration von A und wiederholt die wesentlichen Punkte der „Unverlässlichkeit“ und „Unplanbarkeit“, die sich durch die stark schwankende Informationslage ergeben hätten. Damit führt F eine Konklusion dieses Diskursstrangs herbei.

7.2.1.6 Diskursstrang 6 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen

Kern dieses Diskursstrangs ist die Näherung an den Sinn von Veränderungen, welche durch eine Krise hervorgerufen oder verstärkt wurden. Die Teilnehmenden äußern sich hier vor allem zu technischen Entwicklungen und deren Implikationen für Unterricht sowie im größeren Zusammenhang auch zur Frage nach dem Sinn von Unterricht.

Diskursbeschreibung:

Zu Beginn des Diskursstrangs steht eine von F (83-94) vorgebrachte Proposition, welche die Technik- und Medienaffinität der Jugend zum Ausdruck bringt. F betont, dass es zwar laufend neue technische Entwicklungen gebe, diese aber *„irgendwie immer schon ein Teil von unserem Leben, vor allem von unserer Jugend“* (F 87-88) gewesen seien, weshalb der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie von klein auf erlernt wurde. F zeichnet damit klar das Bild der digital natives nach. Gleichzeitig hebt F hervor, dass im Zuge des Distance Teachings eben diese Befähigung zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie erwartet wurde, es also keine eigene Einschulung zur Verwendung von Computern als Arbeitsgeräte im Distance Teaching gegeben habe. Hier

zeigt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit in F's Aussagen, da es einerseits für einen digital native selbstverständlich erscheint, Informations- und Kommunikationstechnologien zu beherrschen, andererseits eine Einschulung oder Anleitung durch Lehrpersonen als wünschenswert dargestellt wird. F löst diesen Widerspruch nicht auf, betont aber, man habe sich das *„selber beigebracht oder wenn unsere Eltern halt Bescheid wussten, vielleicht sie gefragt“* (F 91-92).

Differenzierend merkt L (95-97) an, dass es wohl eher umgekehrt gewesen sei und die Teilnehmenden den Eltern oder Lehrenden in Fragen der Informations- und Kommunikationstechnologie geholfen hätten. Damit wird durch L die Position der Teilnehmenden als digital natives gestärkt.

M (98-114) führt den Gedanken L's weiter aus und betont, dass sich an dieser Rollenverteilung, wer wem in Hinblick auf den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie hilft, im Verlauf der Pandemie nichts geändert habe und Defizite in diesem Bereich bei Lehrenden weit verbreitet wären. M differenziert in weiterer Folge die Proposition von F. Konkret betont M, dass der Umstand, mit Informations- und Kommunikationstechnologie aufgewachsen zu sein, schon mehrfach von älteren Generationen negativ beurteilt worden sei. Demnach würden diese *„alles, was wir machen, darauf reduzieren, auf das Internet und, dass das eigentlich nur etwas Negatives ist“* (M 104-106). M bringt damit zum Ausdruck, dass es verschiedene Werthaltungen gegenüber Informations- und Kommunikationstechnologien gibt. Während die dauerhafte Verwendung vor allem in der Eltern- oder auch Lehrendengeneration oftmals problematisiert wird, was auf ein Medienverständnis deutet, welches sich an einer Bewahrpädagogik (Aufenanger 2004) orientiert, sieht die Generation der Teilnehmenden in der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie eine sinnvolle Aneignung von Fähigkeiten und Arbeitsweisen, was einer handlungsorientierten Medienpädagogik (ebd.) entspricht.

M bringt diese Haltung klar zum Ausdruck, denn *„jeder Einzelne, der hier sitzt, hat Ahnung von social media und ich glaub' halt, dass es uns halt auch zum Beispiel geholfen hat, äh... globale Dinge halt einfach, international zum Beispiel, bessere Dinge zu tun und man kann sich austauschen, man weiß wahrscheinlich mehr über andere Kulturen auch“* (M 106-110). M kann einen starken Sinn in der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie erkennen, während dieser nach M's Einschätzung von älteren Generationen nicht erkannt würde und es dadurch zu einer Übertragung von negativen

Zuschreibungen an Informations- und Kommunikationstechnologie auf die Generation der Teilnehmenden käme.

K (115-126) nimmt den Gedankengang von M auf und elaboriert diesen weiter. Demnach würde diese negative Zuschreibung zwar durchaus auf die zeitlich umfangreiche Beschäftigung mit Informations- und Kommunikationstechnologie zurückführbar sein, jedoch außer Acht lassen, „*dass einfach unser Medienkonsum nicht mehr Radio und Fernsehen ist, sondern keine Ahnung, vielleicht Instagram oder so, ich weiß es nicht*“ (K 117-119). Damit hebt K den veränderten Medienkonsum der Generation der Teilnehmenden hervor. Ein Ersatz von Fernsehen, Radio oder anderen „alten“ Medien durch Informations- und Kommunikationstechnologien wird der Argumentation des sinnlosen Zeitvertreibs entgegengestellt. Die Sinngebung des veränderten Mediengebrauchs unterstreicht K argumentativ mit der Aussage, wonach „*die meisten meiner Freunde oder aus meinem kompletten Umfeld [...] alle Zeit im Bild und dem Standard [folgen] und [...] dann halt auch täglich so die ganzen Nachrichten [sehen] und wissen was so auf der ganzen Welt passiert und so*“ (K 122-125).

Gleichzeitig kritisiert K, dass das Bild sozialer Medien ein verzerrtes sei, da nur die Seite thematisiert würde, die „*einfach komplett, keine Ahnung, nur für den Spaß ist und uninformativ und so*“ (K 125-126). K untermauert die Argumentation damit, dass auch Fernsehen nicht nur der Information, sondern mitunter auch der seichten Unterhaltung und damit dem bloßen Zeitvertreib dienlich sei. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass Medienkonsum nicht ausschließlich der Information dienen müsse, die Bewertung einer hedonistisch-affektiven Komponente von Medien aber durch unterschiedliche Generationen für unterschiedliche Medien nicht ident ausfalle. Diese Bewertung ist eng mit der Transformation von Medien und der Frage danach, wer diesen Prozess aktiv mitgestaltet, verbunden.

A (127-131) differenziert die Elaboration von K. Demnach würde die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in einer Pandemie auch einen Ersatz für soziale Kontakte darstellen, was einen Bedeutungsüberhang des Einsatzes auf Seiten der Kommunikation suggeriert. A bewertet diese Möglichkeit positiv und erkennt damit jedenfalls einen Sinn in der veränderten Form von Kommunikation, ohne auf die veränderten Möglichkeiten der Informationsbeschaffung einzugehen.

E (132-136) validiert A's Aussage und elaboriert diese weiter. E's Äußerung unterstreicht die Vorteile der Informations- und Kommunikationstechnologien, „*weil ohne dem*

Ganzen, wär' das glaub' ich wirklich eine fatale Situation gewesen. Da wär' man wirklich völlig isoliert gewesen von der Welt“ (E 134-136). Damit erfährt die Veränderung von Kommunikations- und in weiterer Folge Lernprozessen von analogem Präsenzunterricht zu Phasen eines digital Distance Teachings, eine klare Sinngebung, wobei E die Pandemie als verstärkenden Katalysator dieser Entwicklung ausmacht.

Auch die darauffolgende Äußerung von F (137-146) beginnt zunächst mit einer Validierung der Ausführungen von A, um dann in einer weiteren Elaboration nicht nur die Schule als Ort des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien anzuführen, sondern auch Unternehmen. F unterstreicht dabei nicht nur die Vorteile dieser veränderten Kommunikationsroutinen während der Pandemie, sondern denkt in einem noch größeren Rahmen, denn der Einsatz von Online-Meetings würde die Notwendigkeit von Reisen in Frage stellen, was der Umwelt zu Gute käme. Damit bringt auch F klar zum Ausdruck, einen Sinn in der durch die Pandemie forcierten Veränderung von Kommunikation, Informationsbeschaffung und Informationsaustausch zu sehen. F wiederholt abschließend noch einmal E's Einschätzung, wonach die Pandemie diese Veränderung beschleunigt und ihren Verbreitungsraum vergrößert hat.

Es folgt eine Validierung der Äußerung von F durch E (147-151). E bringt daran anschließend in einer Elaboration zum Ausdruck, dass Veränderungen in der Art des Unterrichtens in der Schule schon lange notwendig gewesen seien und viele Lehrkräfte sich vor diesen Veränderungen gescheut hätten. Gerade in Hinblick auf Digitalisierungsprozesse führt auch E die Pandemie als einen Katalysator für die Veränderung von Unterrichtsgestaltung durch Lehrpersonen an, denn *„jetzt sind sie einfach nicht mehr daran vorbeigekommen. Jetzt mussten sie mal ihren Unterricht ändern. Und äh... ein bisschen moderner gestalten“* (E 150-151). Auch hier wird von E der Sinn einer Veränderung, konkret der Form des Unterrichts, sehr eindeutig zum Ausdruck gebracht.

F (152-153) stimmt der Ausführung von E umgehend zu, womit im Sinne sich wiederholender Validierungen und Elaborationen eine Konklusion des Diskursstrangs gesetzt wird. Die Teilnehmenden sind sich an der Stelle einig, dass durch die Pandemie hervorgerufene Veränderungen im Kontext des Unterrichtens mit Sinn behaftet sind und eine positive Entwicklung nach sich ziehen (können).

7.2.2 Gruppe Rot

Im Transkript von Gruppe Rot haben sich fünf Stellen als relevant für die Fragestellungen und gleichzeitig zu Fokussierungsmetaphern verdichtet herauskristallisiert. Es handelt sich um die Diskursstränge 7 bis 11, die in den folgenden Unterkapiteln einer Analyse unterzogen werden.

7.2.2.1 Diskursstrang 7 – Verständnis von Begriff Krise

Die Teilnehmenden der Gruppe Rot bringen in diesem Diskursstrang ihr Verständnis von Krise zum Ausdruck, welches sich zwischen den Polen einer Verunsicherung sowie dem Ausgeliefertsein gegenüber einer Krise einerseits und der Wahrnehmung von Krise als Chance oder Lernmöglichkeit andererseits bewegt. Dabei wird sowohl auf einer gesellschaftlichen als auch einer individuellen Ebene argumentiert. Die vorgebrachten Erläuterungen zum Krisenbegriff lassen Rückschlüsse auf ein Bedürfnis des Verstehens von Krisenhaftem zu.

Diskursbeschreibung:

Der Diskursstrang wird durch eine exmanente Frage der Diskussionsleitung (X 1037-1040) initiiert. Dabei wird zunächst ein Bezug zwischen dem Begriff Krise und der COVID-19-Pandemie hergestellt und anschließend eine erzählgenerierende Frage nach der Bedeutung des Begriffs Krise für die Diskussionsteilnehmenden formuliert.

Die erste Proposition wird von G (1041-1049) vorgebracht. Dabei wird Krise als eine Situation der Verunsicherung, aber auch als ein Moment des Wachsens und Lernens beschrieben. G zeigt ein prozessuales Verständnis von Krise als Entwicklung und einen auf Krise bezogenen positiven Orientierungsrahmen, wobei es dabei jedoch nicht nur unidirektional vorangehen müsse, wie die Formulierung, wonach *„es auch für viele vielleicht Rückschläge geben [wird], aber, ich denk‘ mir eine Krise ist bewältigbar“* (G 1044-1045), verdeutlicht. G fasst die vermeintlich wichtigsten Punkte der Aussage abschließend noch einmal zusammen und unterstreicht dabei die positiven Entwicklungsmöglichkeiten einer Krise, denn man könne *„besser daraus hervorgehen, mit neuen Ansichten, mit neuen Entdeckungen“* (G 1048-1049).

H (1050-1052) validiert G's Proposition zunächst mit der klaren Aussage *„Ich find‘ auch“*. Daran anschließend folgt eine Differenzierung, die dem Entwicklungspotential von Krisen eine zeitliche Rahmung zuweist. Krisen würden nur über eine bestimmte Zeitspanne und

nicht für immer andauern. Gleichzeitig wird der Umstand, dass Krisen auch wieder vorbeigehen, stärker individualisiert in Bezug gesetzt, denn H zufolge sind Krisen „*eine gewisse Phase des Lebens eigentlich*“ (H 1051-1052). Damit wird auf die Notwendigkeit des Durchlebens von Krisen verwiesen, welche an die von G vorgebrachte Möglichkeit des Wachsens und Lernens anknüpft.

Die Entgegnung von F (1053-1058) ist antithetisch aufzufassen. Der in den vorangegangenen Äußerungen von G (1041-1049) und H (1050-1052) vorgebrachte positive Orientierungsrahmen wird von F verlassen und durch einen negativen ersetzt. Hierbei formuliert F gleich auf mehreren Ebenen die negativen Auswirkungen einer Krise, verbleibt dabei aber in einem exemplarischen Modus. Angelehnt an die COVID-19-Pandemie zählt F die negativen wirtschaftlichen Auswirkungen, „*den Machtmissbrauch von Politiker*innen*“ (F 1054-1055) sowie Systemfehler auf. Vor allem zweiteres ist für F sehr emotionalisierend und stelle einen „*Wahnsinn*“ (F 1055) dar.

Die Bezugsebene zur Näherung an den Begriff Krise ist bei F eine überwiegend systemische, denn auch wenn Politiker*innen als Individuen Entscheidungen treffen, wirkt sich der vorgebrachte Machtmissbrauch gesellschaftlich und damit innerhalb eines Systems aus. F äußert zudem ein gewisses Ohnmachtsgefühl gegenüber Entscheidungsträger*innen und den von diesen getroffenen Entscheidungen, da „*auf einige kleine Gruppen in der Gesellschaft auch nicht gehört wird*“ (F 1056-1057). Inwiefern F zu einer dieser Gruppen gehört, respektive sich dazu zählt, oder sich in einer beobachtenden Rolle gegenüber den Entscheidungsträger*innen als auch diesen „kleinen Gruppen“ befindet, wird nicht zum Ausdruck gebracht.

In F's letzter Äußerung wird noch einmal ein direkter Bezug zu einem positiven Orientierungsrahmen hergestellt. Gleich einer Ratifizierung bringt F zum Ausdruck, die positiven Aspekte einer Krise wahrgenommen zu haben, stimmt diesen aber nicht zu, sondern betont, einleitend mit einem „*aber*“ (F 1058) noch einmal, dass die negativen Aspekte von Krise ins Blickfeld genommen werden sollten.

E (1059-1072) validiert zunächst mit der Aussage „*Voll, ich hab' auch das Gefühl*“ F's Antithese. Sehr wertschätzend nimmt E den positiven Orientierungsrahmen von G und H mit der Äußerung „*also schön zu hören, ähm...wie schnell man da was Positives damit verbinden kann*“ (E 1059-1060) auf, um in einem Selbstbezug sodann die eigene Unfähigkeit einen solchen Rahmen in Zusammenhang mit Krise aufzuspannen, zu betonen.

E bezeichnet eigene Krisenerfahrungen als einen „*klaustrophobischen Zustand*“ (E 1065) des Gefangenseins in der Situation.

Das von E gezeichnete Krisenverständnis ist insofern ein negatives, als die erfahrenen und angewandten Handlungsmöglichkeiten als nicht zielführend für eine positive Wendung der erlebten Situation gedeutet werden. E unterstreicht das Gefühl der Orientierungslosigkeit und wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit mit der Bestimmung von Krise als ein Gefühl der Ausweglosigkeit. Gleichzeitig reflektiert E über die von G und H vorgebrachten positiven Entwicklungspotenziale von Krisen und hält in Bezug auf Auswege aus einer Krise fest, dass es eben doch welche gibt. „*Da kommt man dann eh auf diese positiven Gedanken dann eh auch*“ (E 1072) unterstreicht, dass die gefühlte eigene Handlungsunfähigkeit und vermeintliche Ausweglosigkeit weniger über Krisen als solche, sondern mehr über eigene Handlungs- und Lösungsstrategien im Umgang damit aussagt. Dazu passt auch das abschließende „*aber ja*“ (E 1072), das eine Akzeptanz der Hilflosigkeit zum Ausdruck bringt, während die Möglichkeit zu einem produktiven Umgang mit Krisen als gegeben, aber eben nicht individuell erreichbar eingestuft wird.

Damit vollführt E in diesem Diskursstrang eine Konklusion, die zu einer Auflösung der Divergenz zwischen Proposition und Antithese beiträgt. Indem die persönliche negative Orientierung als eine Möglichkeit, welche parallel zur positiven Orientierung der anderen Teilnehmenden steht, erachtet wird, stehen beide Möglichkeiten nicht in unmittelbarer Konkurrenz zueinander, sondern ergeben zwei Blickwinkel auf den Begriff der Krise. E lässt in der Anwendung der Orientierungsrahmen kein Spannungsfeld eines Entweder-Oders aufkommen, sondern ermöglicht mit dem Zugeständnis individueller Auslegung ein Sowohl-als-Auch.

7.2.2.2 Diskursstrang 8 – Soziale Kontakte, Kooperation

Das Thema dieses Diskursstrangs ist die Bedeutung sozialer Kontakte für das Lernen einerseits und das kooperative Zusammenarbeiten im Lernprozess andererseits. Die Teilnehmenden engen dabei im Prozess der Offenlegung der gemeinsamen Orientierung das thematische Feld auf qualitative und quantitative Aspekte von sozialen Kontakten im familiären Umfeld und im Freundeskreis ein.

Diskursbeschreibung:

Eröffnet wird der Diskursstrang durch eine exmanente Frage der Diskursleitung (X32-35), die zunächst konkludierend einen vorangestellten Diskursstrang noch einmal

zusammenfasst und sodann erzählgenerierend zu Stärken, welche die Teilnehmenden möglicherweise in der Pandemie entwickelt oder entdeckt haben, überleitet.

Eine erste Proposition wird von F (36-42) formuliert. Dabei wird die Bedeutung von Hilfestellungen von außen und insbesondere die Bereitschaft, diese anzunehmen, betont. F unterstreicht darin, dass schwierige, krisenbehaftete Situationen individuelle Lösungsansätze benötigen, dass diese aber nicht alleine gefunden werden müssen. Auch wenn eine Einzelperson betroffen ist, können Hilfestellungen von Dritten zielführend sein, um selbst Lernprozesse durchlaufen und wachsen zu können. F spricht damit die Rolle von sozialen Kontakten einerseits, aber auch das kooperative Erarbeiten von Lösungen andererseits an. Zu erkennen, dass man nicht auf sich alleine gestellt ist, formuliert F als eine gewonnene Stärke.

Daran anknüpfend, führt G (43-50) in einer Elaboration weiter aus, dass Freundschaften und Familie durch die Erfahrungen in der Pandemie anders wertzuschätzen wären. Zwar sei es anfangs schwierig gewesen, auf engem Raum dauerhaft von Menschen umgeben zu sein, die einem nahestehen, gleichzeitig habe *„sich auch irgendwie was Gutes daraus entwickelt und man sich einfach besser kennen[ge]lernt und auch... ja, einfach die sozialen Kontakte verstärkt“* (G 46-48). In einer anschließenden Differenzierung thematisiert G den Unterschied zwischen Qualität und Quantität von sozialen Kontakten. Demnach hätte sich zwar die Zahl der sozialen Kontakte möglicherweise reduziert, die verbliebenen seien dagegen aber umso fester geworden, betont G. Beide, F und G, sehen soziales Miteinander als Stärke im Umgang mit kriseninduzierten Lernprozessen.

E (51-60) differenziert die Äußerungen von F und G weiter. Zwar validiert E zunächst die Bedeutung von sozialen Kontakten, schränkt dann aber umgehend ein, dass für die eigene Entwicklung gerade das Fehlen von Kontakten von Bedeutung war. Damit unterstreicht E, dass eine Verallgemeinerung in diesem Punkt nicht zielführend sein muss und Lernprozesse sowohl auf sich alleine gestellt, als auch in Kooperation erfolgreich stattfinden können. In der Ausführung von E wird deutlich, dass es auch eine Stärke sein kann, Zeit individuell gut zu nutzen und als Person zu wachsen.

H's (61-64) Aussage stellt eine Validierung von E dar. Darin wird verstärkend zum Ausdruck gebracht, dass ein Vertrauen in sich selbst dazu führen kann, eine krisenhafte Erfahrung zu meistern oder, um es mit den Worten von H (63-64) zu verdeutlichen, *„egal wie tief unten man ist, man kann's immer wieder rauf schaffen.“*

An dieser Stelle folgt eine längere Pause, weshalb die Diskussionsleitung (X 65-66) mit der immanenten Nachfrage danach, welche persönlichen Beobachtungen oder Entwicklungen für die Teilnehmenden vielleicht überraschend gewesen seien, eine zusätzliche Perspektive anbietet und noch einmal auf das Thema zurückführt.

B (67-70) greift in einer weiteren Elaboration die Proposition von F auf und betont, zwar prinzipiell eine introvertierte Person zu sein, die gut mit sich alleine zurechtkäme, jedoch ohne jeglichen sozialen Kontakt „*irgendwie verrückt*“ (B 70) zu werden. B unterstreicht damit einmal mehr die Bedeutung von sozialen Kontakten für Lernprozesse, ohne jedoch auf kooperatives Lernen einzugehen.

G (71-75) fügt eine weitere Elaboration an, die zugleich an die Proposition von F, als auch die eigene Differenzierung (G 43-50) anknüpft. Dabei wird zum Ausdruck gebracht, dass es von Bedeutung ist, ein Bewusstsein dafür auszubilden, dass soziale Kontakte relevant, aber nicht selbstverständlich sind. Damit misst G gleichzeitig den sozialen Kontakten als solchen, aber auch ihrem Einfluss auf Lernprozesse einen hohen Wert bei.

B's und G's Aussagen haben einen starken wiederholenden Charakter und fungieren deshalb als Konklusionen. Zudem schließt auch G noch einmal mit der zusammenfassenden Floskel „*Und... ähm... ja, das war auch so eine Sache für mich*“ (G 74-75) den Diskursstrang ab. Die nachfolgende Äußerung von F (76-87), die sich auf Meinungen, Egoismen und den Impfstatus bezieht, lässt sich klar als neue Proposition ausmachen.

7.2.2.3 Diskursstrang 9 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Der nachfolgende Diskursstrang legt den Stellenwert eigener Interessen für den Unterricht sowie das Verständnis der Lernenden von Mitbestimmung im Unterricht offen. Letzteres fokussiert in dieser Diskussion stärker auf die grundsätzliche Entscheidung zu lernen, als auf die Frage nach Themen und Inhalten, die es zu lernen gilt. Eine prominente Rolle in der Aushandlung spielen auch Definition und Grad von (erlebter) Passivität.

Diskursbeschreibung:

Den Anfang dieses Diskursstrangs stellt eine immanente Nachfrage der Diskussionsleitung (X 463-466) dar. In dieser wird zunächst auf bereits vorgetragene Äußerungen zu Distance Teaching zurückgegriffen, um dann konkret danach zu fragen, was die Teilnehmenden als Faktoren eines guten Distance Teachings ausmachen würden.

Eine erste Proposition wird von B (467-478) formuliert. Darin kommt zum Ausdruck, dass strukturierte Unterlagen für erfolgreiches Lernen bedeutsam wären. B sieht hierbei die Verantwortung für solche Unterlagen auf Seiten der Lehrenden, nicht auf jener der Lernenden. B's Zugang entspricht einem starken Bedürfnis nach Servicierung und reflektiert wenig über Eigenverantwortung, Überlegungen zu Mitbestimmung oder eigene Interessen. Als Erklärung für solch eine Haltung, gibt B an, dass niemand eine Mitschrift anfertige, „*wenn man nicht genau weiß, was man sich aufschreiben soll*“ (B 471). B verdeutlicht hier die erlernte Passivität im Lernprozess, welche so weit reicht, dass die Lehrkraft nicht nur Themen vorgibt, sondern auch noch definiert, was genau zu lernen sei. In der Wahrnehmung B's braucht ein guter Unterricht noch stärkere Vorgaben, was gelernt, respektive auswendig gelernt werden soll.

Die darauf folgende Äußerung von H (479-487) stellt eine Elaboration der Proposition dar. Darin bringt H zum Ausdruck, dass Lehrkräfte wenig Bereitschaft gezeigt hätten, den für Präsenz gestalteten Unterricht zu verändern. Hier hätte sich H mehr Alternativen für eine digitale Form des Distance Teachings gewünscht, lässt aber ebenfalls erkennen, dass die Verantwortung für Unterrichtsgestaltung, der aktive Part in Lernprozessen, auf der Seite der Lehrkräfte liegen solle. Die Rolle der Lernenden wird als passives Empfangen von vorgefertigten Inhaltshäppchen gesehen.

Auf die beiden letzten Äußerungen bezugnehmend, bringt G (488-497) zunächst eine Antithese ein. Demnach wären Möglichkeiten für einen Austausch untereinander wichtig, um eigene Ideen in den Unterricht einbringen zu können. G führt dieses Argument dann aber nicht weiter aus, sondern schwenkt unmittelbar darauf in eine validierende Äußerung mit anschließender Elaboration um. In G's Auffassung wäre die starke Vorgabe, was zu lernen sei, wie von B und H angeführt, positiv zu bewerten. Das habe eine Lehrkraft mit Fragenkatalogen gut umgesetzt. G kann dieser Passivität des Lernens, welche durch ein hohes Maß an Frontalunterricht erreicht wird, viel abgewinnen, denn „*man hat dann so wirklich spezifische Fragen zu dem Thema, die man gemacht hat und dann immer die Antworten. Das ist dann der Stoff und man weiß, ok, das ist grad und das, ähm... das muss ich lernen, einfach, ja*“ (G 493-495).

Interessanterweise erkennt G den Widerspruch zwischen Prozessen eines freien, offenen, selbstbestimmten Lernens, das sich auf Ideen und Interessen der Lernenden stützt und passivem Auswendiglernen nicht. G argumentiert nicht auf einer Ebene, auf welcher die völlig unterschiedlichen Lernsettings oder auch die gänzlich anderen Lernoutputs und

Behaltenskurven thematisiert werden. Die langjährige Habitualisierung einer passiven Rolle im Unterricht wird von G akzeptiert oder zumindest nicht hinterfragt, solange die Inhalte den eigenen Interessen entsprechen.

F (498-521) differenziert H's Elaboration weiter. Vor allem die Verbindlichkeit von Lernprozessen steht dabei im Zentrum der Äußerung. Hier fordert F eine stärkere Möglichkeit der Mitsprache ein, denn, *„wenn ich die Dinge nicht mach‘, fehlt’s mir. Und das find‘ ich halt so wichtig, dass das ähm... Lehrpersonen auch verstehen, vor allem in Oberstufen, ja“* (F 519-521). F spricht sich für eine stärkere Freiwilligkeit des Lernens und weniger „Lernzwang“ aus und bemängelt dabei vor allem das fehlende Verständnis von Lehrkräften, wenn eigenständig zu erledigende Arbeitsaufträge nicht erfüllt würden. Vor allem der Generalverdacht einer vorliegenden „Faulheit“ stößt F sauer auf, vielmehr würden äußere Einflüsse, die sich negativ auf Lernprozesse auswirken würden, von Lehrpersonen nicht gesehen oder nicht gewürdigt.

E (522-536) validiert F's Aussage, wonach Mitbestimmung wichtig sei und führt diese mit einer Elaboration weiter aus. Demnach sei es schwer, Online-Unterricht zu gestalten, was in der Auffassung E's noch mehr dafürspräche, die Lernenden in den Gestaltungsprozess von Unterricht einzubinden. Als gutes Beispiel führt E (528-532) den Englisch-Unterricht an, denn *„da haben wir die ganze Stunde lang halt auf Englisch über irgendein Thema diskutiert, ähm... und hatten da wirklich die Möglichkeit unsere Meinung zu sagen bei etwas, an etwas beteiligt zu sein, das Gefühl zu haben, ok, meine Worte werden gerade gehört, was halt... in der Situation oft man nicht das Gefühl hatte, ähm... also irgendwie etwas Interaktives“*. Gerade in Phasen des Distance Teachings sei es schwierig gewesen, aus der völligen Passivität herauszukommen, vor allem, wenn eine aktive Mitgestaltung des Unterrichts nicht ermöglicht oder eingefordert wurde. E's Ausführung lässt sich entnehmen, dass Mitgestaltung als aktiver Prozess der Interaktion gewertet wird, wobei hier auch das Einbringen von eigenen Ansichten relevant erscheint, weniger aber als ein interessensgeleiteter Gestaltungsprozess der Mitbestimmung, der eigene Ideen einbringen und im Zuge von Unterricht verwirklichen kann.

Eingehend auf E's Elaboration, differenziert B (537-551) diese weiter aus. Demnach sei Unterricht vor allem dann als wenig inspirierend zu erachten gewesen, wenn die Lernenden ein besonders hohes Maß an Passivität erlebt hätten. B führt das auf die Unfähigkeit der Lehrenden zurück, sich notwendige technologische Fähigkeiten für ansprechenden digital unterstützten Unterricht anzueignen und bringt das anschaulich mit

der Frage, „[S]ollen wir jetzt dasitzen und denen zuhören, wie sie irgendwie eine Stunde über irgendwas total Langweiliges labern, während wir eigentlich ein Handy in der Hand haben könnten oder haben?“ (B 548-550), zum Ausdruck.

Für den zweiten Teil der Aussage, der klar zum Ausdruck bringt, dass der Einsatz von digitalen Endgeräten während bzw. im Zuge des Unterrichts von Lernenden als State of the Art gewertet wird, erhält B umgehend validierendes Lachen aus der Runde der Teilnehmenden. B macht zudem klar, dass spielerische Elemente förderlich für einen aktiveren, interessensgeleiteten Unterricht gewesen wären, derartige Wünsche von Lernenden aber keine Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung durch Lehrende gefunden hätten. B's Aussagen sind insofern interessant, weil sie ein ambivalentes oder stärker differenzierendes Verständnis von Passivität zeigen. Während unreflektiertes Auswendiglernen von vorgefertigten Inhaltspaketen vor allem im Präsenzunterricht als Form der aktiven Teilhabe an Unterricht gewertet wird, nicht zuletzt, weil es wenig Ausfluchtmöglichkeiten gibt, ist die Erwartungshaltung für einen Unterricht im Distance Teaching viel stärker an einen Unterhaltungsfaktor geknüpft, der zwar im Wesentlichen keine grundsätzliche Frage von Aktivität oder Passivität ist, aber von den Lernenden mit der aktiven Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien assoziiert wird.

G (552-564) differenziert die Elaboration von E (522-536) und die Differenzierung von B (537-551) noch weiter aus, um dann in eine Konklusion überzugehen. G zufolge sei wohl vieles auf eine fehlende Einschulung, sowohl der Lernenden, als auch der Lehrenden zurückzuführen. G bringt damit zum Ausdruck, dass Pandemie und Distance Teaching in einen leeren, unvorbereiteten Raum vorgedrungen seien und in der Situation gemachte Erfahrungen erst nach und nach zu neuen Strukturen im Lehr- und Lernprozess geführt haben. Die Einschätzung G's macht zudem deutlich, dass Möglichkeiten zur Mitbestimmung und zum Einbringen eigener Ideen in diese Entwicklung von Strukturen von den Lernenden oft erst im Nachhinein erkannt wurden. G fasst abschließend die wichtigsten Punkte der letzten beiden Äußerungen noch einmal zusammen, was nonverbale Ratifizierung und Validierung durch die Teilnehmenden erfährt und womit eine Konklusion für diesen Diskursstrang geschaffen wird.

7.2.2.4 Diskursstrang 10 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Im Zentrum dieses Diskursstrangs steht die individuelle Begegnung mit der Omnipräsenz der Informationen, welche die Teilnehmenden über eine Vielzahl von Medien aus einer

sich zunehmend digitalisierenden Medienwelt beziehen. Dabei wird auch die Rolle der eigenen Informationsbubble hinsichtlich des Vertrauens in Quellen und der darin verbreiteten Informationen befragt.

Diskursbeschreibung:

Den Beginn des Diskursstrangs stellt eine immanente Nachfrage durch die Diskussionsleitung (X 899-902) dar, welche darauf abzielt, die zuvor schon von den Teilnehmenden angesprochene Informationsbeschaffung über Medien noch einmal zum Thema zu machen.

Auf diese Themeninitiierung bezugnehmend, formuliert F (903-914) eine Proposition. Darin kommt zum Ausdruck, dass Medien ein alltäglicher Begleiter sind, über mehrere Kanäle konsumiert werden und dass über diesen Konsum Informationen bezogen werden, deren Validität hohe Bedeutung beigemessen werden kann und sollte. Dabei betont F (907-908) *„jetzt nicht gezielt [nach Informationen] gesucht [zu haben] eigentlich, es ist so irgendwie, es ist mir eigentlich immer ins Gesicht gesprungen“*. Dieses „ins Gesicht springen“ lässt sich zu einem gewissen Grad auch damit begründen, dass F's Mutter Zeitung liest und F selbst zumindest Schlagzeilen wahrgenommen habe.

F drückt damit aber auch aus, dass Informationen omnipräsent sind und nicht explizit danach gesucht werden muss, um damit in Kontakt zu kommen. Dazu passt auch das Folgen der Instagram-Variante des hauptabendlichen Nachrichtenformats des österreichischen Rundfunks, der Zeit im Bild (ZIB), welche F als regelmäßige Informationsbeschaffungsquelle angibt. Zudem würde F abends die ZIB auch im Fernsehen ansehen. Hier vermischen sich anschaulich Medienrezeptionsmechanismen – linear über das Fernsehen und digital über das Internet – verschiedener Generationen.

F führt weiter aus, dass es von großer Bedeutung sei, zu hinterfragen, woher Informationen stammen und wer sie mit welchen möglichen Hintergedanken verbreite, denn *„das ist eben das Problem, woher bekommt man seine... auf welche Quellen hört man? Hört man jetzt auf die Kronenzeitung oder hört man auf den Standard?“* (F 909-911). Das Glauben an bzw. das Vertrauen in medial unterschiedlich aufbereitete Informationen resultiert F zufolge in einer polarisierten Gesellschaft, die ihre Ansichten dann auch demonstrierend auf die Straße trägt. Zwar sei es wichtig, seine Meinung zu äußern, jedoch noch wichtiger, diese mit faktisch belegbaren Informationen zu untermauern.

Auf F's Proposition eingehend, liefert G (915-927) zunächst mit einem knappen „Ja“ eine

Validierung, um dann eine Differenzierung folgen zu lassen. Demnach sei die umfassende Versorgung mit Informationen nicht nur über Medien als solche erfolgt, sondern auch über Bezugspersonen aus dem direkten Umfeld. G bezieht sich hierbei zum Beispiel auf die eigenen Eltern und knüpft in der Ausführung auch an das Argument der Vertrauenswürdigkeit von Informationen an. Demnach haben Mutter und Vater Quellen unterschiedlicher Qualität konsumiert, die Mutter „Trashzeitungen“ (G 920), der Vater „die höheren Zeitungen“ (G 921), was G zufolge zu Diskussionen über aufgenommene Informationen über die Corona-Infektion oder die Pandemie geführt hätte. G betont, dass ein Vergleich verschiedener Tageszeitungen auch einen tendenziösen Umgang mit Informationen aufgezeigt habe. Abschließend bemüht G das Argument der Expertise, denn man habe viel von Ärzt*innen aus dem eigenen Familienumfeld erfahren. Es wird deutlich, dass G sich der manipulativen Wirkung von medial aufbereiteten Informationen bewusst ist, gleichzeitig ein bestimmtes Vertrauen in einordnende Instanzen (Ärzte, der Vater) legt.

Es folgt eine erste Zwischenkonklusion der Diskussionsleitung (X 928-929), welche auf eine eintretenden Stille reagierend, die Qualität von Quellen, das Vertrauen darin und die Beurteilung von ebendieser Qualität der Quellen als wesentliche Punkte zusammenfasst und mit einer immanenten Nachfrage danach, wie man an diese Punkte erfolgreich herangehen kann, die Teilnehmenden noch einmal auf den Kern des Themas zurückzuführen versucht.

Dazu äußert E (930-945) eine Anschlussproposition, in welcher das Vertrauen in Expert*innenmeinungen mit dem Wohlfühl innerhalb der eigenen Informationsbubble in Bezug gesetzt wird. E betont, dass durch eine solche Verbindung auch viele Personen auf Verschwörungstheorien hereinfließen würden. Damit wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass ein Vertrauen in (vermeintliche) Expert*innen, ohne deren Expert*innenstatus zu hinterfragen, respektive die Aussagen von Expert*innen auf ihre faktische Gültigkeit hin zu überprüfen, ein Gefahrenpotential trägt. E (934-936) spricht dabei auch mediale Parallelwelten an, denn „*allein, wie viele Telegram-Chatgruppen es gibt, ähm... ist ein Wahnsinn und wie viele Leute da drinnen sind, ähm...*“. Zur klaren Distanzierung von den in Zweifel gezogenen Informationsquellen gibt E an, selbst ähnliche Bezugsquellen, wie von F (903-914) in der Eingangsproposition (ZIB, Standard) angeführt, zu bevorzugen. Abschließend betont E noch einmal, sich, gemeinsam mit der eigenen Familie, innerhalb einer Informationsbubble zu befinden, in welcher auf die Meinung von Expert*innen, insbesondere Ärzt*innen, viel Wert gelegt wird. Ein solcher Medienkonsum und ein

Vertrauen in Expert*innen wird von E als „reasonable“ eingestuft, womit eine klare Werthaltung zum Ausdruck kommt, die gleichzeitig unausgesprochen andere Konsumweisen als unvernünftig disqualifiziert.

Die Äußerungen von E erfahren mit der Aussage „Ja, ich glaub‘ auch“ (G 946) eine deutliche Validierung durch G, worauf eine Elaboration (G 946-950) folgt. Demnach seien es die „Ärzte“ (sic!) (G 946) in der Familie, die für verlässliche Informationen stünden. Es kommt also nicht nur auf die Expertise an, sondern auch auf die persönliche Nähe, die vertrauensfördernd wirke. Zur Einordnung ist es G zudem wichtig zu betonen, dass innerhalb der Familie niemand „Coronaleugner“ (G 948) sei. Damit bringt G zum Ausdruck, dass Expertise nicht frei von Werthaltungen sei und Vertrauen ebensolche Haltungen auch untermauere.

Es folgt eine Differenzierung der Proposition durch F (951-959). Wesentliche Aussage ist dabei, dass man Informationen nicht lediglich aus einer Quelle beziehen, sondern mit anderen Quellen vergleichen solle. Zudem gilt es auch zu überprüfen, woher verschiedene Quellen Informationen haben, denn es mache einen Unterschied, ob *„das jetzt einfach irgendjemand [sagt] oder sagt das jemand mit Ahnung. Und das dann zu vergleichen, find‘ ich auch wichtig“* (F 958-959). F stellt dem in der Proposition geäußerten Vertrauen in Expertise das Prinzip der Quellenkritik gegenüber.

Der von F geäußerten Differenzierung stimmt B (960-968) mit der Validierung *„Ja, ich denk‘ mir auch“* (B 960) zu und führt dies anschließend in einer Elaboration weiter aus. Demzufolge hätten die Lernenden durch den Medienzweig an der eigenen Schule das *„Privileg ähm... zu lernen, quasi, woher bekommen Zeitungen ihre Informationen, welche Zeitungen sind gut in Österreich und so weiter“* (B 961-962). B denkt in diesem Zusammenhang nicht in abgestuften Qualitätskriterien, sondern in Kategorien von richtig und falsch und attestiert, durch den Unterricht im Medienzweig *„richtige Informationen“* (B 964) von „falschen“ unterscheiden zu können, was *„andere Schulen oder andere Jugendliche oder generell andere Menschen in Österreich“* (B 965-966) weniger gut könnten. Als ein Beispiel für die Verbreitung vermeintlich „falscher“ Informationen führt B die als Tageszeitung erscheinende Kronenzeitung an.⁶

Auf eine länger andauernde Stille reagierend, setzt die Diskussionsleitung (X 971-973) mit einer knappen Zusammenfassung wesentlicher Punkte einmal mehr eine

⁶ Es folgt eine Äußerung von E, worin „vernünftig“ als die deutsche Übersetzung des zuvor verwendeten Begriffs „reasonable“ nachgereicht wird. Die Äußerung hat keinen Mehrwert für den Diskursstrang und wird deshalb hier ausgespart. Anschließend kommt es zu einer längeren Stille.

Zwischenkonklusion und lässt eine immanente Nachfrage folgen. Hierbei wird vor allem die bereits angedeutete Unterscheidung in „richtige“ und „falsche“ Informationen noch einmal aufgegriffen und zur weiteren Diskussion gestellt.

Eine Anschlussproposition erfolgt durch F (974-984). Darin wird insbesondere die Unterscheidung von Informationen und Meinungen hervorgehoben. Demnach sei es auch legitim, unterschiedliche Meinungen zu haben, so lange diese mit faktischen Informationen belegbar sind. F unterstreicht in dem Zusammenhang auch die Bedeutung eines respektvollen Austausches verschiedener Meinungen, welcher im Zuge der Pandemie und der mit dieser einhergehenden Polarisierung der Gesellschaft verloren gegangen sei. F's Aussagen offenbaren auch eine Werthaltung, denn während der eigenen Meinung eine Faktizität zugeschrieben wird, schließlich meint F (983-984): *„ich kenn' meine Quellen, ich kenn' meine Informationen“*, seien andere Meinungen *„einfach teilweise verrückt und ich frag' mich, woher sie das ziehen und wie sie das wirklich glauben können“* (F 976-977).

In einer Elaboration weiter ausgeführt wird diese Proposition von G (985-998). Dabei führt G Politiker*innen an, welche Meinungen unterstützen und verbreiten, um eigene Interessen zu verfolgen. Dass so etwas mitunter manipulativ sein kann, hebt G (990-991) extra hervor, denn, *„wenn man weiß, ok, es gibt Leute die solche Sachen glauben, warum sagt man dann so etwas?“* G unterstellt Politiker*innen dabei, ganz bewusst mit Äußerungen, deren Wahrheitsgehalt nicht belegbar oder zweifelhaft ist, zu agieren und Menschen zu beeinflussen, etwas, das G (989, 995, 998) als *„gemeingefährlich“*, *„schrecklich“* und *„schlimm“* bezeichnet. G drückt damit eine ähnliche Werthaltung wie F aus und qualifiziert eine solche politische Einflussnahme als *„widerwärtig“* (G 994).

Eine darauffolgende immanente Nachfrage durch E (999-1000) an die Diskussionsleitung, ob die Frage auf den Umgang mit enttarnten Falschmeldungen abziele, wird mit einem *„mhm“* durch die Diskussionsleitung (X 1001) validiert. E (1002) wird nach einem ratifizierenden *„Achso“* zunächst von einem differenzierenden Einwand A's (1003) unterbrochen, wonach eine Unterscheidung in „richtige“ und „falsche“ Informationen oft schon daran scheitere, dass man selbst keine verlässliche Unterscheidung in diese beiden Kategorien vornehmen könne, da man keine Belege für das Eine oder Andere habe. E (1004) validiert die Aussage von A mit einem *„Voll“* und wird dann noch einmal durch eine weitere Differenzierung von A (1005-1006) unterbrochen.

Darin stellt A in Frage, inwiefern Expertise in dieser Hinsicht helfen würde, da auch Expert*innen nicht immer im Stande seien, „richtige“ von „falschen“ Informationen zu unterscheiden und demnach auch Fehlinformationen verbreiten würden. Die Differenzierung von A zeigt deutlich, dass eine Beschäftigung mit der Güte von Quellen und den durch diese verbreiteten Informationen von hoher Bedeutung ist, um das Vertrauen in beide zu stärken oder wiederherzustellen.

Dazu passt auch die Differenzierung von E (1007-1018), die nach zweimaliger Unterbrechung zum Ausdruck gebracht wird. Darin kommt klar zum Ausdruck, dass ein solcher, kritischer Umgang mit Informationen zu kurz gekommen ist. E betont nämlich, sich nicht daran erinnern zu können, Fehlinformationen erhalten zu haben, was daraus resultiert, „*mit dem Flow mitgegangen*“ (E 1010) zu sein, also keine kritischen Fragen an Informationen gestellt zu haben. Retrospektiv gesteht E ein, hier möglicherweise unreflektiert vorgegangen zu sein, wenngleich dieses Eingeständnis über eine Verallgemeinerung erfolgt, denn „*es wird wahrscheinlich gut möglich sein, dass wir alle irgendwann mal an irgendeine Fehlinformation geglaubt haben*“ (E 1010-1011). E begründet das aufgezeigte mediale Verhalten in der weiteren Ausführung mit der Flut an Informationen, welche enorm zur Vergänglichkeit von Informationsgehalten beitragen würde. Gleichzeitig würde ein unreflektierter Umgang mit Medien und Informationen dazu beitragen, „*dass sich das alles so schnell vermischt, dass dann schon irgendwie so Fetzen davon ähm... auch quasi in unsere Bubbles reingelangen irgendwie*“ (E 1017-1018) und somit ein Umfeld geschaffen wird, in welchem Narrative der Miss- und Desinformation Fuß fassen und wie ein keimender Same einer Polarisierung von Gesellschaften und der Anhängerschaft von Verschwörungstheorien Vorschub leisten können.

Neuerlich stockt die Diskussion an dieser Stelle, weshalb die Diskussionsleitung mit der Zusammenfassung der wesentlichen Punkte eine Konklusion herbeiführt und mit einer exmanenten Nachfrage zum nächsten Diskursstrang überleitet.

7.2.2.5 Diskursstrang 11 – Raum für Emotionen

Der nachfolgende Diskursstrang wurde ausgewählt, weil er thematisiert, welchen Raum Emotionen im Unterricht, sowohl während Phasen der Präsenz als auch im Distance Teaching, einnehmen können und sollen. Zudem legt er den Umgang mit Emotionen auf Seiten der Lernenden und die empfundene Akzeptanz von Emotionen durch die Lehrenden offen.

Diskursbeschreibung:

Der Diskursstrang beginnt mit einer Proposition durch F (181-197) worin zum Ausdruck kommt, dass die Lehr- und Lernsituation in der Pandemie für alle Beteiligten fordernd und teilweise sogar überfordernd war. F kritisiert dabei, dass Lehrpersonen und Lernende zwar in einer vergleichbaren Situation gewesen seien, gleichzeitig aber die Belastbarkeit mit unterschiedlichen Maßstäben gemessen worden sei. Während Lehrkräfte angemerkt hätten, dass der Mehraufwand „zu viel verlangt“ (F 185) sei und sie „nicht bis zu dieser Uhrzeit noch arbeiten“ (F 185-186) könnten, wäre von Lernenden sehr wohl verlangt worden, mehr Zeit für die Schule aufzubringen. In F's Äußerung steckt viel Unverständnis und emotionale Aufladung, was sich auch deutlich in der Formulierung, „Ich find's halt nicht fair und das regt mich eigentlich noch bis heute auf“ (F 195-196), zeigt.

Dem stimmt H (198-206) umgehend mit einem klaren „Ja“ zu. Es folgt eine Differenzierung durch H, worin deutlich wird, dass Lehrende den emotionalen Zustand der Lernenden während der Phasen des Distance Teachings zu wenig beachtet hätten. H attestiert den Lehrenden Voreingenommenheit, da diese generell davon ausgegangen wären, dass der Grund für verabsäumte Abgaben von Arbeitsaufträgen in der Faulheit oder Motivationslosigkeit der Lernenden zu suchen sei. H sieht hierbei eine völlige Fehlinterpretation der Situation, da viele Lernende unter der Pandemie respektive ihren Auswirkungen stark gelitten hätten. Dass diese Fehleinschätzung nicht berichtigt wurde, findet H (206) „eigentlich ziemlich arg“.

Eingehend auf H's Differenzierung lässt E (207-231) eine Elaboration folgen. Als Beispiel für eine unzureichende Beachtung des emotionalen Zustands der Lernenden wird darin das Anschalten der Kameras im Distance Teaching angeführt. Der Zwang, die Kameras einzuschalten, wird dabei von E als Eindringen in die Privatsphäre einerseits und als erzwungene Offenlegung eines durch die Pandemie verursachten Zustands der Verletzlichkeit und emotionalen Unausgeglichenheit oder Überforderung dargestellt. E führt weiter aus, dass Äußerungen der Lehrenden, die Verständnis zum Ausdruck bringen hätten sollen, als leere Worthülsen aufgenommen wurden, da eine Weigerung, die Kameras einzuschalten, mit der Eintragung von Abwesenheit im Klassenbuch sanktioniert worden wäre. Die Lernendenperspektive auf die Kamera unterscheidet sich hier wesentlich von der Lehrendenperspektive, welche diese als optisches Hilfsmittel zur Interaktion und Aktivierung der Lernenden sieht. Das Beispiel zeigt deutlich, dass Emotionen im Unterricht kein Raum geboten wird, weder im Distance Teaching, noch in Präsenz, denn,

so E (225-228) weiter, *„wenn wir in der Klasse sitzen und weinen oder uns es schlecht geht, dann können wir auch aufs Klo gehen. Dann können wir auch rausgehen und dann werden wir auch in Ruhe gelassen, ähm... und müssen uns nicht bloßstellen vor der ganzen Klasse“*.

Darauf Bezug nehmend, differenziert B (232-242) die Elaboration von E. Demnach habe die belastende Situation auch dazu geführt, dass *„man sich selber so vernachlässigt teilweise“* (B 241). Es sei nicht die emotionale Belastung alleine gewesen, sondern die fehlende Routine und daraus resultierende Antriebslosigkeit, die das entstandene Loch, in welchem sich viele Lernenden befunden hätten, noch weiter vergrößert hat. B betont, Online-Unterricht im Pyjama verfolgt zu haben, was wiederum durch die ausgeschaltete Kamera verheimlicht worden sei.

Dem stimmt F (243) mit einem einfachen *„Ja“* vollinhaltlich zu.

G (244-262) stellt B's Differenzierung antithetisch gegenüber, durch die Pandemie Veränderungen in Struktur und Ablauf des Tages erlebt zu haben. Gleichzeitig validiert G B's Aussage hinsichtlich der Bekleidung, welche weniger den für öffentlichen Raum ausgehandelten Normen entsprochen habe: *„Jeans, hatte ich, glaub' ich, keine Ahnung wie lang' halt immer im Lockdown, ich hatte nie Jeans an“* (G 250-251). G (254-256) validiert mit der Äußerung, *„Du konntest quasi nicht mehr eine Grenze ziehen, du konntest nicht mehr sagen: ‚Ok, ich möcht' jetzt nicht oder ich möcht' jetzt nicht gesehen werden‘“*, auch E's Elaboration zum Eindringen in die Privatsphäre. Als Beispiel dieses Verschwimmens von Privat und Schule fügt G den Toilettengang in der eigenen Wohnung an. Dafür während des Unterrichts um Erlaubnis zu fragen, erschien absurd. Gleichzeitig bestand die Gefahr, währenddessen im Unterricht drangenommen zu werden. Dieses von E, B und G beschriebene Vordringen in intime, private Bereiche hat zusätzlich zu einer emotionalen Aufladung beigetragen, da dadurch die persönlichen Rückzugsräume, die Räume zur Aushandlung der eigenen Verwundbarkeit oder Verletzlichkeit, verloren gegangen sind. Die vorhandenen Emotionen haben also weder im Unterricht noch im Privaten den nötigen Raum bekommen.

Auch F (263-270) validiert diesen Umstand mit der Äußerung *„Ich find' das auch“*. Als beispielhafte Elaboration führt F Äußerungen der Lehrenden, wie *„Bist du gerade aufgestanden“* (F 264) an, die ein wenig sensibles Vorgehen in der Situation verdeutlichen. Zwar unterstellt F den Lehrenden keine dahintersteckende Boshaftigkeit, erachtet solche Kommentare aber als *„richtig unnötig einfach“* (F 270).

Auch E (271-286) validiert die letzten Äußerungen noch einmal und fügt als weiteres Beispiel das Gefühl, sich rechtfertigen zu müssen, an. Emotional schwierige Momente waren, wie E betont, durch die erzwungene Öffnung des privaten Raums nicht mehr intim, sondern wurden nach außen getragen. Etwas, das zu einer schwierigen Beziehung mit den Lehrenden beigetragen habe und, das E (275-278) beschäftigt hat, *„weil ich dann eben mit Professor*innen, mit denen ich normalerweise halt nicht so viel eben teilen würde wollen, ähm... auf einmal so... ich weiß nicht, ich hatte das Gefühl, ich muss, ich muss mich jetzt rechtfertigen dafür“*. Der Diskursstrang findet an dieser Stelle durch die wiederkehrenden Validierungen und beispielhaften Elaborationen eine Konklusion.

7.2.3 Gruppe Blau

Drei Passagen aus dem Transkript der Gruppe Blau konnten für die Beantwortung der Fragestellung als relevant identifiziert werden und weisen gleichzeitig eine Verdichtung zu Fokussierungsmetaphern auf. Diese nachfolgend analysierten Passagen sind als Diskursstränge 12 bis 14 bezeichnet.

7.2.3.1 Diskursstrang 12 – Soziale Kontakte, Kooperation

In diesem Diskursstrang zeichnen die Teilnehmenden der Gruppe Blau den Beginn des Lockdowns und die daraus resultierenden Veränderungen im Lernprozess nach. Deutlich wird dabei die Rolle sozialer Kontakte, wobei das familiäre Umfeld und die Peers als bedeutende Bezugsfelder herausgearbeitet werden.

Diskursbeschreibung:

Eröffnet wird der Diskursstrang mit einer Proposition durch E (63-74). Darin betont E, zu Beginn der Pandemie sehr positiv gegenüber der Schulschließung eingestellt gewesen zu sein. Auch eine Verlängerung bis knapp vor den Sommerferien habe E (66) *„super, geil“* gefunden. Restriktionen hätten demnach zunächst keine negativen Auswirkungen gehabt, da im Gegenteil mehr Zeit zum Computerspielen geblieben sei. Dieses Hochgefühl habe aber nicht lange angehalten, wie E (69-72) unterstreicht: *„[D]a hab' ich dann, bin ich ehrlich, die Schule schon vermisst, dass man wieder in die Schule gehen kann, mit Freunden reden kann. Weil man hat ja irgendwie die soziale Interaktion nicht mehr gehabt.“* Vor allem die räumliche Nähe zur eigenen Familie sei kein adäquater Ersatz für den Kontakt zu Peers gewesen, wie E deutlich betont.

Es folgt eine klare Validierung der Proposition durch O (75), mit den Worten „*Ich stimme dir auch zu*“. O (77-82) führt weiter aus, dass die ersten Wochen „*ganz nice eigentlich*“ gewesen seien. Zudem hängt O eine beispielhafte Elaboration dafür an, weshalb dieses Hochgefühl nicht von Dauer war. O habe während des ersten Lockdowns Geburtstag gehabt, was das Fehlen der sozialen Kontakte mit den Freunden sehr deutlich vor Augen geführt habe.

Daran anschließend nimmt B (83-90) eine Differenzierung der Proposition von E und Elaboration von O vor. B's Standpunkt bezieht sich dabei weniger auf die sozialen Kontakte selbst, sondern mehr auf die durch die Vereinzelung bedingte digitale Unterrichtsform. Damit sei B schlecht zurechtgekommen, wie die folgenden Aussagen unterstreichen: „*Ich hab wirklich nicht gelernt, also ich war viel abgelenkt*“ (B 84-85); „*Also Distance Learning war meiner Meinung nach nicht sehr gut für mich, also Distance Learning, weiß nicht, ja das war nicht gut*“ (B 89-90). B's Bezugsebene ist eine lerntechnisch-inhaltliche, die in der beschriebenen Situation wenig erfolgreich ausgestaltet werden konnte. In B's weiterer Ausführung wird, wie bei O, das familiäre Umfeld als wenig förderlich beschrieben. Vor allem der Lärm in der beengten Wohnsituation habe sich als problematisch, ein konzentriertes Arbeiten damit als nicht möglich erwiesen.

Dem stimmt O (91) mit der Aussage „*Ja, ähm, bei mir war's auch so*“ zu. O (91-96) greift dann noch einmal auf die Proposition zurück und lässt eine weitere Elaboration folgen, was als Konklusion im Modus der wiederholten Validierung und Elaboration aufgefasst werden kann. Der Lockdown habe viele geplante Schulveranstaltungen verunmöglicht, was O besonders bedauerlich findet, da es sich um die 4. Klasse, also das letzte gemeinsame Jahr in der Unterstufe, gehandelt habe. O bringt damit den sozialen Aspekt der Klassengemeinschaft noch einmal ein und bedauert, dass „*noch ganz, ganz lustige, interessante Sachen*“ (O 95) nicht mehr stattfinden konnten.

An dieser Stelle gerät der Diskursstrang ins Stocken, weshalb die Diskursleitung (X 97-98) mit einer themeninitiiierenden, immanenten Nachfrage danach, welche Veränderungen die Teilnehmenden zusätzlich noch wahrgenommen haben, diesen noch einmal in Fahrt zu bringen versucht.

L (99-108) proponiert, dass das Zeitgefühl und die täglichen Routinen eine Veränderung erfahren hätten. Durch die Omnipräsenz des digitalen Lernens seien auch Freiräume verloren gegangen, die bis dahin mit sozialen Interaktionen mit Freunden befüllt gewesen seien.

Dem stimmt O (109-113) in einer kurzen Validierung mit „Ja“ zu und lässt umgehend eine Elaboration folgen, in welcher das Fehlen sportlicher Aktivitäten problematisiert wird. Auch die von L angeführten täglichen Routinen, welche sich aufgelöst haben, hat O vermisst.

K (114-118) stimmt unterstützend ein und betont in einer Validierung, diesen Wegfall von Routinen mit einem Gefühl der Planlosigkeit, aber auch einer bestimmten Hilflosigkeit verbunden zu haben.

Den Abschluss des Diskursstrangs stellt eine Konklusion von O (119-124) dar, in welcher noch einmal die vorangehenden Validierungen und Elaborationen validiert und wesentliche Punkte wie fehlende Routinen, aber auch die Rolle sozialer Kontakte wiederholt und in Verbindung gebracht werden.

7.2.3.2 Diskursstrang 13 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Es handelt sich bei dem nachfolgenden Diskursstrang um eine relativ kurze Sequenz, in der die Teilnehmenden jedoch sehr deutlich zum Ausdruck bringen, welche Stärken ihnen im Umgang mit der Pandemie geholfen, bzw. welche sie im Zuge der Pandemie entwickelt haben. Gleichzeitig entwickelt sich in diesem Strang ein oppositioneller Diskurs. Die beiden Orientierungen können nicht synthetisch vereint werden und der Diskursstrang wird schlussendlich rituell beendet.

Diskursbeschreibung:

Zu Beginn steht eine immanente Nachfrage der Diskussionsleitung (X 692-694), mit welcher auf davor schon von den Teilnehmenden angedeutete Eigenschaften und entwickelte Stärken rückverwiesen wird, um hierzu noch weitere Ausführungen zu erhalten.

Eine erste Proposition von E (695-699) bleibt noch sehr unspezifisch, deutet aber an, keine Entwicklung oder Veränderung wahrgenommen zu haben. E unterstreicht, das Verhalten während der Pandemie nicht geändert zu haben, lediglich die räumliche Einschränkung ist offenkundig ein einschneidendes Erlebnis gewesen.

Die darauffolgende Äußerung von P (700-704) stellt eine Opposition zur Proposition dar. Als hilfreiche Eigenschaft wird darin Selbstständigkeit ausgemacht. P betont, dass sich klar gezeigt habe, „*welche Leute das können und welche halt nicht*“ (P700-701). Hier schwingt

auch klar die Botschaft mit, dass E diese Selbstständigkeit nicht entwickelt oder zumindest nicht gezeigt hat. P's Aussage lässt keine Rückschlüsse darauf zu, ob Erfahrungen in der Pandemie den Grad der Selbstständigkeit beeinflusst haben, vielmehr attestiert P jenen, die schon vor der Pandemie selbstständig waren, besser mit Distance Teaching zurechtgekommen zu sein.

Es folgt eine kurze Validierung mit anschließender Elaboration der Opposition durch O (705-707). Darin wird neben Selbstständigkeit auch Zielstrebigkeit als Befähigung ausgemacht, die für die Lernsituation im Distance Teaching notwendig war. Wer sich, so O (706), „*daran halten konnte*“, was zu erledigen war und dafür einen brauchbaren Plan entwickelt hat, der sei erfolgreich gewesen. Andere seien daran gescheitert.

Eine weitere Elaboration der Opposition folgt durch N (708-709). Dabei wird zu den bereits genannten Punkten noch das Durchhaltevermögen hinzugefügt. N betont, dass Unterricht vor den Bildschirmen anstrengend sei und deshalb Konzentration, Eigenantrieb und schlussendlich Eigenverantwortung bedeutsam gewesen seien, um am Ende Lernfortschritte zu erreichen.

Auch B (710) fügt mit der Ergänzung der Frusttoleranz eine Elaboration hinzu und unterstreicht damit sowohl den Umstand, dass Unterricht im Modus des Distance Teachings anstrengend ist, als auch jenen, dass Disziplin und Durchhaltevermögen notwendige Befähigungen sind, die nicht immer mit Lust und Freude in Verbindung zu bringen sind, jedoch ein Voranschreiten im Lernprozess fördern.

Nachdem an dieser Stelle eine längere Stille eintritt, versucht die Diskussionsleitung (X 711-712) noch einmal den Diskurs anzuregen, indem die konkrete persönliche Entwicklung der Teilnehmenden während der, respektive durch die Pandemie angesprochen wird.

Die darauffolgende Äußerung von E (713-719) lässt sich als rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas fassen. E (713) bringt zum Ausdruck, seine „*Augen-Hand-Koordination*“ trainiert zu haben, was umgehend für Gelächter in der Gruppe sorgt. Die zweideutige Formulierung ist dabei bewusst gewählt. Auch weitere Ausführungen, wonach E nun durch häufiges Computerspielen „*bessere Reflexe*“ (E 717) habe, sorgen für lachende Zustimmung aus der Gruppe. E zieht die Frage der Diskussionsleitung damit bewusst ins Lächerliche, um den Widerspruch zwischen einem Vorhandensein bestimmter Stärken und einem Fehlen solcher nicht auflösen zu müssen. Auch das abschließende „*Ja*,

sonst noch jemand?“ (E 719) ist weniger als echte Aufforderung an die anderen Gruppenmitglieder, die Diskrepanz zwischen Proposition und Opposition aufzulösen, sondern als Floskel mit gegenteiliger Bedeutung zu verstehen, die durch die nicht erfolgte Reaktion der anderen Teilnehmenden den Diskursstrang rituell für beendet erklärt.

7.2.3.3 Diskursstrang 14 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Dieser Diskursstrang dreht sich um die Handlungsweisen der Teilnehmenden im Umgang mit Medien und Informationen. Dabei offenbaren diese eine gewisse Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen über quellenkritische Beurteilung sowie Prüfung von Informationsgüte und der praktischen Umsetzung einer kritischen Auswahl von Informationen.

Diskursbeschreibung:

Eröffnet wird der Diskursstrang mit einer Proposition von L (494-499), worin zum Ausdruck gebracht wird, dass Menschen einen Drang zur Kommunikation und der Weitergabe von Informationen hätten. L bezieht sich dabei auf Pressekonferenzen, Nachrichten aber auch soziale Netzwerke als Informationsquellen, ohne diese zu gewichten. Auch die Art der Informationsverbreitung wird nicht eindeutig definiert, nur, dass diese sehr schnell und direkt erfolge.

Zur Klärung erfolgt hier eine direkte Nachfrage durch die Diskussionsleitung (X 500-501), ob die Äußerung so zu verstehen sei, dass diese Schnelligkeit der Informationsweitergabe eine Überprüfung der Informationsgüte ausschließe.

L (502-505) erweitert als Reaktion darauf die Proposition um die Einschätzung, dass bereits die Vermutung, eine Person sei glaubwürdig, ausreiche, um Informationen weiterzuverbreiten. L zeigt damit einen wenig reflektierten Umgang mit Informationen, welche über einen an dieser Stelle nicht näher definierten Expert*innenstatus in den Rang eines Faktums gehoben werden.

Nachdem zunächst keine Reaktionen aus der Gruppe kommen, ergreift noch einmal die Diskussionsleitung (X 506-507) das Wort und fragt immanent nach, wie die anderen Teilnehmenden die Prüfung von Informationsgehalten und -güte handhaben.

Es folgt eine Differenzierung der Proposition durch E (508-518). E betont, nicht alles zu glauben und im Zweifelsfall die Glaubwürdigkeit der Quelle zu überprüfen. Dabei nennt E

die Zeit im Bild als vertrauenswürdige Quelle und stuft die Tageszeitungen „Heute“ und „Bild“ als weniger verlässlich ein. Hier zeigt sich ein grundlegendes Wissen über kritische Quellenkritik, auch wenn E einschränkt, nicht immer zu prüfen und Informationen teilweise einfach zu glauben. Als Entscheidungsgrundlage nennt E hierbei die persönliche Bedeutsamkeit, die einer Information beigemessen wird. Individuell als relevant erachtete Informationen würden demnach eher überprüft, als belanglosere Informationen. Dass die Medienwelt der Teilnehmenden überwiegend digital ist, zeigt die Ergänzung E's (513), wonach es bei der Überprüfung der Vertrauenswürdigkeit von Quellen auch auf sogenannte Scam Links zu achten gelte. Betreiber hinter diesen Links versteckter Internetseiten würden sich das Prinzip des Klickgenerierens, welches von den meisten Seiten zur werbebasierten Monetarisierung genutzt wird, zu Nutzen machen, um Nutzerdaten zu sammeln oder Schadsoftware und Viren zu verbreiten.

Die Differenzierung von E erfährt mit der Äußerung *„Ok, ähm, was ich sagen wollte, ist ähm, bei mir ist es auch so, mit den Informationen so“* eine Validierung durch O (519-520). Auch die Orientierung am Interesse, um Informationen zu überprüfen, bekommt O's Zustimmung. Daran anschließend elaboriert O (519-526) die Differenzierung weiter. O nennt die eigenen Eltern als Instanz zur Überprüfung der Glaubwürdigkeit von Informationen. Demnach habe O Falschinformationen an seine Eltern weitergegeben, welche diese als solche identifiziert hätten. Als Quelle dieser Falschinformationen gibt O TikTok an, nimmt das aber mit *„ja, kann man nichts machen“* (O 525-526) relativ gelassen. Auch hier zeigt sich ein Knowledge-Action-Gap. Zwar ist sich O bewusst, dass Informationen einer Überprüfung bedürfen, um sicherzustellen, dass sie faktisch richtig sind, gleichzeitig wird die fehlende Reflexion des eigenen Medienhandelns und des eigenen Umgangs mit Informationen mit einem Schulterzucken hingenommen. Die Formulierung dient zugleich als Konklusion und sorgt dafür, dass der Diskurs an dieser Stelle ins Stocken gerät.

Darauf reagierend, versucht die Diskussionsleitung (X 527-528) mit der immanenten Frage, ob die Teilnehmenden Informationen, ohne sie zu überprüfen, auch liken und sharen würden, weitere Beiträge anzuregen. Auf diese Nachfrage mit propositionalem Gehalt folgen umgehend Validierungen mit einem simplen *„Ja“* durch L (529) und E (530).

L (531-532) lässt darauf eine Elaboration der Validierung folgen. Darin betont L, Videos zu versenden, ohne zu überprüfen, ob der Inhalt *„richtig oder, also, oder Fake ist“* (L 532).

Die folgende Äußerung von N (533-541) ist eine Differenzierung von L's Elaboration. Demnach würde N (534) „*eher wenige Sachen mit so Informationen*“ über soziale Medien teilen. Eine Ausnahme hätten die Zahlen der Corona-Neuinfektionen dargestellt, welche N aus Quellen wie der Zeit im Bild oder der Kronenzeitung bezogen hat, beides Quellen, die N als vertrauenswürdig einstuft. N zeigt sich reflektierter im Umgang mit Informationen, was sich in mehr Vorsicht beim Verbreiten dieser ausdrückt. Zudem versucht N die Validität von Informationen durch die bewusste Wahl von Medien zu erhöhen. N stellt die Vermutung an, dass dieser kritischere Umgang mit Medien und Informationen dazu führe, dass „*Apps wie Instagram jetzt wenig so Fake-News-Seiten*“ (N 540-541) anzeigen würden. Damit nimmt N Bezug auf typische Mechanismen einer Bubblebildung.

Dazu merkt L (542) antithetisch an, dass N möglicherweise nur nicht bemerkt hätte, dass sich unter den angezeigten Seiten auch solche befunden haben, die Falschinformationen beinhalten.

O (543-546) differenziert N's Differenzierung (533-542) weiter aus, wonach „*Fakten*“ (O 544), welche auf Instagram oder TikTok zu lesen seien, eher „*unnützes Wissen*“ (O 543) darstellen würden und demnach weniger bedeutsam wären. Für „wichtigere“ Informationen würde O eher auch auf die zuvor bereits genannte Zeit im Bild setzen oder diese auf Instagram abonnieren.

Interessant an dieser Differenzierung ist die Einstufung von Informationen als „wichtig“ und „unnütz“, welche eine klare Werthaltung widerspiegelt, die nicht unbedingt mit dem Medienverhalten der Teilnehmenden übereinstimmen muss. Demnach würden dieser Einstufung zufolge viele der konsumierten und geteilten Inhalte wenig Informationsgehalt aufweisen, was die Frage nach deren Bedeutsamkeit in der Medienwelt der Teilnehmenden aufwirft. Auch wenn es an dieser Stelle nicht verbalisiert wird, handelt es sich um eine affektive Komponente (Aufenanger 2018: 601) von Medien, die hier zu Tragen kommt.

Der letzte Bezug auf bereits genannte Medien stellt neuerlich eine Zwischenkonklusion dar, worauf die Diskussionsleitung (X 547-549) an dieser Stelle noch einmal versucht, den zum Stillstand kommenden Diskurs mit einer immanenten Nachfrage in Schwung zu bringen. Dabei wird der Aspekt der Nützlichkeit von Informationen für die Bewältigung der Pandemie propositional ins Zentrum gerückt.

E (550-557) differenziert das umgehend und betont, Informationen gesammelt zu haben, um Bescheid zu wissen. Dieser Umstand habe an der Entwicklung der Pandemie aber

wenig geändert. E interpretiert den Wert von Information an dieser Stelle auf systemischer Ebene und nicht auf einer individuellen.

Im Gegensatz dazu steht die darauffolgende Differenzierung von O (558-563), in welcher zum Ausdruck kommt, dass die verbreiteten Informationen auch zu einer Verunsicherung geführt hätten. O betont, dass steigende Infektionszahlen dazu beigetragen hätten, stärker über eine mögliche eigene Ansteckungsgefahr oder eine solche für die Familie nachzudenken. Hier wird eine persönliche Ebene der Informationen sehr klar deutlich. Nachdem es an dieser Stelle neuerlich zu einer längeren Pause kommt, führt die Diskussionsleitung dieses Mal eine Konklusion mit einer exmanenten Frage, welche zu einem neuen Diskursstrang überleitet, herbei.

7.2.4 Gruppe Grün

Abschließend wurde auch das Transkript der Gruppe Grün gesichtet, wobei drei Passagen als relevant für die Fragestellungen und gleichzeitig zu Fokussierungsmetaphern verdichtet ausgemacht werden konnten. Es handelt sich um die im folgenden analysierten Diskursstränge 15 bis 17.

7.2.4.1 Diskursstrang 15 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Dieser Diskursstrang der Gruppe Grün thematisiert Fähigkeiten und Stärken, die sich im Zuge der Pandemie gezeigt oder entwickelt haben. Dabei verweisen die Teilnehmenden insbesondere auf ein höheres Maß an Selbstständigkeit, aber auch die eigene Verantwortung für erfolgreiche Lernprozesse wird hervorgehoben.

Diskursbeschreibung:

Den Beginn macht eine immanente Nachfrage der Diskussionsleitung (X 647-653), die auf Äußerungen zu Gelerntem respektive die Notwendigkeit, Dinge zu lernen, verweist. Die Fragestellung ist erzählgenerierend und stellt Stärken, die Teilnehmende möglicherweise während der Phase des Lockdowns an sich entdeckt haben, in den Mittelpunkt.

Eine erste Proposition wird von C (654-662) formuliert. Darin kommt zum Ausdruck, dass schulisches Lernen und persönliche Interessen oft nicht zusammenpassen. C habe allerdings die Zeit während der Pandemie zu Hause genutzt, um sich Dinge anzueignen, die von persönlicher Bedeutung seien, zumal „*man eh nichts zu tun hatte und einem vielleicht auch langweilig war*“ (C 660-661). Damit hebt C einerseits die

Eigenverantwortung für das Lernen deutlich hervor, andererseits interpretiert C das schulische Lernangebot, welches gewöhnlich einen großen Teil des täglichen Lebens einnehme, als nicht adäquat. Die Erkenntnis, für das individuelle Vorankommen eigenverantwortlich zu sein, lässt sich an dieser Stelle durchaus als Stärke interpretieren.

Das kurze „Ja“ in der folgenden Äußerung von K (663) kann als Validierung der Proposition gesehen werden. Daran anschließend lässt K (663-668) eine Elaboration folgen. Demnach habe die Pandemie zu einer spürbar größeren Selbstständigkeit und gesteigerten Organisationsfähigkeit geführt. Zwar lässt sich aus K's Aussage herauslesen, dass die Entwicklung zur Selbstständigkeit möglicherweise auch ohne die Pandemie erfolgt wäre, diese den Vorgang aber beschleunigt habe.

Diese Elaboration erfährt eine Differenzierung durch C (669-676). Gerade die Organisationsfähigkeit habe während der Phasen des Distance Teachings gelitten. C betont, vor der Pandemie ordentlich und strukturiert gewesen zu sein, das aber, auch dadurch bedingt, dass der eigene Alltag nur auf das eigene Zimmer beschränkt war, verloren zu haben. Auch wenn C das mit dem Begriff der „*Motivation*“ (C 672) und dem Fehlen einer solchen umschreibt, lässt sich hier insgeheim ein zu geringer Grad an selbstständiger, strukturierter Vorgehensweise in Bezug auf Lernen erkennen.

Die darauffolgende Äußerung von N (677-681) ist eine Validierung sowohl der Elaboration von K (663-668) also auch der Proposition von C (654-662). N betont, wie von K hervorgestrichen, viel selbstständiger und im Lernprozess disziplinierter geworden zu sein, aber auch, wie von C angesprochen, die Zeit genutzt zu haben, sich eigenverantwortlich weiterzubilden, ohne dabei aber genau zu erörtern, in welche Richtung diese Weiterbildung gegangen ist.

Bezugnehmend auf K's Elaboration schränkt M (682-688) mit einer Differenzierung ein, bereits vor der Pandemie ein hohes Maß an Selbstständigkeit besessen zu haben, dies aber während des Distance Teachings genutzt zu haben, um der eigenen Schwester zu helfen. M betrachtet die eigenen Stärken auf einer Metaebene, denn damit habe nicht nur die Möglichkeit bestanden, selbst Lernfortschritte zu erzielen, sondern auch auf sozialer Ebene die Beziehung zur Schwester zu verbessern.

Die folgende Stille deutet eine Konklusion an, weshalb die Diskussionsleitung (X 689-690) mit einer immanenten Nachfrage nach möglichen weiteren Stärken die Teilnehmenden zu weiteren Äußerungen anzuregen versucht.

Als erstes reagiert A (691-708) mit einer Anschlussproposition, in welcher die „Effizienz“ beim Lernen betont wird. A bezieht dabei im Wesentlichen eine ähnliche Position wie C in der ursprünglichen Proposition (654-662) und argumentiert für ein eigenverantwortliches Lernen. Dabei wird aber deutlich, dass Lernen nicht als eigenständiges, selbstverwirklichendes Vorankommen und Wachsen gesehen wird, sondern als Erfüllen institutioneller Vorgaben durch die Schule. Eigenverantwortung in diesem Kontext wird von A als ein Auflehnen gegen diese Vorgaben und ein kalkuliertes „Nichterfüllen“ von Aufgaben gesehen, denn *„von den zehn Arbeitsaufträgen diese Woche, die ich hab', mach' ich vielleicht nur acht, weil die anderen zwei überflüssig sind oder weil ich bei den anderen zweien jetzt schon eh eine gut genüge Note hab'“* (A 695-698).

C (709) validiert diese Aussage umgehend mit der Äußerung: *„Da geb' ich der Person A Recht“*.

Auch G (710-714) validiert A's Anschlussproposition und findet, dass es eine wichtige Entwicklung war, zur Erkenntnis zu gelangen, dass keine Zeit zu haben nicht zielführend ist, sondern die Frage lauten sollte, *„für was ich mir Zeit nehme“* (G 713), um zu unterscheiden, *„was wichtiger ist“* (G 714). Auch G bringt damit zum Ausdruck, dass Eigenverantwortung im Lernprozess eine wesentliche Stärke ist, die geholfen hat, in der Pandemie erfolgreich voranzukommen.

N (715-721) schließt mit einer weiteren Validierung an und betont, dass die Notwendigkeit, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen aus dem Distance Teaching heraus die „Motivation zur Schule zu gehen“ (N 720) zurückgebracht habe. Damit findet der Diskursstrang eine Konklusion im Modus sich wiederholender Validierungen der Orientierung.

7.2.4.2 Diskursstrang 16 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen

Im Kern dreht sich dieser Diskursstrang um Veränderungen, die sich durch das Distance Teaching ergeben haben und inwiefern die Teilnehmenden diese für sinnvoll für einen kontinuierlichen Lernprozess erachten. Zudem wird auch thematisiert, ob Unterricht als solcher, in der vorgefundenen Form, für die Teilnehmenden Sinn macht. Der Verlauf des Diskursstranges weist mehrere Teilstränge auf, die teilweise auch überlappend vorangetrieben werden.

Diskursbeschreibung:

Eine erste Proposition erfolgt durch C (310-315). Darin bringt C klar zum Ausdruck, dass Unterricht in seiner weit verbreiteten frontalen Form als wenig sinnvoll anzusehen ist. C betont, mit adäquaten Unterlagen denselben Lernerfolg in kürzerer Zeit erreichen zu können.

N (316-320) validiert C's Proposition und unterstreicht, während der Phasen des Distance Teachings das Gefühl gehabt zu haben, „*dass die Lehrer einfach Unterricht gemacht haben, weil sie's einfach mussten*“ (N 316-317). Auch in N's weiterer Ausführung wird Kritik an der Ausgestaltung des Unterrichts deutlich, zumal N, wie zuvor C, der Meinung ist, in deutlich kürzerer Zeit das lernen zu können, was im Unterricht durchgenommen wurde. Beide Äußerungen machen deutlich, dass Unterricht während der Phasen des Distance Teachings starke Züge eines digitalisierten frontalen Präsenzunterrichts aufgewiesen hat und die eigentlich vorhandenen Möglichkeiten zur Digitalisierung von Unterricht von den Lehrenden nur rudimentär genutzt wurden. C und N können einer solchen Form von Unterricht keinen Sinn abgewinnen.

Eine weitere Validierung erfolgt durch B (321-326). Darin unterstreicht B vor allem, dass vieles leichter zu lernen war, da das eigenständige Lernen weniger Zeit in Anspruch genommen hätte. B differenziert anschließend jedoch, dass diese Einschätzung nicht auf alle Lernprozesse zutreffen würde. Vor allem in Fächern, in denen gar kein Online-Unterricht stattgefunden hat und dafür viele Arbeitsaufträge eigenständig zu erledigen waren, hätte B mehr Unterstützung benötigt, da vor allem die Übung gefehlt habe. Damit engt B die Frage nach Bedeutung und Sinn von Unterricht im Gegensatz zu C's Proposition ein. Zwar wird auch hier das frontale Setting als weniger sinnvoll, in bestimmten Phasen aber für notwendig angesehen. Sinn würden, wie B unterstreicht, auch Phasen des Übens machen, welche ein anderes soziales Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden benötigen. Das abschließende „*ja, sonst, ja*“, kann an dieser Stelle als Zwischenkonklusion gesehen werden.

Die nachfolgende Äußerung von E (327-338) ist eine Anschlussproposition, welche den Diskursstrang stärker in den privaten Bereich der Lernenden rückt und damit die starke Verwobenheit von Schule und Privatleben während des Distance Teachings aufzeigt. E betont, Struktur und Tagesrhythmus verloren zu haben. Verschlafene Stunden, ohne das beabsichtigt zu haben, oder auch das Gefühl, dass sich alle Tage gleich angefühlt hätten, waren von E angeführte Folgen davon. Zudem hätten viele Jugendliche „*Depressionen*

gebildet“ (E 335). E beschreibt diese Situation als „*nicht so leiwand*“ (E 338) und betont, zumindest zeitweise bewusst zum Frischluftschnappen hinausgegangen zu sein, um gegen die Eintönigkeit anzukämpfen.

C (339-342) differenziert die Anschlussproposition dahingehend, dass dieses Gefühl der Eintönigkeit oder auch der Einsamkeit eher auf Leute zuträfe, die weniger stark in der digitalen Welt unterwegs seien. Jene, die schon vor der Pandemie viel Zeit mit Onlinespielen, auch gemeinsam mit Freunden, verbracht hätten, für die sei „*das sehr entspannt*“ (C 340) gewesen.

N (343-350) lässt eine Validierung mit anschließender Elaboration der Anschlussproposition folgen. Demnach hätte N das mit der verlorenen Struktur ebenfalls wahrgenommen. Vor allem wegfallende Routinen, wie das davor mehrmals pro Woche stattfindende Fußballtraining, hätten N's Tagesplanung stark verändert. Dadurch habe sich in weiterer Folge der eigene Schlaf-Wach-Rhythmus derart verschoben, dass man, so N, „*teilweise bis 2 Uhr aufgeblieben ist und dann bis 10 Uhr geschlafen hat*“ (N349). N's Ausführungen lassen indirekt auf die schulischen Fortschritte und Lernerfolge schließen. Die Freiheiten des Distance Teachings sind in N's Ausführungen nicht als Vorteil aufgefasst worden, in den pandemiebedingten Veränderungen konnte kein Sinn gesehen werden.

Dem steht die folgende Aussage von K (351-359) antithetisch gegenüber. K betont, einen klar geplanten Tag gehabt zu haben. Als Reaktion auf Veränderungen habe sich ein Mehr an Struktur als erfolgversprechend erwiesen. K hat hier also eine sinnvolle Anpassungsstrategie entwickelt, die in der weiteren Ausführung auch eine Trennung von Schule und Freizeit aufzeigt. K sei weiterhin zu festen Zeiten in der Früh aufgestanden, habe bewusst gefrühstückt und danach schulische Belange erledigt. Am Nachmittag sei dann Zeit verblieben, um mit Geschwistern im Garten oder bei Schlechtwetter am Computer zu spielen. K's Zugang ist kein problemorientierter, sondern ein lösungsorientierter.

Die folgende Äußerung von H (360-367) stellt die Synthese von Proposition und Antithese dar. H betont dabei, dass vor allem die Länge der Unterrichtszeit im Distance Teaching ein großes Problem war, was mit den fehlenden Unterbrechungen zu einem Gefühl der Endlosigkeit und damit dem Verlust von Taktung und in weiterer Folge Struktur geführt habe. Bis zu zehn Stunden seien die Lernenden „*in irgendwelchen Meetings drinnen*“ (H 365) gewesen, was nicht nur Zeit, sondern auch jegliche Energie aufgebraucht habe. Das

habe, so H, nicht auf alle Tage zugetroffen, aber an solchen langatmigen Online-Schultagen seien im Wesentlichen Müdigkeit und Antriebslosigkeit das Ergebnis gewesen. H's Relativierung kann über den Versuch einer Synthese hinaus als generelle Kritik an langen Schultagen gelesen werden, die digitale Verschärfung im Zuge des Distance Teachings wird darin aber jedenfalls offenbar.

H's Ausführungen erfahren unmittelbare Validierungen durch A (368) und N (369-370). Während A beipflichtet, dass lange Online-Schultage „*Hart, ja*“ gewesen seien, merkt N zusätzlich an, dass das Arbeiten am Laptop anstrengender als Präsenzunterricht sei und man schneller ermüde oder gar einschlafe, „*vor allem, wenn man dann noch die ganze Zeit zuhören muss*“ (N 370).

C (317-381) lässt auf N's Validierung eine Elaboration folgen. Demnach sei die Konzentrationsspanne im Distance Teaching auch auf Grund zahlreicher Ablenkungen geringer als in Präsenz. C (372) schätzt die maximale Dauer der Konzentrationsfähigkeit auf „*15 bis 20 Minuten*“. C kritisiert, dass Lehrpersonen auf diese Veränderung der maximalen Konzentrationsfähigkeit jedoch keine Rücksicht genommen, sondern im Gegenteil mehr und vor allem mehr Theorie gemacht hätten.

Mit der Synthese durch H, den beiden Validierungen von A und N, sowie der Elaboration durch C kommt es neuerlich zu einer Zwischenkonklusion, gefolgt von einer weiteren Anschlussproposition, diesmal durch K (382-387). Als konkretes Beispiel einer sinnvollen Veränderung des Unterrichts durch die Pandemie, führt K Referate an, welche online gehalten werden konnten. K betont, dadurch ein Verständnis erhalten zu haben, wie es den Lehrenden im Distance Teaching ergangen ist. Diese Erkenntnis jedoch „*genügt, um es zu sehen, wie's ist*“ (K 386) und bedürfe keiner Wiederholung.

Es folgt eine Validierung („*Ja, ich muss sagen, die Referate waren viel angenehmer*“) mit anschließender Elaboration von N (388-395). Darin unterstreicht N, dass Referate im Distance Teaching viel angenehmer gewesen seien, da ohne physisch anwesende Zuhörer*innen die Nervosität weniger aufgekommen sei und auch ein jederzeitiges Nachschauen in Notizen möglich gewesen wäre, ohne, dass dies aufgefallen wäre. N arbeitet damit den entdeckten Sinn dieser Veränderung noch deutlicher heraus als zuvor K.

Es folgt eine umgehende Differenzierung dieser Elaboration durch K (396-402). Darin betont K, gerade dieses Vortragen ohne Publikum als unangenehm empfunden zu haben, da das unmittelbare Feedback gefehlt habe. Die geringere Nervosität, aber auch das

leichtere Nachschauen in den Notizen seien dagegen durchaus positive Punkte gewesen.

Als Reaktion darauf differenziert N (403-406) die Differenzierung von K (396-402) weiter. Demnach sei, auf die Schule bezogen, das Feedback der Lehrperson ausschlaggebend und weniger jenes des Publikums eines Vortrags, was N mit, „*Mir war die Note eigentlich dann am Ende eher wichtig, als das, dass mir die Leute zuhören*“ (N 405-406), deutlich macht.

Die nachfolgende Äußerung von B (407-410) ist eine Elaboration der Differenzierung von K (396-402). Darin unterstreicht B noch einmal, dass ein fehlender Blickkontakt zum Publikum jegliches Feedback erschwert oder gar verunmöglicht und ein Lerneffekt für das Vortragen nicht gegeben sei.

Die anschließende Wortmeldung von F (411-422) ist wiederum eine Elaboration der Elaboration von N (388-395). F hebt darin hervor, dass ein Vortrag im eigenen Zimmer vor dem Computer deutlich zur Linderung von Nervosität beigetragen habe, was sich in Präsenz deutlich anders darstellen würde. Alleine die Aktivierung der Kamera und damit das implizite Wissen, dass andere Teilnehmende einen selbst sehen könnten, würde schon zur Nervosität beitragen, betont F. F's Aussage fasst die wesentlichen zuvor bereits angeführten Punkte noch einmal zusammen und endet mit einem offenen „*und ja*“ (F 422), das an dieser Stelle als Zwischenkonklusion fungiert.

An diese Abfolge von Äußerungen die Frage nach einer Sinngebung heranzutragen, ist insofern interessant, da sich diese auf zweierlei Arten beantworten lässt. Liegt der Fokus auf der Institution Schule mit ihrer konventionellen Beurteilung durch Noten, ist es vorteilhaft, Sinn darin zu sehen, möglichst fehlerfrei und souverän zu referieren und Hilfsmittel, welche das digitale Setting anbietet, zu nutzen, um den Vortrag gemäß den Erwartungen der Lehrperson auszugestalten. Bezieht man sich jedoch auf ein Setting, welches nicht institutionell, sondern lernzentriert gedacht ist, so macht es deutlich mehr Sinn, das Vortragen in der unmittelbaren Livesituation vor Publikum zu erproben, unmittelbares Feedback zu erleben und zu erhalten und eigene Rückschlüsse daraus zu ziehen.

Die folgende Äußerung von N (424-429) ist eine Anschlussproposition, die inhaltlich an die Elaboration von C (371-381) anknüpft. N betont darin, dass Distance Teaching formale Grenzen des Präsenzunterrichts aufgehoben hat. Ein Essen neben dem Unterricht oder auch das parallele Kommunizieren mit Dritten, egal ob es sich hierbei um Mitschüler*innen

oder externe Personen gehandelt hat, war möglich. N stellt das als positiv dar, zumal es eine Ablenkung von Unterricht dargestellt habe, der möglicherweise nicht oder nur bedingt interessant war. N stellt damit die Sinnfrage an den erlebten Unterricht und beantwortet diese für sich mit dem Fehlen eines Sinnes.

An dieser Stelle teilt sich der Diskursstrang in zwei Teilstränge. Die folgende Äußerung von P (430-434) ist eine Elaboration im Modus einer Exemplifizierung und bezieht sich auf den Teilstrang der Referate. P greift dabei noch einmal die Frage auf, inwiefern Referate von zu Hause aus vorteilhaft gewesen seien oder nicht und beantwortet diese für sich dahingehend, dass die technischen Voraussetzungen ein schwieriges Umfeld geschaffen hätten, weshalb das Vortragen in Präsenz vorteilhafter zu betrachten sei. P kann dieser konkreten, beispielhaft angeführten Veränderung also keinen Sinn für sich geben.

Ähnlich lässt sich die nachfolgende Äußerung von L (435-442) interpretieren. In dieser beispielhaften Elaboration liegt der Fokus jedoch nicht auf den technischen Voraussetzungen, sondern auf der Wohnsituation. Störungen durch Familienmitglieder hätten L während des Präsentierens beeinflusst, weshalb auch hier der Sinn dieser Veränderung in Frage gestellt wird.

K (443) validiert L's Ausführungen und betont, ebenfalls Angst vor Unterbrechungen oder Beeinträchtigungen durch Familienmitglieder gehabt zu haben.

L (444) unterstreicht die eigene Aussage mit „*ja, das ist kritisch gewesen*“ noch einmal und führt mit einem offenen „*aber sonst, ja*“ eine Konklusion dieses Teilstrangs herbei.

Die nachfolgende Wortmeldung von C (445-453) ist wiederum eine Validierung mit anschließender Elaboration der Anschlussproposition von N (424-429). Darin führt C aus, den größten Unterschied zwischen Distance Teaching und Präsenzunterricht darin ausgemacht zu haben, dass es in der digitalen Variante deutlich leichter gewesen sei, Zeit mit anderen Dingen als Unterricht zu verbringen, während man Anwesenheit vorgetäuscht hätte. C's Ausführungen stellen, wie zuvor schon N, in Frage, inwiefern der erlebte Unterricht Sinn für das Leben der Lernenden gemacht habe.

Dieser Teilstrang findet mit der nachfolgenden Äußerung von N (454-455) ein Ende, worin konkludierend festgehalten wird, dass Präsenzunterricht zwar nicht weniger in Frage gestellt wird, es aber schwieriger ist, diesen unsanktioniert abzulehnen. Im Distance Teaching sei es leichter möglich gewesen, Unterricht in Frage zu stellen und nur das zu lernen, was für die Lernenden sinnvoll erschienen ist.

7.2.4.3 Diskursstrang 17 – Raum für Emotionen

Der Diskursstrang entwickelt sich rund um emotionale Aspekte der COVID-19-Pandemie. Die Teilnehmenden geben dabei einen Einblick in ihre Gefühlswelt im Zusammenhang mit dem Beginn der Pandemie und ersten Erfahrungen mit Distance Teaching. Dabei spannt sich das Emotionsspektrum von ängstlich-nachdenklich bis zu nahezu euphorisch-fröhlich.

Diskursbeschreibung:

Den Beginn macht die Diskussionsleitung (X 456-461) mit einer Themeninitiierung. Die dabei formulierte Fragestellung spricht die emotionale Ebene im Erstkontakt mit dem COVID-Virus und der Pandemie an und lädt die Teilnehmenden zum Erzählen ein.

Eine erste kurze Proposition kommt von B (462). Darin wird der „Witz“, das Lächerliche sowie der Zugang, Unsicherheit in Bezug auf die Situation mit dem Machen von Witzen zu begegnen, in den Vordergrund gestellt.

Es folgt eine Anschlussproposition von A (463-478), in welcher zunächst auch eine starke Verunsicherung zum Ausdruck kommt. A betont, gerade *„am Anfang ein bisschen Schiss“* (A 463-464) gehabt zu haben. Das geringe Maß an belegbaren Informationen einerseits und das rasante Näherrücken des Virus von Asien ausgehend über Italien, Deutschland bis hin zur eigenen Stadt und der eigenen Schule, habe zu denken gegeben. A betont in der weiteren Ausführung, an einem gewissen Punkt dann aber die Angst abgelegt zu haben. Ein bestimmtes Gefühl der Akzeptanz habe sich breitgemacht, vermutlich verbunden mit mehr Informationen, die über das Virus erhältlich gewesen sind. Eigene direkte oder indirekte Erfahrungen mit COVID-19-Erkrankungen hätten zusätzlich dazu beigetragen, die Gefühle von Besorgnis oder sogar Angst einzudämmen, da, so A, man gemerkt habe, dass es sich *„eigentlich gar nicht mal so schlimm“* (A 475) ausgewirkt habe und viele Jugendliche eine Erkrankung ohne stärkere Symptome durchlebt hätten.

C (479-483) validiert B's Proposition mit den Worten: *„Also ich fand das eigentlich richtig cool, wie die Person B auch gesagt hat, sie fand das, also hat Witze darüber gemacht, also [das] war bei mir genauso“* (C 479-480). C zeigt hier ähnlich wie B die Strategie, Dinge ins Lächerliche zu ziehen, um ihnen die Schärfe und Spitze zu nehmen. Indem über die Pandemie Witze gemacht wurden, ist diese in der Wahrnehmung weniger gefährlich gewesen. C stellt sich in der weiteren Ausführung als besonders furchtlos dar und unterstreicht sogar noch die „Freude“ über die näherkommende Pandemie mit all den erlebten Folgen. Zeitlich verortet C diese Ereignisse rund um die Osterferien 2020.

A (484) unterbricht C an dieser Stelle, um antithetisch einzuwenden, dass die Osterferien 2020 bereits im Lockdown verbracht wurden. C (101) setzt zu einer Weiterführung der Validierung an, wird aber umgehend von B unterbrochen. B (102) differenziert A's Antithese dahingehend, dass während der Osterferien über eine Verlängerung des Lockdowns entschieden worden sei. C (488) validiert B's Aussage mit einem kurzen „Ja“ und A (104) akzeptiert synthetisierend mit „Ach so, okay“, den Einwand B's.

A zweifelt an dieser Stelle nicht nur den zeitlichen Ablauf der Erzählung C's an, sondern auch die zur Schau gestellte Unverwundbarkeit und Furchtlosigkeit, ohne diese Zweifel dann aber nach B's Einwand weiter auszuführen.

Nun setzt C (490-491) neuerlich an, um die Validierung zu einem Ende zu bringen und elaborierend auszuführen, dass es sich um „*die entspanntesten und besten Schulwochen in meinem Leben*“ gehandelt habe. Das folgende Gelächter in der Gruppe fungiert als allgemeine Validierung der Aussage. Wieder wird aber auch die gegenseitige Stärkung der Äußerungen von C und B deutlich, denn umgehend kommt ein „*Die besten!*“ als Validierung von B (106). C (107) stimmt umgekehrt sofort B mit „Ja!“ zu.

Die anschließenden Ausführungen von H (494-510) sind eine Elaboration der Anschlussproposition von A (463-478) und gleichzeitig eine Differenzierung der Proposition von B (462). H beschreibt darin zunächst im Modus der Exemplifizierung die eigenen Wahrnehmungen zu Beginn der Pandemie. Vor allem im Vorfeld des ersten Lockdowns sei H durchaus verängstigt gewesen und habe einer Erkrankung mit COVID-19 ein hohes Todesrisiko zugeschrieben. Die Witze und Versuche die Pandemie ein Stück weit lächerlich zu machen, habe H wahrgenommen, sei selbst in der Hinsicht aber zunächst zurückhaltender gewesen. H betont jedoch auch, ab einem gewissen Punkt, wie schon von A (463-478) angemerkt, eine andere Wahrnehmung zur gefühlten Gefährlichkeit der Pandemie entwickelt zu haben. Die Formulierung, dass sich bestimmte Fakten als unwahr „*herausgestellt*“ (H 500) hätten, deutet auf umfassendere Informationen zur Pandemie hin, was zu einer emotional weniger starken Belastung geführt hat. Daraus dürfte auch H's weitere Ausführung, sich auf die durch den ersten Lockdown verursachten „*zwei Wochen Urlaub von der Schule*“ (H 505-506) gefreut zu haben, resultieren. Schließlich sei dieses emotionale Hoch aber relativ bald von einem Gefühl der Langeweile abgelöst worden, bedingt durch die Eintönigkeit im mehrmals verlängerten Lockdown.

Dieser letzte Teil wird umgehend von K (511-513) validiert. „Ja, ich glaub' jeder hat sich

gefremt am Anfang“ (K 511), verallgemeinert K die Aussage von H und erhält dafür ratifizierende und validierende Reaktionen aus der Gruppe.

N (514-517) differenziert H's Elaboration hinsichtlich der zeitlichen Abfolge. Demnach hätte N ein sehr besorgtes, emotionalisierendes schulisches Umfeld erlebt, sich dadurch selbst zunächst jedoch nicht beeinflussen oder gar verunsichern lassen. Erst die Maskenpflicht als konkret sichtbare Maßnahme habe zu einem Umdenken geführt. N bleibt in dieser Differenzierung zu uneindeutig, was die eigene emotionale Situation betrifft und deutet den Sinneswandel nur an.

Es folgt eine Elaboration der Differenzierung von N durch E (518-528). Darin führt E zunächst die eigenen Ersterfahrungen mit der Pandemie aus. Während im Umfeld Bezugspersonen bereits ängstlich auf Entwicklungen in China reagiert hätten, sei E zunächst relativ gelassen geblieben. Dass es wenige Wochen später zu einem Lockdown in Österreich gekommen sei, habe E überrascht und auch, dass die Pandemie sich über mehrere Jahre ziehen würde, habe E (527-528) sich *„jetzt echt nicht gedacht, dass das so ausarten wird quasi“*.

Auf die Elaboration von E Bezug nehmend, folgt eine Validierung von G (529-539) mit einer weiteren Elaboration. G betont darin, ähnlich wie zuvor E (518-528) und N (514-517), zunächst keine Angst verspürt zu haben. Die Situation sei gehypet worden und weniger drastisch als dargestellt. Das habe G auch zu Beginn des ersten Lockdowns noch so empfunden, was auch zu einer Freude über die unerwartete Freizeit geführt habe. Ein Umdenken habe bei G eingesetzt, als nach und nach der Lockdown verlängert wurde. Nervosität und ein Gefühl von Unsicherheit sei aufgekommen und G habe sich gefragt: *„Okay, ja, wohin geht das jetzt?“* (G 534-535). Neben der Verunsicherung habe sich dann aber auch Langeweile breitgemacht, nicht zuletzt, weil die Unterstützung durch die Lehrkräfte nicht den Erwartungen der Lernenden entsprochen habe, so G. Lehrende seien *„unorganisiert“* (G 537) gewesen und hätten nicht adäquat auf die Situation reagiert. G bleibt hier vage, ob sich diese Reaktion mehr auf eine didaktische Aufbereitung der neuen Lernsituation bezogen habe oder auf die emotionale Unterstützung in verunsichernden Zeiten.

K (540-545) validiert die vorangegangene Elaboration und betont, Ähnliches erlebt zu haben. Die darauffolgende elaborierende Argumentation ist gegenüber G eindeutiger und zielt eher auf eine didaktische Ebene ab. Lehrpersonen hätten mit der Art ihres digitalen Unterrichts zu einer Vereinzelung der Lernenden beigetragen. Diese hätten sich aber

darüber hinweggesetzt und Aufgaben zwar physisch getrennt, jedoch digital gemeinsam erledigt, was emotional hilfreich gewesen sei. Der Diskursstrang findet an dieser Stelle einen Abschluss in Form einer Konklusion durch wiederkehrende Validierungen und Elaborationen.

7.2.5 Komparative Analyse und Typenbildung

Nachfolgend werden im Zuge einer komparativen Analyse inhaltlich vergleichbare Diskursstränge über Gruppen hinweg (fallübergreifend) sowie verschiedene Diskursstränge derselben Gruppe (fallintern) zueinander in Bezug gesetzt und zum Zwecke der Abstraktion und Spezifizierung von Orientierungsrahmen nach analogen bzw. homologen Mustern untersucht. Die durch diese sinngenetische Typenbildung entstandenen Kategorien, zeichnen sich durch ihre inhaltliche Überschneidung über die Gruppen hinweg aus und deuten zudem auf eine hohe Relevanz der darin hervorgehobenen Inhalte oder Bereiche in einem Kontextfeld aus Lernen, Schule und Unterricht. In weiterer Folge dienen diese Kategorien als Ansatzstellen für die Triangulation des Forschungsvorhabens einerseits und für konkrete Überlegungen zur Ausgestaltung von Resilienzförderung andererseits. Sie werden deshalb nachfolgend als Ankerpunkte bezeichnet.

7.2.5.1 Diskursstränge 1, 7 – Verständnis von Begriff Krise

In Gruppe Gelb und Gruppe Rot entwickelt sich im Zuge der Diskussionen ein Fokus auf den Begriff Krise, welcher in den anderen beiden Gruppen bei weitem nicht so ausgeprägt aufzufinden ist. In diesen Fokussierungsmetaphern lassen sich einige Parallelen, aber auch Unterschiede in den offengelegten Orientierungen ausmachen. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie Krisen als Momente der Zäsur beschreiben. Die darin zum Ausdruck gebrachte Übereinstimmung täuscht aber nicht darüber hinweg, dass die Ausprägungen der Umgangsweise mit und der Herangehensweise an Krisen sehr breit gefächert sind. In beiden Gruppen werden sowohl positive als auch negative Konnotationen geäußert, Krise sowohl als Moment der Verunsicherung und des Kontrollverlusts als auch als Chance für Veränderung und Entwicklung gesehen.

Was sich aus den Äußerungen herauslesen lässt, ist der Versuch einer Deutung und die Suche nach einer Sinnebene, die ein Vorankommen ermöglicht. Dabei verbleibt der Diskurs in Gruppe Rot stärker auf den negativen Aspekten und bringt damit deutlicher das

Suchmoment zum Ausdruck, während Gruppe Gelb mehr positive Aspekte darlegt, welche ein höheres Maß an erfolgreichen Strategien und Wegen zur Sinnfindung und -gebung in der Krise andeuten. Zum Teil lassen sich diese unterschiedlichen Schwerpunkte in den Orientierungen der beiden Gruppen von den in den Diskursen zu Grunde gelegten Maßstabsebenen des Krisenhaften ableiten.

Gruppe Rot zeigt ein eher systemisches Verständnis von Krise und setzt auf größerer Maßstabsebene an, was zu einem gewissen Gefühl der Machtlosigkeit und fehlenden Steuerbarkeit führt. Zwar sieht auch Gruppe Gelb diese systemischen Aspekte ähnlich herausfordernd, legt den Fokus aber gleichzeitig auf eine individuelle und damit kleinere Maßstabsebene. Auf dieser können schon kleine Veränderungen das Gefühl der Steuerbarkeit zurückbringen, während Systeme, auf Langlebigkeit und Bestand ausgerichtet, im Falle einer kriseninduzierten Fehlfunktion eher träge reagieren. Was sich in beiden Gruppen herauskristallisiert, ist das Streben danach zu verstehen, wie sich Krise manifestiert und was genau zu der Erfahrung eines Krisenmoments beiträgt. Krise als abstrakten Begriff einerseits, als konkrete Ausprägung in Form der COVID-19-Pandemie andererseits nachvollziehen zu können, wird von beiden Gruppen als grundlegendes Bedürfnis dargelegt. Die aus diesem Streben gezogenen Schlüsse für Handlungsoptionen unterscheiden sich allerdings deutlich zwischen den beiden Gruppen, was sich in den geäußerten Orientierungen zeigt.

7.2.5.2 Diskursstränge 2, 8, 12 – Soziale Kontakte, Kooperation

Dass soziale Kontakte sich positiv auf Lernprozesse auswirken können sowie die kooperative Zusammenarbeit in Lernprozessen von Bedeutung ist, lässt sich in allen Gruppendiskussionen ausmachen. In den Gruppen Gelb, Rot und Blau werden diese Punkte besonders intensiv thematisiert, weshalb sich an den betreffenden Stellen der Diskussionen Fokussierungsmetaphern ergeben. Die Bedeutung sozialer Kontakte wird quer durch alle drei Gruppen hoch eingeschätzt.

Gruppe Gelb hebt hervor, dass vor allem das Fehlen der Kontakte ein Hindernis im Lernprozess darstellt. Körperliche Präsenz, das Wahrnehmen von Nähe und eine direkte, möglicherweise auch direkt körperliche, berührende Form des Austausches und der Kommunikation werden als wesentlich für erfolgreiche Lernprozesse ausgemacht und können durch digitale Kommunikation nicht ersetzt werden.

Das kommt auch in Gruppe Blau ähnlich zum Ausdruck. Ein Übermaß an digitalem Lernen stellt keinen Ersatz für sozialen Austausch dar, da vor allem Lernprozesse, welche soziales Miteinander fördern und den Umgang in Gruppen trainieren sollen, nicht umgesetzt werden können. Die Orientierung von Gruppe Blau verortet die Notwendigkeit sozialer Kontakte auf einer stark mit Wohlbefinden verbundenen Ebene und unterscheidet dazu auch zwischen sozialen Kontakten im familiären und solchen im schulischen und/oder peergeprägten Umfeld. Dem Alter entsprechend, werden familiäre Kontakte im Zuge des Loslösungsprozesses eher problematisiert, Peerkontakte dagegen im Wesentlichen positiv und unterstützend wahrgenommen.

Sozialer Austausch, vor allem, wenn es um Problemstellungen geht, die alleine überfordernd sind oder zumindest erscheinen, wird auch in Gruppe Rot als unbedingt erforderlich angesehen. Hier kommt auch insbesondere das Argument der Hilfestellung durch Personen mit für eine Situation erforderlichen Kenntnissen oder Fähigkeiten zum Tragen. Für Gruppe Rot besteht allerdings eine noch stärkere Verbindung von sozialem Miteinander und zielgerichteten Lernprozessen, die kooperativ erreicht werden. Die Orientierung der Gruppe lässt sich demnach sehr stark über die Qualität sozialer Kontakte definieren. Das geht so weit, dass auch fehlende Kontakte als förderlich angesehen werden, wenn die Qualität potentieller Kontakte nicht als adäquat eingestuft werden kann. Umgekehrt wird vor allem bei reduzierten sozialen Kontakten den verbleibenden eine größere Bedeutung beigemessen und deren Qualität besonders gewichtet.

Kooperation im Lernprozess wird auch von Gruppe Gelb als erfolgreiche Strategie, vor allem während der Phasen des Distance Teachings definiert. Dabei werden auch Versuche der Entkoppelung von sozialem Miteinander in einem physisch vor Ort befindlichen Setting und digitaler Zusammenarbeit in physisch getrenntem Setting erkannt, aber als wenig erfolgversprechend erachtet.

Es lässt sich festhalten, dass alle Gruppen Lernen als einen sozialen Prozess argumentieren, dabei aber unterschiedliche Lernziele definieren. Während soziale Kontakte im Sinne von Prozessen der Sozialisation für das erfolgreiche Zusammenleben in Gruppen, das gegenseitige Stärken und Unterstützen sowie die Herstellung eines Wohlbefindens in und durch Gruppen mehr oder weniger stark in den Orientierungen aller Gruppen zum Ausdruck gebracht werden, ist der Faktor Kooperation nur in den Gruppen Gelb und Rot als relevant erachtet worden. In der Orientierung von Gruppe Blau dagegen wird diesem Aspekt kaum Bedeutung eingeräumt. Die Möglichkeit der Zusammenarbeit

kommt an anderer Stelle im Transkript vor, wird dabei aber unter der Prämisse des „Schummelns“, „Abkürzens“ oder „Umgehens von Lernprozessen“ thematisiert. Einen für Lernprozesse förderlichen Gehalt von Kooperationen äußert Gruppe Blau nicht.

7.2.5.3 Diskursstränge 3, 9 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Rund um die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Lernenden hinsichtlich der Ausgestaltung von Unterricht und dem Einbringen von eigenen Interessen in diesen, haben sich in den Gruppen Gelb und Rot Fokussierungsmetaphern gebildet. Trotz dieser inhaltlichen Überschneidung, lassen sich dabei zwei recht unterschiedliche Orientierungen ausmachen. Festhalten lässt sich, dass in beiden Orientierungen zu geringe Möglichkeiten zur Mitbestimmung und zur Beschäftigung mit eigenen Interessen im Unterricht aufgezeigt werden. Die Definition von Mitbestimmung unterscheidet sich allerdings gravierend.

Gruppe Gelb versteht darunter Wahlmöglichkeiten, die auch mit Eigenverantwortung in Verbindung stehen. Lernenden soll es möglich sein, zu entscheiden, welche Lernmethoden für sie passend sind und diese für ihren eigenen Lernprozess zu wählen. Mitbestimmung wird in dieser Gruppe als demokratisches Mittel zur Veränderung der Lernbedingungen gesehen, welches auf individueller Ebene anzusiedeln ist und sich auch individuell, den eigenen Bedürfnissen, Kenntnissen und Entwicklungspfaden folgend, auswirken soll. Weniger stark werden die eigenen Interessen auf einer inhaltlichen Ebene thematisiert, wenngleich unterstrichen wird, dass gerade das Distance Teaching hier mehr Freiräume ermöglicht hat. Was im Zusammenhang mit Wahlmöglichkeiten auch hervorgehoben wird, ist die Schaffung von Zeit und Raum für Kreativität und Eigenentfaltung.

Zwar wird auch in Gruppe Rot eine individuelle Möglichkeit der Mitbestimmung eingefordert, diese beschränkt sich aber darauf, für Lernprozesse ein Verharren in starker Passivität einfordern zu können. Lernen wird in dieser Gruppe deutlich als ein Auswendiglernen definiert. Demzufolge ist es ratsam, möglichst genaue inhaltliche Vorgaben für eine solche Form des Lernens zu erhalten. Vorgefertigte kleine Wissenshappen, welche verdaut und hinterher, im Sinne des Bulimielernens, in einer Prüfungssituation wieder „ausgekotzt“ werden können, sind Kern der geäußerten Wünsche, welche sich zur Orientierung dieser Gruppe verdichten. Möglichkeiten zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit eigenen Fragestellungen, welche ein persönliches Wachsen und eine individuelle Weiterentwicklung ermöglichen würden, werden nicht artikuliert, eine Relevanz solcher Lernmöglichkeiten nicht erkannt. Dazu passend ist auch

der Zugang zur Einbindung eigener Interessen in den Unterricht. Diese sollten von Lehrpersonen aufgegriffen und zu kleinen inhaltlich geladenen, komprimierten Lernhappen verarbeitet werden. Hier lässt sich deutlich ein über Jahre angeeignetes, konformistisches Verständnis von Unterricht als lehrer*innenzentriert ableiten. Die eigene Aktivierung wird nur im Zusammenhang mit spielerischen Elementen oder der Äußerung von Meinungen, nicht aber zur reflektierten Auseinandersetzung mit Fragestellungen gewünscht.

Eine weitere Ausprägung des Verständnisses von Mitbestimmung zeigt sich im Bestreben von Gruppe Rot, jegliche Verbindlichkeit in der Erledigung von Arbeitsaufträgen abzulehnen. Der Einforderung dieser Freiwilligkeit des Lernens liegt jedoch kein inhaltliches Motiv zu Grunde, wonach bestimmte Themen den eigenen Interessen entsprechen, andere dagegen nicht. Sie entstammt der Überzeugung, dass ein Nichtlernen zu eigenen Nachteilen führen würde und deshalb, im Sinne der Eigenständigkeit, kein Nachdruck von Seite der Lehrenden notwendig sei. Die dabei vertretene Position eines Rechts auf Selbstbestimmung, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur gleichzeitig von den Lernenden gewünschten Passivität im Unterricht und der zum Ausdruck gebrachten Form des Auswendiglernens von Vorgegebenen Inhalten.

7.2.5.4 Diskursstränge 4, 13, 15 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Erfahrungen aus den Phasen des Distance Teachings haben in allen Gruppendiskussionen einen bedeutsamen Raum eingenommen. Insbesondere in den Gruppen Gelb, Blau und Grün haben sich dazu im Zuge der Diskussionen Fokussierungsmetaphern ergeben. Hierbei sind es vor allem persönliche Stärken wie Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung, welche den Kern der Verdichtungen darstellen, wobei die zum Ausdruck gebrachten Orientierungen sich teilweise ähneln, aber auch Unterschiede zu Tage gefördert haben.

In Gruppe Gelb etwa, wird Organisationsfähigkeit zu einem Gutteil mit der Einteilung des Lernprozesses abseits der Präsenzphasen in der Schule gleichgesetzt. Hier wird das plötzliche Wegfallen einer starken Strukturierungsinstanz thematisiert, was für Lernende (über)fordernd gewesen ist. Sowohl räumliche Veränderung im Tagesablauf, als auch die zeitliche Begrenzung von Schule und Lernen als Tätigkeitsfeld sind Bestandteile des Lernprozesses, welche gewöhnlich von Institutionen vorgegeben, die aber auch als Routinen angelernt werden. Gruppe Gelb hat hierbei klar herausgearbeitet, dass dies

bislang unhinterfragt hingenommen wurde, in den Phasen des Distance Teachings aber plötzlich als Aufgaben der Lernenden gesehen wurde respektive werden musste. Das Vorhandensein einer gut ausgeprägten Organisationsfähigkeit oder zumindest die Bereitschaft und Befähigung, sich eine solche anzueignen, sind in Gruppe Gelb als positiver Einfluss auf Lernerfolg herausgearbeitet worden. Im Umkehrschluss hätte fehlende Organisationsfähigkeit zu Überforderung und in weiterer Folge Untätigkeit geführt. In der Orientierung von Gruppe Gelb werden vor allem wiederkehrende Muster im Alltag als Form von Halt definiert, die schulische Strukturen begleiten oder im Falle des Distance Teachings ersetzen können. Wesentlich ist dabei auch die Erkenntnis, dass der Aufbau solcher Strukturen nicht ausschließlich alleine erfolgen muss, sondern auch in Kooperation mit anderen Personen wie etwa Familienmitgliedern geschehen kann.

Dass die eigenständige Organisation des Lernalltags herausfordernd gewesen sei, konstatiert auch Gruppe Grün. Auch hier verdichten sich die Aspekte der räumlichen Eingeschränktheit und die fehlende räumlich-zeitliche Trennmöglichkeit von Frei- und Lernzeit zu wesentlichen Anteilen der vorgebrachten Orientierung. Gerade die räumliche Begrenzung erscheint in Gruppe Grün als bestimmende Größe, welche eine Belastung darstellt. Bei längerer Dauer dieser Begrenzung werden dadurch auch Ansätze einer Organisationsfähigkeit außer Kraft gesetzt und Überforderung nimmt überhand.

Etwas anders definiert ist der Begriff der Organisationsfähigkeit in Gruppe Blau. Hierbei liegt der Schwerpunkt zwar auch auf der Erstellung von konkreten Lernplänen, jedoch weniger auf einer Ausbildung von Routinen. Pläne können also auch sehr kurzfristig gedacht sein und öfters variieren, was nicht unbedingt zu Stabilität als Fundament kontinuierlicher Lernprozesse führt. Gruppe Blau verbindet in der Verdichtung zur Orientierung Organisationsfähigkeit auch sehr klar mit Eigenverantwortung. Erstellte Pläne sind nur dann erfolgreich, wenn sie auch eingehalten werden, was ein bestimmtes Maß an Disziplin und Durchhaltevermögen erfordert. Beides zu entwickeln bedingt wiederum aus eigenem Antrieb heraus lernen zu wollen und eigenverantwortlich für die notwendigen Bedingungen zu sorgen. Darüber hinaus wird auch die Ausgabe von (Lern-)Zielen und das konsequente Streben danach, diese zu erreichen als weiteres wesentliches Puzzleteil zu erfolgreichem Lernen in Phasen des Distance Teachings hervorgehoben.

Die Orientierung von Gruppe Blau zeigt weniger, wie bestimmte Befähigungen zu erlangen oder zu fördern sind, definiert diese jedoch sehr klar als erforderliche

Notwendigkeiten für einen kontinuierlichen, erfolgsversprechenden Lernprozess. Kernaussage ist, dass Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Organisationsfähigkeit wesentliche Marker für erfolgreiches Vorankommen im Lernprozess während des Distance Teachings gewesen sind, und es sich gezeigt habe, wer dafür gut vorbereitet und aufgestellt war und wer nicht. Interessant ist in der Hinsicht auch die Einschätzung durch Gruppe Blau, wonach das Distance Teaching gerade nicht zu einer Förderung und Entwicklung von Selbstständigkeit geführt hat. Hier lässt sich ein hohes Maß an Suche nach Unterstützung durch Lehrende ausmachen, was gleichzeitig im digitalen Setting als anstrengend bewertet wird und deshalb Durchhaltevermögen oder Frusttoleranz erfordert hat.

Vollkommen konträr ist in diesem Punkt die zur Orientierung mitverdichtete Einschätzung in Gruppe Grün. Demnach habe gerade das Distance Teaching einen wesentlichen Anteil zur Förderung von Selbstständigkeit und auch Organisationsfähigkeit beigetragen, wenngleich sich beides vermutlich auch ohne die speziellen Herausforderungen in der Pandemie entwickelt hätte.

Gerade das selbstständige Lernen ist auch in der Orientierung der Gruppe Gelb ein Punkt, bei dem Unterschiede auszumachen sind. Insbesondere zu Beginn des Distance Teachings zeigt sich, dass Unterricht in Präsenzform selten ein hohes Maß an Selbstständigkeit einfordert, was unter den Voraussetzungen eines stark auf Eigenverantwortung, Eigenorganisation und Selbstständigkeit setzenden digitalen Unterrichts unweigerlich zu Überforderung geführt hat. Zudem zeigt Gruppe Gelb auf, dass zwischen Selbstständigkeit und der Notwendigkeit zur Anleitung durch Lehrende ein Kontinuum existiert, auf welchem sich Lernende an unterschiedlichen Positionen verorten lassen. Noch dazu lässt sich dieses Kontinuum auch noch nach individuellen Interessen und Stärken verfeinern, was im Extremfall zu einem hohen Maß an Selbstständigkeit in einem Bereich oder Fach und dem Bedürfnis nach verstärkter Hilfestellung in einem anderen führen kann.

Schließlich zeigt die Orientierung von Gruppe Grün noch einen interessanten Aspekt von Eigenverantwortung auf, der sich auf persönliche Interessen bezieht. Schulisches und damit institutionelles Lernen zeigt viel zu selten eine Übereinstimmung mit der Lebenswelt und den Interessen der Lernenden auf. Lernprozesse können also oft gar nicht in Gang kommen, da den zu lernenden Inhalten keine Relevanz zugeordnet wird. Gerade die Phasen des Distance Teachings haben hier eine Möglichkeit eröffnet, sich stärker eigenen Interessen zu widmen und eigenständig Lernprozesse zu starten. Schulisches Lernen wird

dagegen häufig mit einer Pflichterfüllung und nicht mit eigener Entwicklung in Verbindung gebracht. Distance Teaching hat hier, vermutlich auch auf Grund der physischen Distanz, zu einer verstärkten eigenverantwortlichen Entscheidung für oder gegen bestimmte Lernprozesse verholfen. Diese Möglichkeit, Lernen auch abzulehnen respektive selektiv Gewicht auf bestimmte Bereiche zu legen, hat in der Wahrnehmung der Lernenden insgesamt zur Steigerung der Lernmotivation beigetragen.

7.2.5.5 Diskursstränge 5, 10, 14 – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Der Umgang mit medial verbreiteten Informationen ist ein bedeutender Teil der Auseinandersetzung mit Krisen und der Suche nach sinnstiftenden Optionen zur Einordnung solcher, um schließlich in Reaktion darauf handlungsfähig zu werden. Wie nun konkret mit Medien und Informationen umgegangen wird, dazu haben sich in den Gruppen Gelb, Rot und Blau Fokussierungsmetaphern ergeben. Die darin zum Ausdruck gebrachten Orientierungen weisen einige Unterschiede auf. Zunächst wird jedoch in allen drei Gruppen betont, dass die Vertrauenswürdigkeit von Quellen und den von diesen verbreiteten Informationen von hoher Bedeutung sei. Die heimische Medienlandschaft einteilend, nehmen die drei Gruppen eine Abstufung der Vertrauenswürdigkeit in vertrauensvollere und weniger zu vertrauende Quellen vor.

Dabei ist als Kern der Orientierung in Gruppe Rot eine Nutzung von überwiegend als vertrauenswürdig eingestuften Quellen, wie etwa der TV-Nachrichtensendung Zeit im Bild (ZIB) oder Qualitätszeitungen wie der Standard, herauszulesen. Klar zum Ausdruck kommt auch eine Wertung verschiedener Mediennutzungsweisen, wobei das eigene Handeln als „vernünftig“ klassifiziert wird, davon abweichende Nutzungsweisen als „unvernünftig“.

In Gruppe Gelb werden auch Vorzüge des als weniger vertrauenswürdig eingestuften Boulevards gerade während der exemplarisch für Krisenerfahrungen stehenden Pandemie hervorgehoben. In der durch die Gruppe verdichteten Orientierung wird dazu neben der Vertrauenswürdigkeit auch die Schnelligkeit von Informationen als Wertungskriterium eingebracht. Argumentativ wägt die Gruppe dabei eine ausführliche und damit validierende Recherche mit dem Prinzip der Exklusivität bei reduzierter Recherchetiefe ab. Zudem schwingt in der Orientierung implizit der Vorwurf mit, offizielle Stellen hätten versucht, Informationen zurückzuhalten, was durch die unmittelbare Berichterstattung des Boulevards aber unterbunden wurde.

Die Orientierung von Gruppe Blau zeigt hinsichtlich einer aktiven Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit von Informationen und Quellen einen Knowledge-Action-Gap. Zwar liegt ein Bewusstsein dafür vor, dass nicht jeder Quelle und Information das gleiche Vertrauen entgegengebracht werden sollte. Im medialen, informationsbeschaffenden Alltag wird das jedoch nicht adäquat zur Anwendung gebracht. Begründet wird dieser Zugang mit der individuellen Relevanz von Informationen. Wird eine solche als höher eingestuft, lässt sich eine größere Tendenz zur quellenkritischen Betrachtung ableiten. Wird diese als weniger hoch wahrgenommen, setzt ein Vertrauen in die Richtigkeit ohne vorherige Überprüfung ein. Ein solches Vorgehen lässt sich nicht mit den Idealen einer kritischen Media Literacy im Geiste Kellner's & Share's (2005, 2007) in Einklang bringen, ist im Sinne einer Zeitoptimierung jedoch nachvollziehbar.

Aus anderem Blickwinkel betrachtet, wird dieses Vertrauen in die Richtigkeit von Informationen auch in der Orientierung von Gruppe Rot betont. Dabei offenbart sich, dass das unhinterfragte Glauben von Informationen als wesentlicher Grund für eine Polarisierung der Gesellschaft erachtet wird. Dass eine solche Polarisierung auch mit Mechanismen einer Bubble-Bildung zu tun hat, lässt sich sowohl aus der Orientierung von Gruppe Rot, als auch aus jener von Gruppe Blau herauslesen. Während der Mechanismus in Gruppe Rot aus der Perspektive des Vertrauens in Fakten oder Verschwörungsmythen problematisiert wird, lässt sich aus der Orientierung von Gruppe Blau eine hoffnungsvolle Chance zur Verstärkung vertrauenswürdiger Quellen herauslesen, welche die Notwendigkeit zur Quellenkritik reduziert. Gruppe Blau empfindet insgesamt die kritische Beschäftigung mit medialen Produkten als mühevoll und anstrengend. Die Orientierung von Gruppe Rot zeigt in diesem Zusammenhang normative Züge, da Verschwörungstheorien als abzulehnende Meinungen abgetan werden, während eigene Meinungen, unabhängig davon, ob sie auch faktenbasiert sind, als faktisch hingestellt werden.

Ein weiterer Bauteil der Orientierungen ist das Bewusstsein dafür, dass Medien interessengeleitet Informationen aufbereiten und verbreiten. Ein solches Bewusstsein wird in den Gruppen Gelb und Rot zum Ausdruck gebracht, fehlt aber gänzlich in der Fokussierungsmetapher der Gruppe Blau.

Die mediale Rezeption wird dagegen in Gruppe Blau am stärksten aus einer affektiven Position heraus vorgenommen. Das lässt sich auch an der Unterteilung in „wichtige“ und „unnütze“ Informationen festmachen, ohne diese näher zu definieren. Dass letztere

Informationen trotzdem konsumiert und weiterverbreitet werden, liegt also nicht an ihrem Informationsgehalt, sondern an einem unterhaltenden Charakter.

Alle Orientierungen thematisieren den Faktor Schnelllebigkeit von Informationen. Gruppe Gelb sieht darin ein Problem für die Planbarkeit des Alltags, vor allem, wenn Entscheidungen auf verlässlichen Informationen fußen sollen und eine Langfristperspektive als Entscheidungskriterium angestrebt wird. Zudem unterminiert der Zwang zur schnelleren Publikation von Informationen deren Verlässlichkeit, da Recherchen zur Überprüfung gekürzt oder gar unterlassen würden. Für Gruppe Rot führt die Schnelllebigkeit vor allem in Verbindung mit dem zur Informationsflut angewachsenen Umfang an Informationen zu einer Überforderung. Das Resultat daraus ist ein insgesamt geringeres Maß an Überprüfung der Verlässlichkeit von Informationen. Gruppe Blau thematisiert dies wiederum unter dem Aspekt der Affektivität und sieht darin die Möglichkeit zur Steigerung eines lustbetonten Medienkonsums.

Zur Beschaffung von Informationen, aber auch, um diese als verlässlich einzustufen, werden in den Orientierungen der Gruppen Rot und Blau zudem Expert*innen respektive enge Bezugspersonen wie etwa die Eltern ins Spiel gebracht. Während dabei von Gruppe Rot in der Öffentlichkeit stehende Expert*innen als nicht unfehlbar eingestuft werden, gilt den eigenen Eltern oder mit Expertise ausgestatteten Personen aus dem persönlichen Umfeld uneingeschränktes Vertrauen. Ähnlich lesen sich die zur Orientierung verdichteten Äußerungen der Gruppe Blau, wenn es um das Vertrauen in das Wissen der eigenen Eltern geht.

Ein letzter wesentlicher Bestandteil der Orientierungen ist das aus der Informationsbeschaffung abgeleitete Handlungswissen. Gruppe Gelb unterstreicht dabei beispielhaft, dass verschiedene Informationsstände im Zusammenhang mit der Pandemie dazu geführt haben, vorsichtigere oder unvorsichtigere eigene Handlungen auszuführen. Hier lässt sich also ein sehr klarer Bezug zwischen Informiertheit und Handlungsrahmen ableiten. Für Gruppe Blau war vor allem ein Bezug zur individuellen Nützlichkeit bedeutsam, der sich von einer systemischen Bedeutsamkeitsebene von Informationen abgrenzt. Nur wenn eine persönliche Relevanz hergestellt werden kann, findet eine eingehendere inhaltliche Beschäftigung statt, fehlt diese, dient Medienhandeln ausschließlich einem von Affektivität geleiteten Zeitvertreib. In der Orientierung von Gruppe Rot wird das Hinterfragen von Informationen betont, um der Gefahr von Manipulationen vorzubeugen. Eine dabei strikt dichotom in „richtig“ und „falsch“

eingeteilte Sichtweise medial verbreiteter Informationen gilt es jedoch zu hinterfragen. Zudem wird in dieser Orientierung Schule als Ort des Erlernens reflektierter, kritischer Betrachtungen von Informationen hervorgehoben.

7.2.5.6 Diskursstränge 6, 16 – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen

Ein wesentlicher Punkt, um den sich vor allem in den Gruppen Gelb und Grün Fokussierungsmetaphern gebildet haben, ist die Suche nach dem Sinn in Veränderungen respektive in Unterricht.

In Gruppe Gelb sind es vor allem digitale Möglichkeiten, die eine Veränderung von Unterricht ermöglichen und vorantreiben. Der Generation der „digital natives“ erscheint es dabei völlig logisch, Unterricht in dieser Hinsicht zu adaptieren, was mit der Pandemie gezwungenermaßen erfolgt ist, wenn auch in manchen Bereichen nicht sehr nachhaltig. Interessanterweise zeigt sich hier auch eine Diskrepanz zwischen der Verwendung von digitalen Endgeräten im Alltag und der Verwendung solcher zu Arbeits- oder Lernzwecken. Für Letzteres hätten sich Lernende, unabhängig von ihrer Einschätzung, dass die Verwendung der Geräte sinnvoll wäre, sehr wohl eine Heranführung von Lehrenden, also streng betrachtet jenen, die sich nicht als digital natives betrachten würden, gewünscht.

Darüber, welche Verwendungsart von digitalen Technologien mit und in Unterricht gefördert werden sollte, damit ein solcher Sinn macht, gibt es offenbar unterschiedliche Auffassungen zwischen den Generationen, zumindest haben die Mitglieder von Gruppe Gelb solche wahrgenommen. Die verschiedenen Zugänge lassen sich einer Funktionalisierung von digitalen Geräten und den durch sie zu erbringenden Arbeitsweisen oder -erleichterungen einerseits und der Ästhetisierung von digitalen Geräten und den mit ihrer Hilfe erlebbaren hedonistischen, affektiven digitalen Angeboten andererseits zuordnen.

Digitalität im Alltag wird von Gruppe Gelb als etwas Unterhaltendes, Luststeigerndes, Affizierendes wahrgenommen, was Unterricht im Gegenzug nicht per se zugeschrieben wird. In der Kombination von Veränderung und Unterricht erscheint es daher nachvollziehbar, dass die Sinnfrage mit der Suche nach eben solchen Angeboten verknüpft wird, die Unterricht um dieses fehlende Element erweitert. Als Legitimation einer solchen Forderung wird in Gruppe Gelb das Fernsehen in seiner Doppelfunktion der Informations- und Unterhaltungsbereitstellung herangezogen. Eine Weiterentwicklung der

Medientechnologien von linear zu digital und die damit geschaffenen Möglichkeiten des Medienkonsums spiegeln die aktuelle Lebensrealität Lernender wider.

Eine Verbindung von Sinn in Veränderung und Sinn in Unterricht deutet sich in der Diskussion von Gruppe Gelb auch hinsichtlich künftiger Anforderungen der Arbeitswelt an. Die Erkenntnis, dass Meetings auch in Zukunft möglicherweise häufiger online stattfinden werden und sich dadurch Arbeitsprozesse verändern, wirkt sich auch auf Anforderungen an einen zukunftsorientierten Unterricht aus. Berücksichtigt Unterricht diese Entwicklungen der Arbeitswelt, wird ihm eher eine Sinnhaftigkeit zugestanden.

Die Diskussion in Gruppe Gelb lässt eine offene Haltung gegenüber Veränderungen erkennen, welche in der Einschätzung der Diskutierenden laufend stattfinden und jedenfalls als notwendig erachtet werden. Der Pandemie als Krisenerfahrung wird in dem Zusammenhang vor allem eine beschleunigende Wirkung von ohnehin stattfindenden Veränderungsprozessen zuerkannt, sie wird jedoch weniger als Initiator zusätzlicher sinnvoller Veränderungen gesehen. Als Hemmnis der Übertragung von stattfindenden Veränderungen aus dem Alltag in die Schulrealität werden in Gruppe Gelb die Lehrenden gesehen, welche gerade bei der von den Lernenden als sinnvoll angesehenen Digitalisierung von Schule nur sehr langsam und widerstrebend vorankommen.

Gerade was die digitale Umsetzung von Unterricht betrifft, werden auch in Gruppe Grün die größten Mängel geortet. Die Sinnfrage rund um Unterricht dreht sich hierbei insbesondere um Frontalunterricht, welcher wenig Anklang findet, weder in der Präsenzform noch in einer digitalen Adaptierung. Gleichzeitig bleibt die Gruppe vage, wenn es um die Explikation von alternativem sinnstiftenden Unterricht geht. Hier zeigt sich die Bandbreite der Erwartungen und Anforderungen Lernender an Unterricht. Um sinnstiftend zu sein, bedarf es demgemäß eines hohen Maßes an Individualisierung, da sowohl der Grad der Eigenständigkeit als auch der passende Schwierigkeitsgrad des zu Lernenden für die Gruppenmitglieder stark variiert.

Festhalten lässt sich, dass die Möglichkeit zur Entfaltung und eigenständigen Erarbeitung von Lerninhalten während der Phasen des Distance Teachings weniger als Chance, denn als Belastung gesehen wurden. In dieser konkreten Veränderung des Unterrichts konnte von den Lernenden kein Sinn erkannt werden. Begründet wird das vor allem mit der enormen Länge der Schultage und der rasch abnehmenden Konzentration sowie dem damit auch schwindenden Interesse zur aktiven Teilnahme an Onlineunterricht.

Hinterfragt wird in Gruppe Grün auch die vorherrschende institutionalisierte Form des Lernens in Schule, welche als nicht adäquat eingestuft wird. Zwar haben digitale Alternativen keinen zusätzlichen Sinn für die Lernenden generiert, jedoch leichter umsetzbare Möglichkeiten zur Flucht aus den institutionellen Zwängen des schulischen Lernens eröffnet. Zu einem gewissen Teil lässt sich daraus auch ableiten, weshalb das Durchführen von Präsentationen via Kamera und Livestream als positiv bewertet wird. Bestimmte Formalisierungen eines Vortrags können damit ausgehebelt und neu ausgehandelt werden. Eine solche nonkonformistische Handlung in Auflehnung gegen bestehende Normen erscheint in der Diskussion von Gruppe Grün zum Teil als sinnvoll. Gleichzeitig wird aber auch die Sinnhaftigkeit eines Vortrags vor echtem Publikum erkannt, da sich hierbei durch die Konfrontation mit direktem Feedback eine möglicherweise steiler ansteigende Lernkurve ergibt.

Insgesamt zeigt sich, in der Unterscheidung von Gruppe Gelb, in der Sinnorientierung von Gruppe Grün ein stärker an formalisierter Bildung orientierter Zugang. Das ambivalente Verhältnis zu einer solchen Form der Bildung offenbart sich dabei vor allem in der gleichzeitigen Ablehnung nach außen hin und der Suche nach Möglichkeiten, Kriterien formaler Bildung leichter zu erfüllen. Gruppe Grün verharnt auch stärker in der Kritik bestehender Unterrichtsformen und beschäftigt sich weniger mit der Frage danach, inwiefern laufende oder kriseninduzierte Veränderungen dem Unterricht mehr Sinn verleihen können.

7.2.5.7 Diskursstränge 11, 17 – Raum für Emotionen

Ein weiterer Aspekt, zu dem sich Fokussierungsmetaphern in den Diskussionen der Gruppen Rot und Grün ergeben haben, beschäftigt sich mit der emotionalen Seite von Krisenerlebnissen und der Frage, welchen Raum Emotionen im Unterricht einnehmen respektive einnehmen sollen. Auffallend ist dabei, dass in beiden Diskussionen die Einschätzung zum Ausdruck gebracht wird, dass Lehrende nicht adäquat auf die emotionale Situation der Lernenden eingegangen sind. Diese war in beiden Gruppen ähnlich gelagert und, neben einem kurzen Moment der Freude über die Schließung der Schule, zumindest phasenweise stark geprägt durch Verunsicherung, Ängstlichkeit und einem Gefühl gesteigerter Verletzlichkeit. Als wesentlicher Punkt der geäußerten Kritik am Verhalten der Lehrenden wird die Grenzüberschreitung zum privaten Rückzugsraum der Lernenden angeführt. Durch die gezwungene Umstellung auf digitale Unterrichtsformen, ist die Trennung des Privaten und des Schulischen für die Lernenden

deutlich schwieriger geworden. Besonders das Eindringen mittels Kamera in die privaten Räumlichkeiten hat für viel Missmut und Diskussionsstoff gesorgt. Während die Seite der Lehrenden dies als notwendige Maßnahme zur Sicherstellung von Anwesenheit im Unterricht dargestellt hat, fühlten sich die Lernenden damit in ihrer Verletzlichkeit einem Publikum ausgeliefert.

In Gruppe Rot wird der Unterschied zum Präsenzunterricht sehr deutlich hervorgehoben, da dort die Möglichkeit besteht, den Unterricht durch einen Toilettengang temporär zu verlassen, um eine mögliche emotionale Überforderung nicht coram publico erleben zu müssen. Bei eingeschalteter Kamera im digitalen Unterricht wird das, obwohl räumlich von anderen getrennt, als faktisch unmöglich wahrgenommen. Die Orientierung in Gruppe Rot thematisiert auch das fehlende Verständnis der Lehrenden für ausgeschaltete Kameras. Solche seien nicht mit emotionaler Belastung, sondern mit fehlender Motivation und Faulheit assoziiert worden. Das wiederum hat dazu geführt, dass die Lernenden das Gefühl entwickelt haben, sich für ihren emotionalen Zustand rechtfertigen zu müssen. Was in der Darstellung deutlich wird, ist der fehlende Platz für Emotionen im Unterricht. Schüler*innen haben gelernt, diese zu verbergen, da sie wenig Verständnis durch die Lehrenden erfahren haben. Gruppe Rot betont, dass Lehrende selbst die Krise als belastend beschrieben haben und trotzdem von den Lernenden ein Funktionieren eingefordert haben. Es zeigt sich in der Orientierung von Gruppe Rot sehr klar, dass Emotionen eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit Krisen einnehmen, der Platz dafür im Unterricht aber völlig fehlt.

Ähnlich ist die Situation in Gruppe Grün. Dort ist das Sprechen über Emotionen aber zusätzlich gehemmt und wird potenziell überspielt. Der Umstand, dass Emotionen im Unterricht kein Platz gegeben wird, verstärkt ein Gehabe, das Verunsicherung, Ängstlichkeit oder Verletzlichkeit durch die Zurschaustellung besonders großer Souveränität und ein Sich-lustig-Machen über den Auslöser, die Krise, als unbedeutend zur Seite schieben möchte. Diese Strategie des Überspielens haben jedoch nicht alle Gruppenmitglieder angewandt, weshalb sich eine gewisse Anspannung hinsichtlich des individuellen Umgangs mit Emotionen vor anderen zeigt. In der Orientierung von Gruppe Grün wird ebenso wie in Gruppe Rot deutlich, dass ein adäquates Auffangen von Emotionen im Unterricht gefehlt hat. Emotionalen Support haben dafür der Austausch untereinander in kleinen Gruppenkonstellationen sowie mit Fortlauf der Pandemie ein vergrößerter Wissenstand gebracht. Auch eigene Erfahrungen mit COVID-19 haben nicht

ausschließlich negativ gewirkt, sondern zumindest das Gefühl der Unsicherheit, was denn nun auf einen zukommt, gelindert und damit, im Falle milder Verläufe, für eine emotionale Entspannung gesorgt.

7.2.5.8 Gruppe Gelb

Im fallinternen Vergleich lassen sich für die Gruppe Gelb sechs Fokussierungsmetaphern zueinander in Bezug setzen. Es handelt sich hierbei um a) das Verständnis vom Begriff Krise, b) soziale Kontakte und Kooperation, c) eigene Interessen und Mitbestimmungsmöglichkeiten, d) Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, e) Informationsbeschaffung, Informationsgüte und das Vertrauen in Information sowie f) Sinn in Veränderung respektive Sinn in Unterricht sehen.

Die in der Diskussion zum Ausdruck gebrachte Orientierung hinsichtlich eines Verständnisses vom Begriff Krise verdeutlicht, dass eine solche bivalent als negativ beeinflussendes Ereignis einerseits, aber auch als positive Veränderung und Entwicklung andererseits gesehen werden kann. Darüber hinaus wird sogar eine notwendige Verknüpfung dieser beiden Sichtweisen aufgezeigt, da sich Positives erst im Vergleich zu Negativem klar zeigen kann. In der Gruppe wird deutlich, dass ein Verständnis vom Begriff hilfreich für Lernprozesse ist und, dass ein solches, wenn auch nicht von Beginn an, so doch im Verlauf der Pandemie tatsächlich vorgelegen ist.

Hinsichtlich sozialer Kontakte und der Kooperation in Lernprozessen wird in der Orientierung der Gruppe Gelb deutlich, dass beiden Punkten Relevanz zugesprochen wird. Soziale Interaktion wird dabei sogar als Notwendigkeit für Lernprozesse bezeichnet, welche gemeinsam und kooperativ erfolgreicher stattfinden können als alleine. In der Diskussion kommt zudem heraus, dass dieser Ankerpunkt während der Phasen des Distance Teachings für die Gruppe nicht erfüllt worden ist.

Die Fokussierungsmetapher zu eigenen Interessen und Mitbestimmungsmöglichkeiten unterstreicht den hohen Stellenwert, den diese Punkte in der Gruppe einnehmen. Beides wird als sehr positiv und förderlich für Lernprozesse wahrgenommen. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Berücksichtigung von Interessen der Lernenden im Unterricht als viel zu gering eingestuft werden. Die Orientierung zeigt, dass hier eine bestimmte Erwartungshaltung kaum erfüllt und Unterricht als oppositionell zu den Vorstellungen der Lernenden wahrgenommen wird.

Eine weitere Fokussierungsmetapher, welche sich in der Diskussion gebildet hat, ist jene

zu Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Dabei wird deutlich, dass diese Unterpunkte eine bedeutende Rolle in den Lernerfahrungen während der Lockdowns gespielt haben. Aus der Orientierung geht hervor, dass selbstständiges Organisieren von Lernschritten als notwendig erachtet wird. Deutlich wird aber auch, dass diese Selbstständigkeit zu Beginn des Distance Teachings bei vielen Lernenden zu gering ausgeprägt war und auch das Organisieren des eigenen Lerntages erst eingeübt werden musste. Umgekehrt hatten selbstständige und organisierte Lernende einen Startvorteil. Auch Eigenverantwortung für Lernprozesse zu übernehmen, wird in Gruppe Gelb als relevant und als durchaus vorhandene Befähigung erachtet.

Die Bedeutung von verlässlichen Informationen wird in der Fokussierungsmetapher zu Informationsbeschaffung, Informationsgüte und dem Vertrauen in Informationen hervorgehoben. Davon war, wie aus der Orientierung hervorgeht, das eigene Verhalten während der verschiedenen Wellen der Pandemie abhängig. Je belastbarer Informationen sind, desto leichter fällt es, das eigene Verhalten an diesen auszurichten. Liegen Zweifel hinsichtlich der Güte der Informationen vor, führt das zu Verunsicherung, wozu auch die häufig wechselnde Informationslage beiträgt. Es wird deutlich, dass die Beschaffung von Informationen, aber ebenso die Einordnung und Prüfung dieser für Lernprozesse notwendig sind. Gerade während der Krisensituation der Pandemie war Letzteres jedoch nur sehr eingeschränkt möglich, muss also als nicht verwirklicht eingestuft werden.

Die Orientierung der Gruppe Gelb zur Fokussierungsmetapher welche sich um die Frage nach dem Sinn in Veränderung und Unterricht gebildet hat, zeigt, dass Sinn notwendig ist, um Lernprozesse auf fruchtbaren Boden fallen zu lassen. Gerade die Pandemie hat viele technische Weiterentwicklungen für und in Unterricht katalysiert. Diese Veränderungen werden von der Gruppe als hoch relevant erachtet und haben auch stattgefunden, wenngleich sie in der Auffassung der Gruppe noch weitreichender sein hätten können. Die Orientierung geht zwar nicht darauf ein, inwiefern Unterricht als solcher Sinn macht, in der Übertragung der Auswirkungen von Veränderungen auf die Möglichkeiten von Unterricht wird einem solchen veränderten Unterricht jedoch sehr wohl Sinn beigemessen.

7.2.5.9 Gruppe Rot

Die Suche nach Fokussierungsmetaphern in der Diskussion von Gruppe Rot hat deren fünf ausmachen können. Es handelt sich dabei um a) ein Verständnis vom Begriff Krise, b) soziale Kontakte respektive Kooperation, c) eigene Interessen und

Mitbestimmungsmöglichkeiten, d) Informationsbeschaffung, Informationsgüte und das Vertrauen in Information, sowie e) den Raum für Emotionen.

Die Fokussierungsmetapher zum Krisenverständnis offenbart eine Vielzahl an Erklärungsmöglichkeiten für den Begriff Krise innerhalb der Gruppe, welcher mit einem Verständnis von Krise und damit dem Umgang mit dieser korreliert. Im Wesentlichen lassen sich dabei zwei Schwerpunkte definieren, welche als „Verunsicherung durch Krise“ und „Krise als Chance“ definiert werden können. Die Relevanz eines Verständnisses für das Krisenhafte im Allgemeinen aber auch im Speziellen, etwa auf die COVID-Pandemie bezogen, kommt in der sich verdichtenden Orientierung deutlich zum Ausdruck. Lehren, die sich aus einem solchen Verständnis ziehen lassen, werden sowohl im individuellen, als auch im systemischen Bereich verortet. Die in der Diskussion aufgezeigten Schwerpunkte zum Verständnis von Krise, also ob eine solche verunsichert oder Chancen eröffnet, lassen sich zusätzlich dahingehend interpretieren, ob ein lernförderliches Verständnis von Krise vorliegt oder fehlt.

Die Orientierung der Gruppe betreffend sozialer Kontakte und Kooperation zeigt klar deren Bedeutung auf. Auch wenn sich im Zuge der Lockdowns Veränderungen in der Zahl der sozialen Kontakte gezeigt haben, so werden die verbliebenen Kontakte und ihr Potential zur gemeinsamen Bearbeitung von sich ergebenden Problemstellungen als besonders bedeutsam hervorgehoben. Auch die Möglichkeit, sich bewusst gegen die soziale Interaktion mit anderen zu stellen, wird in der Diskussion betont. Neben der beigemessenen Bedeutung sozialer Kontakte und sozialer Kooperation wird in der Orientierung der Gruppe auch das Vorhandensein dieses Ankerpunkts zum Ausdruck gebracht.

In der Fokussierungsmetapher zu eigenen Interessen und Mitbestimmungsmöglichkeiten zeigt sich, dass vor allem der Mitbestimmung ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Einfluss darauf nehmen zu können, was und wie unterrichtet wird, hat in der Diskussion der Gruppe Rot hohe Relevanz, wobei sich das in der Orientierung vor allem durch ein Recht auf Nichtlernen manifestiert. In der Betrachtung der Fokussierungsmetapher lässt sich insgesamt eine fehlende Realisierung des Ankerpunkts feststellen, wobei im Rahmen der Diskussion stärkere Ansätze der Mitbestimmung während der Lockdowns als im Präsenzunterricht zum Ausdruck gebracht werden. Auch der zweite Teil des Ankerpunkts, die Berücksichtigung eigener Interessen im Unterricht, wird in der Orientierung als nicht erfüllt dargestellt. Gerade hinsichtlich einer digitalen Transformation von Unterricht wird

einer Berücksichtigung jedoch große Bedeutung zugemessen, wenn auch die Beweggründe eher affektiver als lernmotivationaler Natur zu sein scheinen.

In der Orientierung zur Informationsbeschaffung und Informationsgüte sowie zum Vertrauen in Information zeigt sich, dass Information generell eine sehr hohe Relevanz beigemessen wird. Ein Effekt der Digitalisierung ist, dass Informationen permanent kursieren und zugänglich sind, weshalb sie immer öfter nebenbei konsumiert und gar nicht mehr unbedingt aktiv gesucht werden. Aus der Orientierung wird ersichtlich, dass sich Informationsbeschaffung faktisch zu einem passiven Vorgang gewandelt hat, jedenfalls aber als realisierter Teil des Ankerpunkts betrachtet werden kann. Die Bedeutung von verlässlichen Informationen wird in der Orientierung ebenfalls unterstrichen, wobei zum Ausdruck kommt, dass die Diskutierenden hierbei ein Vertrauen in Quellen und in mit Expertise ausgestattete Bezugspersonen stecken, bedarfsorientiert quellenkritische Vergleiche anstellen und Meinungen von Fakten unterscheiden. Zudem herrscht ein Bewusstsein dafür, dass Falschinformationen in Medien kursieren und Faktenchecks nötig sind, wenngleich auch das keine hundertprozentige Sicherheit dafür, auf keine Fake-News hereinzufallen, bringen kann. In der Orientierung zeigt sich auch für den zweiten Teil des Ankerpunkts hohe Relevanz und auch dieser kann als vorhanden angesehen werden.

Dem Raum von Emotionen wird in der gleichnamigen Orientierung eine große Bedeutung eingeräumt. Es zeigt sich, dass die Phasen der Lockdowns und des Distance Teachings von den Diskutierenden als herausfordernd und emotional belastend empfunden worden sind, vor allem, weil Schule und Privatleben immer schwerer voneinander zu trennen waren. Die erlebten emotionalen Zustände hätten einer Aufarbeitung bedürft, Schule und Unterricht haben dafür aber nicht den nötigen Raum geschaffen. Der Ankerpunkt ist demnach als nicht vorhanden einzustufen.

7.2.5.10 Gruppe Blau

Die Fokussierungsmetaphern von Gruppe Blau haben sich rund um a) soziale Kontakte respektive Kooperation, b) Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sowie c) Informationsbeschaffung, -güte und das Vertrauen in Information gebildet.

Sozialen Kontakten wird in Gruppe Blau eine starke Bedeutung beigemessen. Verschiedene Ereignisse, wie etwa das Feiern des Geburtstags während des Lockdowns und damit ohne relevante Bezugspersonen wie vor allem die Peers oder gestrichene

Schulveranstaltungen, die als Gemeinschaftserlebnisse verstanden werden, zeigen das exemplarisch sehr deutlich auf. In der Diskussion von Gruppe Blau wird diesem Ankerpunkt hohe Relevanz zugeordnet und gleichzeitig ein Nichtvorhandensein respektive eine Nichterfüllung unterstrichen.

Weniger eindeutig ist das Bild für Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Während auch für diesen Ankerpunkt ein hohes Maß an Relevanz auszumachen ist, divergieren die Einschätzungen hinsichtlich des Vorhandensein bei den Teilnehmenden. Hier lässt sich eine Untergliederung erkennen, die organisiertere, selbstständigere und in Eigenverantwortung Lernende von solchen, die dazu weniger stark befähigt sind, trennt. Ein erkennbares Defizit in diesen Bereichen wird mit dem Versuch, die Sache ins Lächerliche zu ziehen, überspielt.

Hinsichtlich der Informationsbeschaffung, der Güte von Informationen und dem Vertrauen in Informationen, bringt Gruppe Blau zum Ausdruck, dass dieser Ankerpunkt zwar aufzuzeigen, in der Gruppenwahrnehmung jedoch weniger von Bedeutung ist. Das eigene Medienverhalten wird als ein primär der Unterhaltung und erst sekundär der Information dienendes beschrieben.

7.2.5.11 Gruppe Grün

Aus der Diskussion der Gruppe Grün lassen sich Fokussierungsmetaphern zu a) Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, b) Sinn in Veränderung respektive Sinn in Unterricht sehen und c) Raum für Emotionen herausarbeiten.

Hinsichtlich des ersten Ankerpunkts kommt deutlich zum Ausdruck, dass dieser eine hohe Relevanz aufweist. Organisationsfähigkeit sei für erfolgreiches, strukturiertes Vorgehen essentiell, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen ebenso ein Faktor, der zum Lernerfolg beitrage, wie sich mit Themen, Fragestellungen und Herausforderungen selbstständig zu beschäftigen. Zudem führt die Gruppe den Begriff der Disziplin an, welcher vor allem ein ausdauerndes Dranbleiben an eigenständigen Lernprozessen unterstreicht. Die Orientierung der Gruppe macht deutlich, dass Selbstständigkeit, Organisationsfähigkeit und Eigenverantwortung zumindest in Ansätzen gegeben sind.

Hinsichtlich des zweiten Ankerpunkts zeigt sich in Gruppe Grün deutlich die Auffassung, dass Unterricht für Lernende dann bedeutsam erscheint, wenn den darin ablaufenden Lernprozessen ein Sinn abgewonnen werden kann. Ähnlich verhält es sich auch mit der Einschätzung von Veränderungen. Diese werden dann als notwendig und förderlich

erachtet, wenn sie sinnvoll erscheinen. Unterricht, der stark von frontalen Phasen geprägt ist und in dem Lernende über weite Strecken ein hohes Maß an Konzentration aufbringen müssen, selbst aber passiv bleiben, wird als wenig sinnvoll eingestuft. Durch die Pandemie hervorgerufene Veränderungen, vor allem im Zusammenhang mit der beschleunigten Digitalisierung, werden dann als sinnvoll erachtet, wenn sich an dem gerade beschriebenen Lernsetting etwas ändert. In der Orientierung der Gruppe wird Sinn in Unterricht und Sinn in Veränderung zu erkennen durchaus Relevanz zugeordnet, gleichzeitig wird aber betont, dass dieser Ankerpunkt weder im Präsenzunterricht noch in den Phasen des Distance Teachings erfüllt worden ist.

Was den Raum für Emotionen betrifft, formuliert Gruppe Grün deutlich, dass ein solcher erforderlich ist. Gefühle der Verunsicherung oder gar Verängstigung waren wahrzunehmen und wurden teilweise zugelassen, teilweise überspielt. Dieser Ankerpunkt wird in der Orientierung der Gruppe mit hoher Relevanz versehen. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass in Schule und Unterricht dafür kein oder viel zu wenig Platz vorhanden war. Eine ernsthafte Unterstützung von Seiten der Lehrenden hat, so die zur Orientierung verdichteten Wahrnehmungen der Gruppenmitglieder, nicht stattgefunden. Die emotionale Seite der Pandemie, der Krise, war spürbar präsent, die Beschäftigung damit hat jedoch außerhalb des Unterrichts stattgefunden.

7.2.5.12 Typologie

In einer Zusammenfassung der oben angeführten fallübergreifenden und fallinternen Vergleiche, lassen sich als übergeordnete Basistypik, welche zudem aus dem Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens resultiert, Lernende der Sekundarstufe II mit ihren konkreten Lernerfahrungen und daraus erwachsenen Lernstrategien während der Pandemie definieren. Dabei liegt hinsichtlich der Strategien, welche direkt in Zusammenhang mit den herausgearbeiteten Ankerpunkten stehen, ein Kontinuum von „vorhanden, verwirklicht, umgesetzt“ bis hin zu „fehlend, unterentwickelt“ vor. Die sich daraus ableitenden Typen lassen sich zu diesem Kontinuum in Bezug setzen, reflektieren aber auch die zum Ausdruck gebrachte Relevanz der Ankerpunkte für den individuellen Lernprozess. Als Resultat ergeben sich die drei in Abb. 4 dargestellten Typen.

In den Orientierungen des Typs A wird den erkannten Ankerpunkten eine Relevanz für Lernprozesse zugesprochen und diese als verwirklicht, erfüllt oder vorhanden angesehen. Typ B unterscheidet sich nicht im Punkt der ausgemachten Relevanz, steht aber am

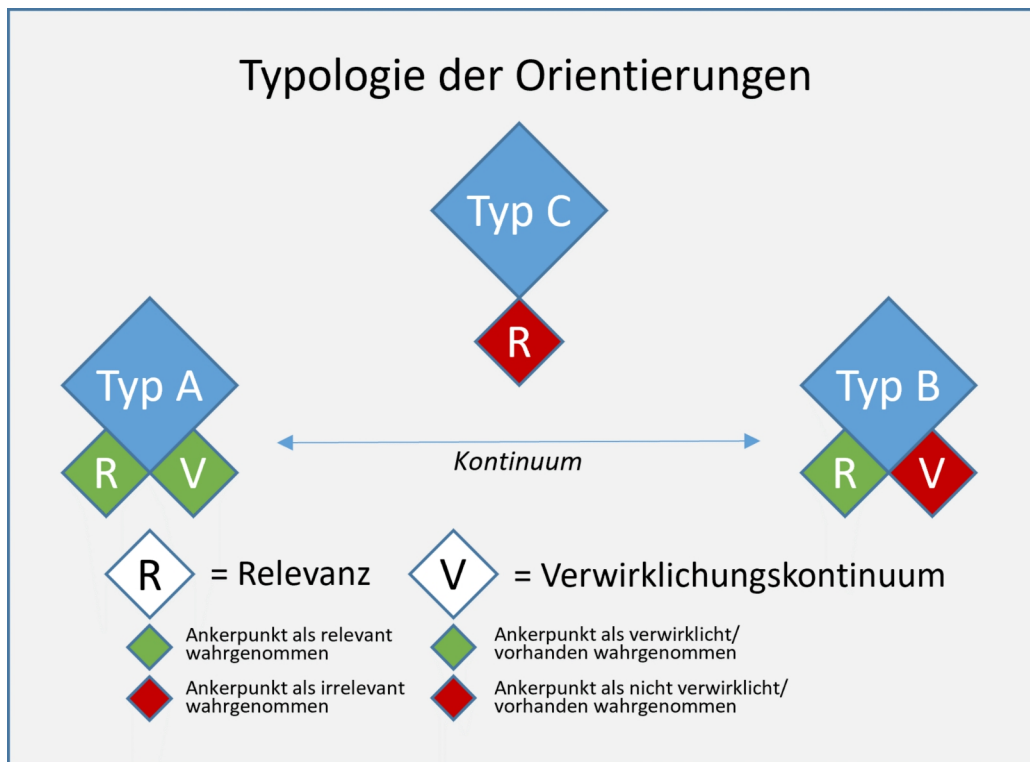


Abbildung 4: Typologie der Orientierungen

anderen Ende des Verwirklichungskontinuums. Die Ankerpunkte werden in den Orientierungen als wünschenswert, aber nicht vorhanden, verwirklicht oder erfüllt wahrgenommen. Im Gegensatz zu den ersten beiden Typen werden im Orientierungsrahmen des Typs C zwar ebenfalls Ankerpunkte angesprochen, diese jedoch als nicht relevant für Lernprozesse eingestuft. Typ C ist zudem außerhalb des Kontinuums zu verorten, da durch die fehlende Relevanz eine Einschätzung des Grads der Verwirklichung in seiner Bedeutung in den Hintergrund gerückt wird.

7.3 Durchführung der Interviews

Für die Interviews mit Lehrpersonen wurde aufbauend auf den mittels Dokumentarischer Methode herausgearbeiteten Orientierungsrahmen zunächst ein Interviewleitfaden erstellt. Dafür wurden insbesondere a) die emotionale Situation der Lernenden während der Pandemie, b) ihre entdeckten respektive entwickelten Befähigungen zum Umgang mit und, auf erfolgreiches Lernen bezogen, zur Bewältigung der Krise, c) ihr Umgang mit Informationen und d) die konkreten Erfahrungen mit Distance Teaching als Schwerpunkte ausgewählt. Die Fragestellungen des Leitfadens wurden zunächst bewusst sehr offen und erzählgenerierend formuliert, mit der Option, im Laufe des Interviews an relevanten Stellen detaillierter nachzufragen. Zielsetzung war zunächst eine Einschätzung der von den

Lernenden geäußerten Orientierungen durch die Lehrenden, aber auch eine Gegenüberstellung mit den Erfahrungen der Lehrenden selbst während der Pandemie. Als Interviewpartner*innen wurden zunächst die Klassenvorstände⁷ der teilnehmenden Klassen ausgewählt, da diese bedingt durch ihre klassenleitende Funktion eine engere Beziehung zu den Lernenden pflegen, was für die Einschätzung der Orientierungen vorteilhaft erscheint. Weitere Lehrkräfte wurden dann mittels Schneeballverfahren angeworben. Die Durchführung der insgesamt sechs Interviews (A1-A3, B1-B3) hat im Frühjahr 2022 teils in schulischem, teils in privatem Rahmen stattgefunden. Die Dauer der Interviews variiert dabei je nach Intensität der Beschäftigung mit den Fragestellungen zwischen 30 Minuten und 1 Stunde 54 Minuten.

7.4 Auswertung und Analyse der Interviews

Für die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse bedarf es zunächst der Formulierung einer klaren Fragestellung. Hierzu dient als Ausgangspunkt die erste Fragestellung des Forschungsvorhabens, welche Erfahrungen Lernende im Umgang mit Krise am Beispiel der COVID-19 Pandemie gemacht haben. Zum Zwecke einer Einordnung und Gewichtung wird in leichter Abwandlung gefragt, wie diese Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrenden eingeschätzt und wahrgenommen worden sind. Als Auswertungseinheit der Analyse werden die sechs durchgeführten Interviews herangezogen. Als Kodiereinheit fungieren dabei mindestens vollständige Sätze, die Kontexteinheit bilden ganze Antwortpassagen der interviewten Lehrkräfte. Wesentliche Voraussetzung für eine strukturierte, deduktive Inhaltsanalyse stellt sodann die Formulierung eines Kategoriensystems dar (vgl. Mayring 2022: 96). Hierzu ergeben sich aus den Fokusgruppen abgeleitet insgesamt sieben klar voneinander abgrenzbare nominale Kategorien. Diese entsprechen den Ankerpunkten, welche mittels der Analyse der Interviews auf ihre semantische Passung überprüft werden. Der nachfolgende Kodierleitfaden (Tab. 4) erläutert die Kategorien, so wie sie aus der Analyse der Fokusgruppen herausgearbeitet worden sind und verortet sie an konkreten Ankerbeispielen aus ebendiesen Fokusgruppen. Bei der zum Einsatz kommenden Variante der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Mischform, die sowohl deduktiv, als auch induktiv vorgeht. Dazu werden in der Durchführung zunächst die im Leitfaden zusammengefassten Kategorien auf die sechs Interviews angewandt. In Ergänzung werden im Zuge der

⁷ Es handelt sich tatsächlich um zwei männliche Lehrkräfte.

Analyse der Interviews weitere bislang blinde Flecken aufgedeckt und zur Erweiterung des Kategoriensystems herangezogen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
K1: Verständnis von Begriff Krise	Eindeutige Definition des Begriffs, um die damit einhergehenden Bedingungen bearbeitbar, nutzbar oder veränderbar zu machen	„Ich glaube Krise ist auch immer so als ähm... oder wird... oder ist auch oft ein Problem für eine Gesellschaft oder einzelne Menschen. Aber ich glaub' auch, dass Krise auch ein vielleicht auch ein Problemlöser sein kann dann nach einer Weile. Und, dass man dann versucht einen neuen Weg zu gehen, der einerseits vielleicht nötig ist, aber andererseits halt auch neue Türen öffnet“ (Gruppe Gelb, H 615-619) „[W]enn ich so an Krise denk‘, denk‘ ich mir schon noch so... [...] ja, das ist irgendwie eine Situation, ich, ich bin in dieser Situation gerade gefangen, ähm... Also für mich bedeutet Krise irgendwie so ein bisschen so ein klaustrophobischer Zustand [...].“ (Gruppe Rot, E 1060-1062)
K2: Soziale Kontakte/ Kooperation	Lernprozesse als Austausch mit anderen, an Lernen Beteiligten, zur gegenseitigen Unterstützung sowohl auf einer emotionalen Ebene als auch zur gemeinsamen, kooperativen Erarbeitung von Lernschritten erkennen	„Man kann über einen Computer nicht reden, wie in Person, das ist nicht das gleiche und so sind wir auch nicht gemacht, wir Menschen. Deswegen ist es halt wichtig, dass man sich sieht und sich angreifen kann und wirklich miteinander reden kann.“ (Gruppe Gelb, M 408-411) „[D]a hab' ich dann, bin ich ehrlich, die Schule schon vermisst, dass man wieder in die Schule gehen kann, mit Freunden reden kann. Weil man hat ja irgendwie die soziale Interaktion nicht mehr gehabt.“ (Gruppe Blau, E 69-72)
K3: Eigene Interessen, Mitbestimmung	Individuelle Einflussnahme auf die Ausgestaltung von Schule, Unterricht und Lernen	„Ich find' einfach, dass in der Schule viel zu wenig darauf geschaut wird, ähm... auf die Kreativität und auf den Raum von den Schülern, weil manche Leute kommen super damit

		klar, wenn sie... naja, das ist jetzt radikal gesagt, aber halt eingepfercht etwas lernen und die kommen perfekt damit klar und manchmal halt einfach nicht. Und ich hab' das Gefühl, dass man ein[en] ziemlich groß[en] Nachteil hat, wenn man... wenn man mehr so auf der Suche... wenn man einfach nicht so übereinstimmt mit allem was gemacht wird, weil man hat auch nicht so viel zu sagen in der Schule und auch nicht so viel mitzubestimmen.“ (Gruppe Gelb, M 412-419) „[W]ir hatten Stunden, da haben wir die ganze Stunde lang halt auf Englisch über irgendein Thema diskutiert, ähm... und hatten da wirklich die Möglichkeit unsere Meinung zu sagen bei etwas, an etwas beteiligt zu sein, das Gefühl zu haben, ok, meine Worte werden gerade gehört, was halt... in der Situation oft man nicht das Gefühl hatte, ähm... also irgendwie etwas Interaktives. Also das hat einfach in sehr vielen Stunden gefehlt [...]“ (Gruppe Rot, E 527-532)
K4: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung	Eigenverantwortlich Lernprozessen sowohl in zeitlicher Hinsicht als auch bezüglich Umfang, Kontinuität oder Komplexität strukturieren sowie erfolgreich aus Eigenantrieb lernen	„Man hat viel selbstständiger sein müssen. Man hat halt gesehen, welche Leute das können und welche halt nicht und die, die's halt nicht können, die haben's halt schwieriger gehabt, meiner Meinung nach jetzt. Aber ich glaub', die, die generell schon eher selbstständig sind, bei denen war's jetzt auch nicht so schlimm, das Distance Learning.“ (Gruppe Blau, P 700-704) „Bei mir war's so, dass ich auf Grund der Pandemie sehr viel selbstständiger geworden bin. Ich hab selber äh, meine Sachen strukturiert, was ich für die Schule brauche. Ansonsten haben immer meine Eltern mir dabei geholfen, aber seit der Pandemie, hab' ich

		wirklich fast alles selber gemacht und organisiert.“ (Gruppe Grün, K 663-666)
K5: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information	Durch Quellenkritik und –vergleich reflektiert mit Informationen umgehen, inklusive eigener, begründeter Positionierung zu Informationen und verantwortungsvoller Nutzung und Verbreitung	„[W]ir haben ja auch das Privileg ähm... zu lernen, quasi, woher bekommen Zeitungen ihre Informationen, welche Zeitungen sind gut in Österreich und so weiter. Und deswegen ist es für uns wahrscheinlich leichter, es einzuschätzen, welche Medien, also die richtigen Informationen bekommen und sie auch richtig weitergeben.“ (Gruppe Rot, B 960-964) „Also ich bin jetzt nicht so einer, der jetzt direkt alles glaubt oder manchmal halt schon, aber ähm, ich schau‘ halt dann doch, von welcher sozusagen Nachrichten[quelle] es kommt. Also zum Beispiel, wenn da jetzt steht, Zeit im Bild, glaub‘ ich dann schon, dass es eher stimmt, anstatt, wenn da steht irgendwie Heute oder Bild.“ (Gruppe Blau, E 508-512)
K6: Sinn in Veränderung/in Unterricht sehen	Durch Unterricht geförderte Lernprozesse und deren individuelle Relevanz erkennen sowie sich durch Krise ändernde Rahmenbedingungen als Chance auffassen	„Ich glaub' in der Schule war es eigentlich auch ziemlich wichtig, weil es so eine lange Zeit sich viel, glaub ich, Lehrer einfach davor gescheut haben letztendlich äh... digital zu werden oder auch mit dem Internet zu arbeiten. Und jetzt sind sie einfach nicht mehr daran vorbeigekommen. Jetzt mussten sie mal ihren Unterricht ändern. Und äh... ein bisschen moderner gestalten.“ (Gruppe Gelb, E 147-151) „Ich hab‘ auch gemerkt, irgendwie, in der Zeit, dass die meisten Lehrer eigentlich unnötigen Unterricht machen [Auflachen], dass man das alles viel schneller selbst lernen kann, wenn die Lehrer das hochladen und dann erklären sie meistens das, was auf den Powerpointfolien steht. Aber das steht ja auf den Power-

		pointfolien, deswegen kann man das selber, vielleicht wo man zwei Stunden Unterrichtszeit braucht, in 15 bis 20 Minuten konzentrierter Arbeit locker schaffen.“ (Gruppe Grün, C 310-315)
K7: Raum für Emotionen	Möglichkeit, krisenbedingt ausgelöste emotionale Zustände durchleben zu können und Unterstützung bei der (Wieder)Herstellung eines emotionalen Gleichgewichts zu erfahren	„[D]ie Lehrer haben, finde ich, während des Distance Learnings nicht so wirklich Rücksicht auf unsere psychische Verfassung genommen, sondern waren dann der Annahme, wenn wir irgendeine Aufgabe nicht erledigt haben, dass wir irgendwie faul sind oder, keine Ahnung, uns einfach irgendwie gedacht haben: ‚Nein, das will ich jetzt nicht machen, hab‘ jetzt keine Lust.‘ Ähm.. Aber einfach der Punkt, dass es einfach so vielen einfach extrem schlecht gegangen ist, dass hat irgendwie selten jemand beachtet und das fand ich dann eigentlich, find‘ ich auch jetzt rückblickend eigentlich ziemlich arg, dass das so sein durfte.“ (Gruppe Rot, H 198-206)
K8: Handlungs- und Lösungsorientierung	Eigenverantwortlicher, handlungsorientierter Projektunterricht, der für auftretende Problemstellungen die Suche nach eigenen, adäquaten Lösungen bedingt	„[I]ch hab‘ dann auch spezielle Lehrmethoden verwendet, das war jetzt eine Scrum4schools-Lehrmethode, also eher ein Projektunterricht, wo sie selbst in Gruppen gearbeitet haben, sich immer wieder Feedback gegeben haben. Das war möglich hybrid und online, das war alles möglich in dem Fall und das hat gut, haben sie gut umgesetzt. Das heißt, da hab‘ ich auch schnell gemerkt, wie sie sich adaptieren, in dieser Situation und wie schnell sie lernen, in unterschiedlichen Möglichkeiten zu arbeiten.“ (Lehrperson A2 151-157) „[I]ch arbeit‘ halt sehr viel mit Aufgaben, mit Projekten, dass halt Schüler schneller sind und andere sind langsamer.“ (Lehrperson B2 240-241)

Tabelle 4: Kodierleitfaden zur strukturellen Inhaltsanalyse

Die Vorgehensweise der Analyse ist dabei immer zunächst danach ausgerichtet, eine klare Zuordnung innerhalb der kategorial definierten Grenzen zu vollziehen. Erst wenn das nicht möglich ist, ist eine Adaptation des Kategoriensystems vorzunehmen, wobei sich sowohl eine Veränderung bestehender Kategorien als auch eine Erweiterung um zusätzliche Kategorien anbietet. In weiterer Folge bedingt jede Anpassung des Kategoriensystems eine wiederholte Durchsicht der Interviews, um zu einem passgenauen Kodierleitfaden und mittels diesem zu einer finalen Zuweisung der Aussagen zu gelangen. Als Ergebnis dieser mehrstufigen Vorgehensweise ist die achte Kategorie „Handlungs- und Lösungsorientierung“ entstanden, welche in den Fokusgruppen keine Verdichtungen zu Fokussierungsmetaphern aufweist. Auf die finalen Kategorien des Kodierleitfadens gestützt, lässt sich eine Verortung der wesentlichen Aussagen der Interviews herstellen, wie sich an nachfolgenden Beispielstellen (Tab. 5) zeigt.

Kodierungs-Nr.	Fundstelle	Kurzbezeichnung	Kodierung
1	A1 280-281	Unvorbereitete Veränderung, die verunsichert	K1
	Erläuterung	Das Element der Überraschung schwingt mit; fehlende Vorbereitung auf die neue Situation führt zu Verunsicherung	
2	A2 572-578	Chance, Weiterentwicklung	K1
	Erläuterung	Krisen historisch betrachtet, haben Weiterentwicklungen gebracht; Auch Pandemie liefert Chance zur persönlichen aber auch gesellschaftlichen Entwicklung	
3	A3 242-244	Abweichung der Norm	K1
	Erläuterung	Abweichung, mit der es umzugehen zu lernen gilt; Umstellung dessen, was man bislang gewohnt war	

Tabelle 5: Kodierte Beispielstellen aus den Interviews

Zur schnellen Erfassbarkeit wurde jeder Stelle eine Kurzbezeichnung zugewiesen, welche den Kern der Aussage wiedergibt. Die Gesamtheit der Aussage ist zudem als erläuternde Paraphrase kondensiert. Die hier exemplarisch ausgewählten kodierten Stellen entstammen aus drei unterschiedlichen Interviews (A1-A3) und lassen sich alle Kategorie 1, einem Verständnis vom Begriff Krise, zuordnen.

7.4.1 Diskussion der Ankerpunkte

Zur Beantwortung der mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersuchten Fragestellung ist eine mehrstufige Diskussion der kodierten Stellen zielführend. Eine solche berücksichtigt, dass die Einschätzung und Bewertung der zu Ankerpunkten verdichteten und aus Erfahrungen der Lernenden resultierenden Orientierungen durch Lehrende, vor dem Hintergrund ihrer Rolle im Kontext von Lehr-Lernprozessen im Allgemeinen, ihren individuellen Einstellungen, Werthaltungen und Lehrstilen im Speziellen sowie mit Blick auf die spezifische Beziehung zu und Wechselwirkung mit den konkreten Lernenden erfolgt. Dazu wird zunächst a) in einem Vergleich der Interviews herausgearbeitet, inwiefern unterschiedliche Einschätzungen bei den Interviewten vorliegen. Daran anschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse b) in Bezug zu den Orientierungen der Fokusgruppen sowie c) in Bezug zur Literatur in den Bildungswissenschaften und der Persönlichkeitsentwicklung gestellt. Zur leichteren Orientierung ist die Diskussion in den nachfolgenden Unterkapiteln entlang der acht Kategorien aufgebaut, welche als roter Faden dienen.

7.4.1.1 Vergleich der Interviews

K1 – Verständnis von Begriff Krise

Für die erste Kategorie, ein Verständnis vom Begriff Krise haben, zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung der Fundstellen über alle Interviewpartner*innen hinweg, wobei die Anzahl insgesamt geringer ausfällt, als für die meisten anderen Kategorien.

Für A1 haben Definitionen einer Krise etwas mit dem Element der Überraschung zu tun und beinhalten auf Grund der fehlenden Vorbereitung auf die eintretende Situation immer auch etwas Verunsicherndes.

Das Krisenverständnis von A2 ist positiv konnotiert und sieht in jeder Krise auch eine Chance zur Weiterentwicklung. Auch die Pandemie habe das gezeigt und Möglichkeiten zur persönlichen, aber auch gesellschaftlichen Entwicklung eröffnet. Mit Blick auf die Lernenden hebt A2 vor allem die Chancen auf einem sich wandelnden Arbeitsmarkt hervor und betont, dass Krise eine Chance für all jene sei, die diese auch nutzen wollen.

Pragmatisch klingt die Formulierung von A3, welche Krise als Abweichung von bisher vorherrschenden Bedingungen definiert, mit der es umgehen zu lernen gilt. Um diesen Lernprozess erfolgreich gestalten zu können, bedarf es jedenfalls einer Umstellung dessen,

was man bislang gewohnt war. Krise lässt sich mit den Worten von A3 also als Momentaufnahme eines laufenden Prozesses der Veränderung bestimmen, in dem die eigenen Zugänge oder Strategien zur Bearbeitung der Situation (noch) nicht passend sind.

Gewisse Ähnlichkeiten lassen sich im Krisenverständnis von B1 ausmachen. Demnach spreche man von Krisen, wenn es eine länger andauernde Veränderung ist, deren Ausgang unklar erscheint. Ebenfalls noch zu klären sei dabei der Grad der eigenen Betroffenheit. Als Reaktion auf die Krisenerfahrung beginne eine Suche nach Gegenstrategien, um die eigene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen.

B2 sieht Krise nicht im Singular, sondern spricht von multiplen Krisen, wie der Krieg in der Ukraine, die laufenden Preiserhöhungen, die Pandemie oder auch die Klimaveränderung zeigen würden. Krisen seien jedenfalls größere Probleme, die länger andauern und deren Ausgang ungewiss erscheint. Sie können auf individueller Ebene relevant sein, aber sich auch gesellschaftlich auswirken, wobei der Umgang damit und auch die jeweilige Entwicklung schwer zu antizipieren seien.

Auch B3 spricht von sich gegenseitig beeinflussenden, multipolaren Krisen, die sich für Einzelpersonen, aber auch Gesellschaften auf verschiedenen Ebenen auswirken können. B3 nimmt einen gewissen Dauerkrisenzustand wahr, da, so scheint es, eine Krise die nächste ablöse und es dazwischen keinen Zustand der Entspannung gebe. Krisen zwingen zudem zu einer Adaptierung von Handlungsweisen, da die bislang angewandten nicht mehr adäquat erscheinen.

K2 – Soziale Kontakte/Kooperation

Die zweite Kategorie, soziale Kontakte und Kooperation, weist hinsichtlich der Bedeutung in den Interviews ebenfalls eine annähernde Gleichverteilung der Fundstellen über die einzelnen Interviews hinweg auf. Qualitativ lassen sich aber durchaus gewisse Unterschiede ausmachen.

So gibt Interviewpartner*in A1 an, dass der Schichtbetrieb in den Schulen nach den Lockdowns von den Lernenden positiv wahrgenommen wurde, da zumindest Treffen mit einem Teil der Klassenkolleg*innen möglich war. Auch der familiäre Rückzugsraum wird in A1's Auffassung von den Lernenden als grundsätzlich positiv aufgefasst, von diesen gleichzeitig jedoch auch das Stresspotential durch beengte räumliche Verhältnisse gesehen. A1 hat zudem aus den Reaktionen der Lernenden geschlossen, dass Lehrende wichtige Bezugspersonen seien, die über eine persönliche Bezugsebene Lernerfolge befördern.

Für A2 haben sich die räumlichen Einschränkungen während der Lockdowns sehr einschneidend in den Ausführungen der Lernenden gezeigt. Die Möglichkeit zur sozialen Interaktion im Unterricht, wurde, sobald wieder erlaubt, deshalb umso mehr wertgeschätzt. Auch das kooperative Zusammenarbeiten, welches zumindest technisch auch während der Lockdowns möglich war, nimmt in den von A2 wahrgenommenen Äußerungen der Lernenden einen großen Stellenwert ein, wird aber nicht von allen begrüßt. Ähnlich wie A1 sieht auch A2 eine stärkere Interaktion innerhalb der Familien der Lernenden. Gleichzeitig hätten Familien nur einen inadäquaten Ersatz für die jeweilige Peergroup dargestellt. Nach den Lockdowns hätte sich in der Schule eine gewisse Phase des Wiederzusammenfindens und neuen Einlassens aufeinander abgezeichnet. Soziale Lernprozesse hätten demnach während der Pandemie nicht kontinuierlich, sondern gewissermaßen „geballt“ stattgefunden.

Gerade hinsichtlich der sozialen Interaktion hat A3 ähnliche Wahrnehmungen wie A2 zum Ausdruck gebracht. Diese habe digital de facto nicht stattgefunden, wobei hier leichte Unterschiede zwischen jüngeren, aktiveren und motivierteren sowie älteren, zurückgezogenen und demotivierteren Lernenden auszumachen waren. Ähnlich jener von A2 ist A3's Wahrnehmung von kooperativem Arbeiten und Lernen. Hierbei hätten sich durchaus erfolgreiche Gruppen hervorgetan, andere Lernende hätten damit Probleme gehabt. Hier verweist A3 auf die unterstützende Funktion der Lehrenden, welche in Präsenz stärker zum Tragen komme.

Besonders deutlich unterstreicht B1 die Rolle des sozialen Kontakts Lernender untereinander, aber auch mit den Lehrenden. Schule dient als Treffpunkt mit der Peergroup, weshalb auch der Schichtbetrieb nach den Lockdowns als positiv wahrgenommen wurde. Der Umstand, dass sich bestimmte Lernende auf Grund der Gruppenbildung trotzdem nicht gesehen haben, hat vereinzelt für Misstrauen gesorgt. Für B1 ist der soziale Austausch eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse und kann nicht adäquat durch Technik und digitale Plattformen ersetzt werden. Spürbar hat sich das auch bei längerfristig fehlendem Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden gezeigt, was zu verminderten Lernerfolgen geführt habe.

Auch für B2 ist der Stellenwert des sozialen Kontakts in den Aussagen von Lernenden sehr hoch. Dazu passt die zumindest für einen bestimmten Zeitraum veränderte Wahrnehmung, in die Schule gehen zu „dürfen“ statt zu „müssen“. Reale soziale Kontakte würden B2 zufolge von den Lernenden insbesondere deshalb als bedeutsam eingestuft, da es mitunter

auch zu körperlichen Kontakten (Umarmen, Händeschütteln, Abklatschen o.ä.) kommt, die für das Gefühl der Zugehörigkeit bedeutsam seien. B2's Einschätzungen hinsichtlich kooperativen Arbeitens und Lernens sind ambivalent. So hätten Lernende dies zwar durchaus gehäuft in ihren Ausführungen hervorgehoben, gleichzeitig aber nicht ausschließlich positiv. Für einige Lernende stellt kooperatives Arbeiten eine Form des „Abkürzens“ dar, vor allem, wenn nicht alle daran Beteiligten gleich viel zum Ergebnis beitragen. Den sozialen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden thematisiert B2 vor allem unter technischen Aspekten als schwierig, da fehlender Sichtkontakt und fehlende Antizipation des Gegenübers den Interaktionsspielraum deutlich einschränken würden.

Gerade dieser letzte Punkt wird auch von B3 betont. Multisensuelles Wahrnehmen der Lernenden, eine Berücksichtigung von Gestik und Mimik, aber auch stimmliche Nuancierungen würden beinahe komplett wegfallen. Die Wahrnehmung zu kooperativen Lern- und Arbeitsformen ist bei B3 sehr positiv gefärbt. Vor allem die technischen Möglichkeiten würden solche Arbeits- und Lernformen unterstützen und möglicherweise als Folge der Pandemie im Präsenzunterricht verstärkt verankert werden. Lernende würden in B3's Wahrnehmung deutlich von dieser Entwicklung profitieren.

K3 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Kategorie drei, eigene Interessen und Mitbestimmung, ist jene, die in den Interviews mit Lehrpersonen am wenigsten Platz eingenommen hat. Für A1 sollte die Auswahl von Themen im Unterricht darauf Rücksicht nehmen, was die Lernenden motiviert und betrifft. A1 argumentiert dabei im Sinne einer Lebensweltorientierung, nicht aber im Sinne einer Mitbestimmung durch die Lernenden.

Für A2 stehen die Interessen der Lernenden deutlich stärker im Mittelpunkt. Demnach sollte Unterricht auf eigenverantwortliche Projektarbeit ausgerichtet sein, bei der Lernende eigenen Interessen nachgehen und eigene Ideen entwickeln können. Dazu sollte es laufende Feedbackschleifen geben, die einen Lernerfolg ermöglichen, wobei dieser in Form eines Portfolios dokumentiert wird. A2 unterstreicht in dem Zusammenhang auch die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz digitaler Tools ergeben.

Für B1 steht die Schaffung von Freiräumen im Unterricht im Mittelpunkt, um so eine individuelle Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu ermöglichen. Sowohl zeitlich als auch arbeitstechnisch sollen Lernende dabei eigenständiger entscheiden können.

B2 denkt an Wahlmöglichkeiten, welche Interessen und Vorstellungen der Lernenden berücksichtigen. Damit sollen diese stärker in Entscheidungsprozesse des Unterrichts eingebunden werden.

B3 verfolgt einen forschend-lernenden Ansatz, welcher es Lernenden ermöglichen soll, eigenen Fragestellungen nachzugehen. Zusätzlich plädiert B3 für Phasen des Übens und Ausprobierens, die stärker von den Lernenden gestaltet werden sollen.

A3 äußert sich zu dieser Kategorie gar nicht.

K4 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Mehr als die Hälfte der Fundstellen in den Interviews, welche der Kategorie vier, Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung zuzuordnen sind, entfallen auf die zwei Interviewpartner*innen A2 und B2. Es lässt sich demnach eine ungleich große Bedeutung der Kategorie bei den Lehrkräften ausmachen.

Für A2 ist dabei etwa die Zeiteinteilung ein wesentlicher Punkt. Lernende haben während der Phasen des Lockdowns gelernt respektive lernen müssen, sich ihre Zeit selbstständig einzuteilen und ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu organisieren. Dabei habe sich gezeigt, dass einige Lernende durch diese Veränderung in den Lernvoraussetzungen deutlich autonomer geworden sind, ihre Zeit sinnvoll nutzen konnten und dadurch nicht nur inhaltlich im Lernen vorangeschritten sind, sondern die verfügbare Zeit auch für eigene Interessen, eigenes Wachsen und Entwickeln genutzt haben. A2 will zudem beobachtet haben, dass einige Lernende durch die stärker geforderte Eigenständigkeit auch Selbstbewusstsein und Selbstwert aufbauen konnten. A2 betont die Wichtigkeit, eigenen Unterricht derart zu gestalten, dass die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird, dass sie aus eigenen Fehlern lernen und Scheitern als Teil des Lernprozesses begreifen können. Hierzu sieht A2 auch in der Digitalisierung eine große Chance, um Lernprozesse noch individueller auszugestalten. Zudem unterstreicht A2 den Versuch, Lernenden ihre eigenen Stärken bewusst zu machen und gleichzeitig Möglichkeiten zu eröffnen, an den Schwächen zu arbeiten. Rückblickend auf die Phasen der Lockdowns hat A2 bei weniger selbstständigen und organisierten Lernenden eine Verstärkung bereits zuvor vorhandener Orientierungslosigkeit beobachtet. Für andere war dann die Rückkehr in die Schule herausfordernd, weil zuvor angeeignete Strukturen, Organisationsmuster und ein hohes Maß an Eigenverantwortung aufgebrochen respektive zurückgefahren werden mussten, um sich wieder in den Rahmen des Schulalltags einfinden zu können.

Für B2 stehen in Zusammenhang mit dieser Kategorie vor allem digitale Aspekte im Mittelpunkt. Selbstorganisation habe sich überwiegend mit digitalen Lernformen gezeigt oder entwickelt. Dafür notwendige digitale Skills seien bei den Lernenden ohnedies vorhanden, auch wenn deren Einsatz von den Lernenden selbst oft nicht als aktiver Teil von Lernprozessen erachtet wird. Im Umgang mit digitalen Lernformaten hat B2 bei den Lernenden ein hohes Maß an Selbstorganisation und Strukturiertheit wahrgenommen. Zudem hätten diese Lernsettings und -formate die Möglichkeit geboten, Defizite in der Selbstorganisation zu beseitigen. Die eigene Rolle als Lehrperson hat B2 in den Phasen des Lockdowns vor allem als takt- und strukturgebend interpretiert, um dem Verlust von Routinen und Strukturen bei den Lernenden etwas entgegensetzen zu können. Gleichzeitig hat B2 bewusst darauf gesetzt, die Eigenständigkeit der Lernenden zu forcieren, um ein Vertrauen in deren eigene Fähigkeiten zu stärken. Zielsetzung war ein eigenständiges Nachdenken, statt bei jeder Hürde sofort die Hilfe der Lehrkraft in Anspruch zu nehmen, wie das im Präsenzunterricht oft der Fall sei. Ein solches Vorgehen ist B2 zufolge auch für die Stärkung der Eigenverantwortung der Lernenden für ihr eigenes Leben, mit eigenen Entscheidungen und Lösungsansätzen von Bedeutung. Gerade im Präsenzunterricht würde dies jedoch zu wenig zur Geltung kommen, so B2. Gleichzeitig hält B2 aber auch fest, dass nicht alle Lernenden den digitalen Freiraum sinnvoll genutzt haben.

Auch A3 sieht die Strukturierung des Alltags mit digitalen Fähigkeiten und Hilfsmitteln als wesentlichen Punkt, den Lernende im Zuge der Lockdowns erbringen mussten. Auch die eigene Organisationsfähigkeit der Lernenden wurde durch die Lockdowns auf die Probe gestellt. Für A3 habe sich gezeigt, dass der Fokus plötzlich sehr stark auf Organisationsfähigkeit und Computerskills gelegen hat, was davor im schulischen Kontext vernachlässigt wurde. Auch Disziplin, z.B. das Aufstehen betreffend, habe sich als sehr notwendige Eigenschaft erwiesen, was manche Lernende stark, andere weniger gezeigt haben.

Ähnlich wie B2 und A3 sieht auch B1 das Auf- und Ausbauen digitaler Fähigkeiten als wesentliches Element der Lernprozesse während der Lockdowns an und betont, dass Lernende davon längerfristig und über die Schule hinaus profitieren würden. Auch das Aufrechterhalten von Routinen oder zumindest Vorgeben angepasster, neuer Routinen unterstreicht B1 als bedeutsam für erfolgreiches Lernen und definiert die eigene Rolle als Lehrperson damit ähnlich wie B2. Zudem habe B1 versucht, den Schüler*innen verstärkt die Möglichkeit zu geben, eigenständig und selbstorganisiert zu lernen, was teils bessere

Ergebnisse gebracht hätte. Insgesamt sieht B1 einen klaren Startvorteil für jene Lernenden, die schon vor der Pandemie ein hohes Maß an Selbstständigkeit besessen hätten, da sie leichter und erfolgreicher vorangekommen seien.

Für A1 ist vor allem das Fehlen von Strukturen und Routinen ein wesentlicher Faktor gewesen. Lernende, die sich hier zu sehr auf externe Vorgaben verlassen haben, sind demzufolge in eine Orientierungslosigkeit und in weiterer Folge Antriebslosigkeit verfallen. Für manche Lernende sei ein Aufbrechen von Routinen auch positiv gewesen, so A1. Gleichzeitig hat A1 bei vielen Lernenden eine Suche nach eigenen Stärken und eine Beschäftigung mit sich selbst beobachten können. Die Ergebnisse dieser Suche seien unterschiedlich ausgefallen. Während manche sich in eine Abwärtsspirale negativer Selbstzuschreibungen begeben hätten, haben andere ihr Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung für Lernprozesse spürbar erhöht.

Das sieht B3 ähnlich. So sei die Kontrolle der Schule weggefallen, weshalb Lernende eigenständig das vorhandene „Zeitgefäß“ befüllen mussten. Manche haben davon profitiert, da diese erzwungene Selbstständigkeit und Selbstorganisation ihnen mehr eigenen Spielraum für Interessen und Vorlieben geboten hat, andere hätten sich damit schwergetan. Gleichzeitig lag es dadurch stärker in der Verantwortung der Lernenden, sich auf Lernprozesse einzulassen und diese erfolgreich und aus eigenem Antrieb heraus voranzutreiben. Besonders solche Lernenden, die sprachlich begabt und technologieaffin seien, hätten ihre Stärken noch weiter ausbauen können, betont B3. Als konkrete Bereiche, in welchen Lernende einen Kompetenzgewinn erzielen konnten, nennt B3 das Schreiben, Argumentieren, Recherchieren, aber auch die Textbe- und -verarbeitung, den Umgang mit digitalen Tools sowie das Programmieren. Das mündliche Argumentieren sei dagegen zu kurz gekommen, was vor allem für jene Lernenden von Nachteil war, die darin ihre Stärken hätten, so B3. Insgesamt hätte sich gezeigt, dass viele Lernende damit gehadert haben, die gewohnte Struktur des Tagesablaufs verloren zu haben und es war ihnen unklar, welche Rolle digitaler Unterricht in dem sich neu formierten Alltag einnimmt. Als Aufgabe der Lehrenden hat B3 es deshalb gesehen, neue Routinen zu schaffen und diese den Lernenden vorzuleben.

K5 - Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Im Gegensatz zur letzten Kategorie, ist die Zahl der Fundstellen für die fünfte Kategorie, Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information, wieder annähernd gleich über alle Interviewpartner*innen verteilt.

Interessanterweise betont A1 dabei, dass die Beschäftigung mit Information im Sinne einer Medienbildung wichtig sei, im eigenen Unterricht aber während der Pandemie bewusst nicht stattgefunden hätte, da dies für die Lernenden zu belastend gewesen sei. In der Ausführung von A1 war der Verzicht auf medienanalytische Betrachtung von Informationen im Unterricht der Versuch, einen Ort zu schaffen, an welchem nicht ständig das medial omnipräsente Thema Pandemie zu spüren war, zumal das in anderen Fächern ohnedies stattgefunden hätte. Generell wäre aber die quellenkritische Beschäftigung mit verschiedenen Medien und Texten aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven ein wichtiger Bestandteil des eigenen Unterrichts, so A1. Dabei würden die Lernenden auch dazu angehalten, zweifelhafte Informationen zu prüfen und alternative Quellen zu suchen, um Fake News zu entlarven. Als Problemfelder im Umgang mit Information macht A1 auch die Schnelllebigkeit der Medien sowie deren Finanzierung aus. Um Ersterem zu begegnen, würde A1 Lernende dazu auffordern, sich mit Hintergrundinformationen statt mit Breaking News zu beschäftigen. Letzteres sei ein veritables Problem für die Qualität der Informationen, da Medien generell unterfinanziert seien, worunter auch die mediale Vielfalt leide.

Im Gegensatz zu A1 betont A2, Quellenkritik im Unterricht sehr wohl auch während der Pandemie durchgeführt zu haben. Lernende hätten dazu mit zur Verfügung gestellten Quellen gearbeitet, aber auch eigenständig nach Quellen gesucht. A2 unterstreicht, den Lernenden auch vor Augen geführt zu haben, dass es die „perfekte“ Quelle nicht gibt und mit der Aufbereitung und Verbreitung von Informationen immer auch Interessen einhergehen. Für A2 sei es wichtig, Lernenden aufzuzeigen, dass Quellen kritisch betrachtet werden sollten, um sich so eine eigene, reflektierte Meinung bilden zu können. Dabei gilt es aber, Meinungsvielfalt zu ermöglichen und eine solche im Unterricht zu berücksichtigen sowie die Meinung der Lernenden zu respektieren. Als essentiell erachtet A2 die Gegenüberstellung des Rechts auf Meinungsfreiheit und der Notwendigkeit zur Prüfung von Faktizität und Validität von Informationen. Lernende würden für die Beschaffung von Information verwendete Quellen zu wenig kritisch hinterfragen, so A2. Meinungen seien oft wenig faktisch untermauert und würden trotzdem weiterverbreitet. Als Teil des Problems will A2 auch identifiziert haben, dass Informationen von offiziellen Stellen oft nicht alters- oder zielgruppenadäquat formuliert oder präsentiert werden. Die jeweilige Aufbereitung und der mediale Verbreitungskanal passten nicht zusammen, womit die Information nicht ankomme.

Das betont auch A3. Demnach würde das Alter der Lernenden beeinflussen, welche Informationen über welche medialen Kanäle konsumiert werden. Für A3 liegt darin auch die Gefahr der Verbreitung von Falschinformationen, da gerade soziale Medien den Nährboden dafür bereiten. Dies sei zwar auch vor der Pandemie schon der Fall gewesen, seither würde dieser Umstand in der allgemeinen Wahrnehmung aber stärker verankert sein. Um dem zu begegnen, betont A3 die Wichtigkeit, die Beurteilungskompetenz der Lernenden im Unterricht zu schulen, um Fakten von Fake News besser unterscheiden zu können. Dazu sollte im Unterricht die faktenbasierte, altersadäquate Wahl von Informationen eingeübt werden. Im Umgang mit Falschinformationen empfiehlt A3 eine argumentative Herangehensweise, welche falsche Behauptungen mit Fakten zu widerlegen und eine unreflektierte Weitergabe zu unterbinden versucht. A3 bevorzugt Unterricht, der zum Nachdenken anregt, um so einen reflektierten Umgang mit Informationen zu schulen.

Hier schließen auch die Aussagen von B1 an. Demnach ist die Vermittlung eines kritischen Umgangs mit Quellen im Unterricht essentiell, um zu erreichen, dass Informationen nicht unreflektiert übernommen und weiterverbreitet werden. B1 sieht Quellenkritik als notwendige Herangehensweise, um adäquat auf die gegebene Informationsflut zu reagieren. Insgesamt sieht B1 den Medienkonsum der Lernenden kritisch, würden doch keinerlei Zeitungen konsumiert, weder kaufpflichtige wie „Die Presse“, noch Gratisblätter wie „Österreich“ oder „Heute“. Das Interesse an offizieller Kommunikation schätzt B1 als verschwindend gering ein, stattdessen nützten Lernende soziale Medien wie TikTok und würden zweifelhaften Internetseiten vertrauen. Das führt in weiterer Folge dazu, dass die über „klassische“ Medien verbreiteten Informationen kaum bei den Lernenden ankommen. Gleichzeitig attestiert B1 den Lernenden auch ein fehlendes Interesse am Weltgeschehen, weshalb es Aufgabe der Lehrenden sein sollte, dieses stärker in den Unterricht einzubinden.

Auch B2 betont die enorme Wichtigkeit, den Umgang mit Informationen im Unterricht einzuüben. Dazu habe B2 im eigenen Unterricht tagesaktuelle Informationen sammeln lassen und diese gemeinsam mit den Lernenden auf ihre Faktizität überprüft. Dabei wurden unter anderem auch Informationen aus seriösen Quellen anderen, verbreiteten „Fakten“ gegenübergestellt. B2 sieht es als pädagogische Aufgabe, Informationen einzuordnen und Falschinformationen als solche zu entlarven. Dazu sollte Letzteren mit Fakten begegnet werden. B2 zufolge geht es gar nicht so sehr darum, Lernende von der Richtigkeit bestimmter Informationen zu überzeugen, sondern um die Präsentation einer faktisch

gestützten Gegenperspektive zu Falschinformationen, um so ein Nachdenken anzuregen. Lernende werden dadurch auch mit dem Informationsgehalt ihrer eigenen Medienwelt konfrontiert. Als problematisch erachtet B2, dass Lernende nicht bereit sind, für Informationen Geld auszugeben, weshalb Paywalls von Zeitungen ihren Teil zur Verbreitung von Falschinformationen beitragen.

Ähnlich wie die anderen Interviewpartner*innen sieht auch B3 die dringende Notwendigkeit für eine kritische Medienbildung im Unterricht. Die Medienkanäle der Lernenden seien mit viel Miss- und Desinformationen gefüllt, so B3. Zudem müsse den Lernenden der Unterschied zwischen Fakten und Meinungen klargemacht werden. Passiert das nicht, führe das im Prinzip dazu, dass Uninformierte oder schlecht Informierte bei Wahlen die Mehrheit bilden. B3 bemängelt, dass Unterricht im Umgang mit den Medienwelten der Lernenden hinterherhinke. Der Konsum von Medien führe zur Schaffung von Weltbildern, welche dann im Unterricht lediglich reflektiert und dekonstruiert werden könnten. Einen eigenen Anteil an der Schaffung von Weltbildern durch Unterricht vermisst B3. Insgesamt beurteilt B3 den Grad der Informiertheit bei den Lernenden als unzureichend. Viel zu wenige würden Qualitätsmedien konsumieren und sich mit dem täglichen Weltgeschehen beschäftigen. Dadurch seien viele einseitig oder gar nicht informiert und nur selten würden Lernende sich eine Meinung auf breiter Informationsbasis bilden. Auch eine Verweigerung des Informationskonsums habe B3 wahrgenommen, was aus psychohygienischen Gründen nachvollziehbar sei, jedoch nicht zu einer reflektierten Entscheidungsfindung in demokratischen Prozessen beitrage.

K6 – Sinn in Veränderung/Sinn in Unterricht sehen

Kategorie sechs, Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen, wird vor allem von A2, B2 und B3 sehr ausführlich behandelt, während die anderen Interviewten knapper darauf eingehen.

Für A2 sind es vor allem die digitalen Möglichkeiten für Unterricht, die von Bedeutung sind. Damit Lernende einen Sinn in Unterricht sehen, sollte ihre Medienwelt darin vorkommen, betont A2. Dazu müssten sich Lehrende mit aktuell verwendeten Medien wie TikTok beschäftigen, müssten wissen, wie man Reels macht und vor allem verstehen, dass all diese Medienprodukte sehr stark komprimiert seien und weder den zeitlichen noch platztechnischen Rahmen für ausführliche, detaillierte Beschreibungen oder Erklärungen bieten. Daraus schlussfolgert A2, dass Inhalte auch im Unterricht komprimiert, auf ihre Kernaussagen reduziert, kondensiert und mit Hilfe der von Lernenden genutzten Medien

angeboten werden sollten. Davon ausgehend sollte eine eigenständige, aktive Beschäftigung mit Themen stattfinden. A2 macht sich zudem dafür stark, dem Unterricht mehr Sinn zu geben, indem digitale Hilfsmittel stärker zum Einsatz kommen. Splitscreens, animierte Präsentationen oder Breakoutrooms sollen Lernende beispielsweise mehr ansprechen als bisher genutzte Methoden. Auch der aktive Einsatz von Tablets, etwa um Zeichnungen anzufertigen, Animationen zu starten oder Live-Präsentationen durchzuführen, sieht A2 als sinnvolle Veränderungen an. Insgesamt würden digitale Angebote wie etwa Lehrvideos, ein großes Potential zur Individualisierung bieten. Die Verwendung zur Selbstbestimmung von Tempo, Zahl der Wiederholungen oder Übungen im Lernprozess erachtet A2 als sehr sinnvoll. Kritisch hinterfragt A2 das Medienverständnis der Lehrenden. Demnach würde es den Lernenden wenig bringen, Medien, die vor 20 Jahren aktuell waren, vermittelt zu bekommen. Als Beispiel nennt A2 Powerpoint, dessen Bedeutung in Frage zu stellen sei. Hinsichtlich Präsentationen sieht A2 das Auftreten und den Präsentationsstil als deutlich wichtiger an. Die eigenen Möglichkeiten zur Stärkung des digitalen Unterrichts sieht A2 begrenzt. Die Verwendung vorhandener digitaler Produkte sei ein gangbarer Weg, zur Erstellung eigener, adäquater Materialien mit digitalen, technischen Mitteln, würden jedoch Ausstattung und Erfahrung fehlen. Deshalb, betont A2, seien „Youtuber*innen“ erfolgreicher und beliebter als Lehrende.

Auch B2 sieht sinnvolle Veränderungen im Unterricht vor allem im Bereich der Digitalisierung. Projektorientierter Unterricht mit Wahlmöglichkeiten für Lernende eröffne die Chance zur Individualisierung, sowohl was das Lerntempo, aber auch die Lernmethode angeht. Gleichzeitig bietet sich den Lehrenden eine bessere Möglichkeit der individuellen Hilfestellung. Als wichtig unterstreicht B2 den Einsatz von einheitlichen digitalen Systemen für die gesamte Schule, damit sich Routinen im Umgang ergeben. Auch bestimmte Strukturen wie ein klarer „Onlinestundenplan“ oder nachvollziehbare Vorgaben zu gemeinsamen Plenumszeiten und solchen zur eigenständigen Erarbeitung von Inhalten seien sehr sinnvoll. Auch was das Zeitmanagement betrifft, erkennt B2 Vorteile an Veränderungen in Richtung digitalen Unterricht. Demnach sei Pünktlichkeit für alle Beteiligten ein Punkt, der noch mehr als im Präsenzunterricht zum Tragen komme. In der Umsetzung von digitalem Unterricht erkennt B2 noch mehr Vorteile. So können etwa keine Unterlagen mehr verlorengehen, wenn diese digital verfügbar sind. Digitaler Unterricht lade auch dezidiert zur Kooperation und Kollaboration ein, so B2, was sich bei

dementsprechender Planung gut nutzen lasse. Und auch die Kommunikation mit den Lernenden sei mit Hilfe digitaler Tools leichter und individueller möglich. Stolpersteine seien B2 zufolge der Wunsch Lehrender, analogen Unterricht eins zu eins in die digitale Welt übertragen zu können und gerade zu Beginn die fehlende Unterstützung durch Fortbildungen, um diesem Wunsch zu begegnen. Damit seien Lehrende in didaktischer und pädagogischer Hinsicht bei der Ausgestaltung von digitalem Unterricht auf sich allein gestellt gewesen und hätten nicht das volle Potential digitalen Unterrichts ausschöpfen können, unterstreicht B2.

Auch für B3 stellen Prozesse der Digitalisierung eine sinnvolle Veränderung von Unterricht dar. So ermöglichen diese etwa eine bessere Nutzung und Einteilung von Zeit, da schnell Lernende mit weiteren Aufgabenstellungen voranschreiten können, während langsamer Lernende mehr Zeit für ihren Lernprozess in Anspruch nehmen können. Digitaler Unterricht bedeute zwar für die Lehrenden einen Mehraufwand in der Vorbereitung, ermögliche aber richtig umgesetzt ein deutlich höheres Maß an Individualisierung, wie B3 betont. Dabei sollte ein Augenmerk auf dem für die jeweilige Klasse richtigen Verhältnis von Aneignung und Vermittlung liegen, damit der Unterricht von den Lernenden als sinnvoll erachtet wird. Die Möglichkeiten digitalen Unterrichts schätzt B3 ähnlich wie B2 ein. Die Übertragung von schriftlichen Arbeitsaufträgen aus einem analogen in ein digitales Setting sei bei den Lernenden sehr gut angenommen worden. Die Verteilung und Sammlung der Aufträge über digitale Plattformen biete viele Vorteile und hätte sogar zwischenzeitlich zu einer Steigerung der Abgabebereitschaft bei den Lernenden geführt. Zudem ermöglichen Plattformen eine leichte Bewertung und Verbesserung schriftlicher Aufträge, unterstreicht B3. Um digitalen Unterricht sinnvoll zu gestalten, ist B3 zufolge ein Umdenken in Didaktik und Methodik notwendig, was einen Rückgriff auf bestehende Unterrichtsvorbereitungen nahezu verunmöglicht. B3 warnt wie B2 vor der Falle, Unterricht eins zu eins übernehmen zu wollen. Gleichzeitig müsse, damit Unterricht von den Lernenden als sinnvoll empfunden wird, auf ein hohes Maß an Interaktion geachtet, ein emotionales Andocken ermöglicht und die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt werden. Andernfalls, hebt B3 hervor, würden digitale Lernformen zu stark auf inhaltliche Bereiche reduziert und zu einem Hintergrundrauschen der Lernenden verkommen.

A1 stellt die Sinnhaftigkeit der Digitalisierung von Unterricht in Frage, zumal die den Lernenden gegebenen Arbeitsaufträge nur zum Teil eigenständig erledigt würden und viele

gar nichts abgegeben hätten. Generell sieht A1 einen deutlichen Mehraufwand, um etwa Arbeitsblätter für digitalen Unterricht anzupassen oder Kurzvideos zu erstellen. A1 ist dabei nicht von der Sinnhaftigkeit dieser Veränderung überzeugt. Die Umsetzung von Gruppenarbeiten mit Hilfe von Breakoutrooms hebt A1 dagegen als brauchbare Adaption positiv hervor.

Für A3 ist die Nutzung digitaler Tools im Unterricht eine sinnvolle Ergänzung. Dabei bedarf es aber einerseits der Bereitschaft zur Schulung der eigenen Kompetenzen und andererseits der Klärung, wer für die Anschaffung notwendiger Geräte wie etwa Tablets oder Beamer zuständig ist. Das Stellen digitaler Aufgaben erachtet A3 als sinnvoll und nützlich und betont, damit auch die digitalen Skills der Lernenden vertiefen zu können. Auch die Verwendung eines digitalen Schulhefts als Schnittstelle zwischen Mitschrift und Tafelbild erscheint A3 als sehr begrüßenswert.

B1 sieht die Umstellungen auf digitalen Unterricht eher kritisch und kann darin nur bedingt Sinn erkennen. Zuallererst sei die Orientierung am Stundenplan essentiell, was jedoch gerade zu Beginn der Lockdowns nicht funktioniert habe. Und in weiterer Folge bedarf es einiger Schulung der Lehrenden, um digitalen Unterricht sinnvoll gestalten zu können. Dieser Lernprozess für die Lehrenden habe noch nicht in einem angemessenen Umfang stattgefunden.

K7 – Raum für Emotionen

Bei der siebenten Kategorie, Raum für Emotionen, lässt sich eine deutliche Ungleichverteilung der Fundstellen ausmachen. Hier sind es die Interviewpartner*innen A1 und B3, die sich weit ausführlicher zu dieser Kategorie geäußert haben als der Rest. Das lässt sich auf ihre Rolle als Klassenvorstände zurückführen.

Zu Beginn der Pandemie hat A1 vor allem ein hohes Maß an Nervosität bei den Lernenden wahrgenommen, das auf die unklare Situation und die fehlenden Informationen zum Virus zurückzuführen war. Die daraus resultierende Verunsicherung hat vermutlich schon vorab vorhandene Gemütszustände verstärkt und bei einigen Lernenden zu Ängstlichkeit geführt. Generell habe sich eine gewisse Angespanntheit ablesen lassen, die sich durch die emotionale Unausgewogenheit und die fehlenden Möglichkeiten zum Ausgleich ergeben hätte. Auch bei sich selbst hat A1, bedingt durch die eigene Unsicherheit, eine gewisse Vorsicht wahrgenommen. Im weiteren Verlauf der Pandemie hätten sich die Einschränkungen vor allem für besonders sensible Lernende stark ausgewirkt, so A1.

Vorhandene Ängste seien verstärkt worden und durch ein gegenseitiges, gruppendynamisches Aufschaukeln der emotionalen Zustände, hätte bei einigen Lernenden eine sich selbst verstärkende Abwärtsspirale eingesetzt. Versuche, als Lehrperson darauf einzuwirken, hätten wenig gefruchtet, was bei A1 ein Gefühl der Hilflosigkeit hinterlassen habe. Viele Lernende hätten sich mit ihren Gedanken in ihr eigenes Inneres zurückgezogen, was zu einer Verstärkung der emotionalen Instabilität geführt habe. A1 betont, dass einige Lernende schließlich auch psychologische Hilfe in Anspruch genommen hätten, um ein emotionales Gleichgewicht wiederherzustellen. In der Beobachtung der Situation habe A1 ein Ungleichgewicht der Geschlechter ausgemacht. Mädchen seien stärker betroffen gewesen oder hätten ihre Betroffenheit stärker gezeigt als Burschen. Für den eigenen Unterricht hat A1 versucht, auf die emotionale Situation der Lernenden Rücksicht zu nehmen, hat ein hohes Maß an Verständnis gezeigt, Fristen, wenn nötig, verlängert und im Sinne einer zusätzlichen Motivation auch kleine Erfolge als solche besonders lobend betont.

Die Ausgangsbeschreibung bei B3 ähnelt jener von A1. Zu Beginn der Pandemie habe große Verunsicherung und auch Angst bei den Lernenden geherrscht, was zahlreiche Gespräche mit ihnen gezeigt haben. Unklar war für alle Beteiligten auch, inwiefern sich die Pandemie auf Schule und Lernen auswirken würde, was die Verunsicherung der Lernenden noch verstärkt habe. B3 vergleicht das Gefühl mit der Situation im Kalten Krieg oder rund um den Supergau in Tschernobyl. Es sei eine Bedrohung der heilen Welt durch eine unkontrollierbare, unsichtbare Gefahr gewesen. Gleichzeitig hätte es im Unterricht zu wenig Raum zur Thematisierung gegeben, wodurch die Lernenden auch keine adäquate Hilfestellung für ihren emotionalen Zustand erlebt hätten. Auf die zahlreichen Fragen der Lernenden hätten Schule, Unterricht und Lehrende nur wenige Antworten geliefert, betont B3. Die eigene Rolle zur emotionalen Unterstützung habe er sehr stark wahrgenommen. Das Kontakthalten über digitale Kommunikationswege und die konstante Pflege der Beziehungsebene waren ihm wichtig, um eine emotionale Hilfestellung für die Lernenden zu leisten. Emotionalen Zuständen der Lernenden habe B3 Aufmerksamkeit geschenkt und diesen die nötige Zeit und den nötigen Raum gegeben. Insgesamt habe Zwischenmenschliches während der Phasen der Lockdowns eine deutlich größere Bedeutung neben inhaltlichen Aspekten des Unterrichts erhalten. Gleichzeitig betont B3 auch die Schwierigkeit, emotionale Zustände der Lernenden im digitalen Unterricht

wahrzunehmen. Ein Nachfragen auf Verdachtsmomente habe hier wenig genutzt, da sich Lernende nicht vor anderen als belastet outen wollten.

Weniger ausführlich als die beiden Klassenvorstände haben sich die restlichen Interviewpartner*innen geäußert. Für A2 war die Überforderung mit der neuen Situation stark spürbar, vor allem, da es keine adäquaten Reaktionsmöglichkeiten gegeben habe. Für die Lernenden sei das emotional belastend gewesen. Für den eigenen Unterricht habe A2 versucht, den Fokus auf das Wohlbefinden der Lernenden zu legen, um das Zurechtzukommen mit sich selbst und mit anderen zu fördern und zu ermöglichen.

A3 habe bei den Lernenden eine starke Tendenz zum Rückzug ins Innere wahrgenommen und vermutet dahinter Angst als einen Auslöser. In der Kommunikation mit den Lehrenden sei das aber nicht angesprochen worden, da Lernende ihre Probleme im schulischen Kontext nicht nach außen tragen wollten, so A3.

Für B1 ist es vor allem das Umfeld der Lernenden, das als Katalysator für emotionale Zustände gedient hat. So seien etwa die Arbeitslosigkeit der Eltern oder die Erkrankung Nahestehender belastend gewesen, und das habe sich bei den Lernenden bemerkbar gemacht. Als zusätzliche Belastung habe B1 die Umstellung auf digitalen Unterricht empfunden. Sowohl Lernende als auch Lehrende hätten unter Überforderung und Erschöpfung gelitten, da die Umstellung ohne Vorbereitung stattgefunden und viel Energie und Kräfte in Anspruch genommen habe.

Für B2 habe sich vor allem die Verunsicherung, wie der Schulbetrieb weitergehen wird, bemerkbar gemacht, ängstlich wären die Lernenden nicht gewesen. Im Verlauf der Pandemie habe B2 versucht, den emotionalen Zustand der Lernenden zu beobachten und bei Bedarf auch direkt nach dem Befinden zu fragen. Auch eine Rücksichtnahme auf emotional angeschlagene Lernende habe stattgefunden. Wie erfolgreich dieser Versuch der Begleitung gewesen sei, darüber ist sich B2 nicht sicher.

K8 – Handlungs- und Lösungsorientierung

Für die im Zuge der Analyse der Interviews herausgearbeitete achte Kategorie, Handlungs- und Lösungsorientierung, zeigt sich, wie schon für die siebte Kategorie, eine ungleiche Verteilung der Fundstellen in den Transkripten.

Vor allem die interviewte Lehrperson A2 hat sich sehr ausführlich dazu geäußert. Im eigenen Unterricht habe ein Fokus auf Projektarbeit gelegen, welche auf dem Prinzip des scrum4schools (Gloger 2020) aufbaut. Dazu hätten Lernende überwiegend eigenständig

Produkte entwickelt, während die Lehrperson im Entwicklungsprozess in verpflichtenden Feedbackschleifen Hilfestellungen gegeben hat. In A2's Erfahrung musste diese Form der Projektarbeit nicht den gesamten Unterricht umfassen, über einen längeren Zeitraum aber immer wieder Platz finden. Die dabei entstandenen Produkte hätten sehr überzeugt und würden auch Experimente, Videos oder Papers beinhalten. Zudem betont A2, im eigenen Unterricht die Suche nach Lösungen zu forcieren, um den Lernenden das Gefühl zu nehmen, an Problemstellungen zu verzweifeln.

Auch B2 betont, Projektunterricht durchgeführt zu haben, was für Lernende deutlich individuellere Lernangebote ermöglicht. Aufgabenstellungen, Materialien und Methoden würden die Vielfalt der Lernenden berücksichtigen und gleichzeitig die Entwicklung vielfältiger Produkte und Handlungsweisen durch die Lernenden unterstützen. B2 sieht das Potential von Projektunterricht im Schulalltag aber deutlich zu gering entfaltet und wünscht sich die Möglichkeit, räumlich-zeitliche Rahmenbedingungen anzupassen, etwa durch einen Tag, an welchem der Stundenplan aufgelöst ist und Lernende sich ausschließlich ihren Aufgaben, Programmen und Projekten widmen. Denkbar wäre, so B2, hierfür auch die Anwesenheitspflicht in der Schule zu reduzieren.

Weit weniger ausführlich argumentiert A3, unterstreicht aber die Bemühungen, vor allem in den Phasen des Distance Teachings, den Lernenden lösungsorientiertes Vorgehen im Lernprozess näherzubringen.

Darauf hat auch B1 ein Augenmerk gelegt. Ziel sei es gewesen, Aufgabenstellungen derart zu formulieren, dass Lernende zum Nachdenken angeregt und eigene Lösungswege entwickelt wurden.

Die Suche nach Lösungen unterstreicht auch B3, ist hier aber stärker auf der Seite der Lehrenden verhaftet. Exemplarisch werden in B3's Ausführungen eigene Bemühungen im Kollegium genannt, um in der erlebten Krisensituation die Handlungsinitiative zu erhalten respektive wiederzuerlangen. Dabei betont B3 vor allem die Zusammenarbeit in der Gruppe und die gegenseitige Unterstützung als Elemente einer Lösungsorientierung. Auf Seiten der Lernenden hätten Angebote, selbst nach Lösungen für Problemstellungen zu suchen und eigenbestimmte Handlungen zu setzen, bei vielen für Überforderung gesorgt. B3 betont, dass Lernende es nicht gewohnt sind, im Unterricht größere Freiräume für eigenbestimmte Lernprozesse zu erhalten. Dahingehend formuliert B3 den Wunsch, dass sich das ändert, um vor allem die Lust an der Entwicklung von Zukunftsvisionen und die tatkräftige Gestaltung von Zukunft durch die Lernenden im Zuge des Unterrichts zu

fördern. Zudem sieht B3 großes Potential, aus gefundenen Lösungen in der Pandemie Lerneffekte zu erzielen und Schlüsse für die Zukunft respektive für einen größeren Kontext zu ziehen.

A1 thematisiert diese Kategorie gar nicht.

7.4.1.2 Bezüge zu den Fokusgruppen

K1 – Verständnis von Begriff Krise

Für Kategorie eins, ein Verständnis vom Begriff Krise haben, zeigen sich viele Parallelen in den Orientierungen der Fokusgruppen und den Aussagen der Interviews. Krise wird durchgehend als einschneidende Erfahrung beschrieben. Diese wird teils negativ bewertet und mit Verunsicherung, Überforderung oder sogar Kontrollverlust konnotiert. Teils werden mit Krise aber auch positive Verknüpfungen gezogen, die vor allem eine Chance zu Veränderung und Entwicklung offenbaren. Sowohl in den Orientierungen als auch im Vergleich der Interviews zeigt sich, dass beide Wahrnehmungstypen vorkommen. Zudem werden Krisen in den Orientierungen als auch in den Interviews auf verschiedenen Maßstabsebenen, einmal mehr im individuellen, einmal mehr im gesellschaftlich-systemischen Bereich, verortet. Insgesamt lässt sich für die Orientierungen der Fokusgruppen ein stärkerer Schwerpunkt auf das Verständnis von Krisen, deren Entstehung und Auslösern ableiten, während die Lehrenden in den Interviews ein größeres Augenmerk auf die (Wieder)Herstellung von Handlungsfähigkeit gelegt haben.

K2 – Soziale Kontakte/Kooperation

Auch in der zweiten Kategorie, Sozialer Kontakt und Kooperation, lassen sich einige Überschneidungen zwischen den Orientierungen der Fokusgruppen und den Aussagen der Interviewten zeigen. Vordergründig lässt sich unterstreichen, dass soziale Kontakte als wichtige Voraussetzung für Lernprozesse erachtet werden. Sowohl in den Orientierungen als auch in den Aussagen der Interviews wird hervorgehoben, dass soziales Lernen nur über direkten, teils auch körperlichen Kontakt, etwa in Form von Umarmungen oder Handshakes, erfolgreich stattfindet. Jede digitale Umsetzung kann dagegen nicht mithalten. Auch wird das Wohlbefinden der Lernenden als Folge der Zusammenkunft mit der Peergroup definiert. Dieser wiederum wird in den Orientierungen eine stärkere Bedeutung beigemessen als in den Interviews, in welchen der Rolle der Familie und auch der Lehrkräfte als soziale Kontaktpersonen mehr Beachtung zukommt, wenngleich beide Personengruppen nicht als vollwertiger Ersatz für die Peergroup gesehen werden. Die

Rückkehr in die Schule wird interessanterweise nur in den Interviews, nicht aber in den Orientierungen der Fokusgruppen thematisiert. Hier wird eine Phase des „Wiederzusammenfindens“ und ein Neuerlernen des sozialen Miteinanders betont. Übereinstimmungen lassen sich hinsichtlich der Funktion von Kooperation im Lernprozess ausmachen. Zusammenarbeit wird dann von Lernenden und auch Lehrenden als positiv aufgefasst, wenn möglichst alle Beteiligten einen Beitrag dazu leisten. Ist das nicht der Fall, wird ein solches Vorgehen von den Lernenden als „Schummeln“ bei respektive „Abkürzen“ von Lernprozessen betrachtet, was auch Lehrende in ihren Wahrnehmungen der Lernenden so interpretiert haben.

K3 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

In Kategorie drei, Eigene Interessen und Mitbestimmung, zeigen sich einige Auffassungsunterschiede zwischen den Lernenden und den Lehrenden. Grob betrachtet lassen sich diese auf den Umstand herunterbrechen, dass Lernende mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten und Autonomie im Lernprozess fordern, während Lehrende sich in der Unterrichtsplanung und -durchführung stärker in einer gestaltenden und vorgebenden Rolle sehen. Im Detail ist die Sachlage jedoch nicht so eindeutig bestimmt.

Zunächst ist die Auffassung von Mitbestimmung in den Orientierungen der verschiedenen Fokusgruppen unterschiedlich. Dementsprechend lassen sich auch Auffassungen der Lehrkräfte unterschiedlich zuordnen. Ein Verständnis von Rücksichtnahme auf eigene Interessen im Sinne von, die Lehrkräfte mögen erraten, was die Lernenden interessiert, welches in einer der Orientierungen zum Ausdruck gebracht wird, wird durchaus von einer Lehrkraft genau so widerspiegelt. Demnach sollte Unterricht durch die Lehrkräfte gestaltet werden und dabei die Wahl der Inhalte derart antizipierend durchgeführt werden, dass diese für Lernende lebensweltlich relevant, interessant und aktivierend sind.

Ein Verständnis von Mitbestimmung als aktives Mitspracherecht bei der Auswahl von Inhalten, wird dagegen von Lernenden in einer anderen Orientierung vermisst. Die Hälfte der Lehrkräfte formuliert jedoch Aussagen, in denen genau ein solches Mitspracherecht angeboten wird. So sollen Lernende etwa forschend-lernend eigene Fragestellungen bearbeiten, projektorientiert eigene Ideen entwickeln oder bei der Bearbeitung von Inhalten eine Wahlmöglichkeit erhalten, um eigene Interessen berücksichtigen und verfolgen zu können.

Mehr noch als bei Inhalten, fordern Lernende in einer der Orientierungen Mitsprache bei

Lernmethoden und Sozialformen ein. Hier scheinen Lehrende in der Wahrnehmung der Lernenden eher auf die eigene Expertise zu vertrauen und Vorgaben zu machen, als Wahlmöglichkeiten zu schaffen. Dem entgegen stehen die bereits angeführte Projektarbeit, das forschende Lernen und zusätzlich die Äußerung einer Lehrkraft zur Schaffung von zeitlichen und arbeitstechnischen Freiräumen im Unterricht, um die individuelle Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu ermöglichen. Lernende würden sich zusätzlich einen stärkeren Fokus auf Gamification und das Einbringen von eigenen Meinungen wünschen, ohne Letztere aber reflektiert und faktisch begründen zu müssen. Insgesamt zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen Lernenden und Lehrenden in der Wahrnehmung der Ausgestaltung von Unterricht. Schließlich wird der Wunsch nach Mitbestimmung in einer der Orientierungen auch an die Frage zur Notwendigkeit von Lernprozessen herangetragen. Lernende plädieren für mehr Freiwilligkeit statt Verpflichtung im Lernprozess und argumentieren, dass ein Nichtlernen ohnedies dem eigenen Vorankommen schaden würde. Eine solche Form der Mitbestimmung wird in den Interviews von den Lehrpersonen nicht artikuliert.

K4 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Die Orientierungen der Fokusgruppen und die Aussagen der Interviews zeigen einige Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede für Kategorie vier, Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Sowohl Lernende als auch Lehrende betonen den Effekt, den Distance Teaching auf das Lernverhalten der Lernenden gehabt hat. Lernende mussten lernen, sich den schulischen Tagesablauf und die darin eingebetteten Lernprozesse eigenständiger zu organisieren. Vieles, was davor durch die Institution Schule vorgegeben war, wurde zu Beginn des Distance Teachings in die Verantwortung der Lernenden gelegt. Lehrende beschreiben das gleichermaßen als Herausforderung und Chance. Dabei habe sich gezeigt, wer bereits zumindest in Ansätzen eigenständig war oder die Bereitschaft, sich Eigenständigkeit anzueignen mitbrachte. Für die Lernenden habe hierbei die Erkenntnis, dass Familienmitglieder Hilfestellungen bei der Organisation liefern können, als bedeutsam erwiesen, aber auch die Formulierung konkreter Zielsetzungen sowie die Schaffung wiederkehrender Muster und Strukturen wird als unterstützend gesehen.

Digitalisierung wird in Zusammenhang mit der Organisation von Lernprozessen unterschiedlich bewertet. Für die Lernenden habe diese ein Trennen von privat und Schule sowohl zeitlich als auch räumlich erschwert, während Lehrende darin eine große Chance

zur Ermöglichung eigenverantwortlichen Lernens gesehen haben. Daran knüpft auch die Erkenntnis an, dass Präsenzunterricht für Eigenverantwortung im Lernprozess nicht genügend Möglichkeiten anbietet. In Übereinstimmung sehen Lernende und Lehrende Disziplin, Konsequenz und Ausdauer als relevante Fähigkeiten, die zu erfolgreicher Organisation eigenverantwortlichen Lernens beitragen. Lernende betonen, diese jedoch nur dann aufbringen zu wollen, wenn Lernprozesse ihnen bedeutsam erschienen und sie diese aus eigenem Antrieb verfolgen und vorantreiben wollten. Lehrende verknüpfen dies eher mit der Eigenverantwortung der Lernenden, Entscheidungen für ihr eigenes Leben zu treffen und zu diesen zu stehen. Dementsprechend hätten in der Wahrnehmung der Lehrenden auch nicht alle Lernenden den digitalen Freiraum, der für eigenverantwortliche Lernprozesse angeboten wurde, sinnvoll genutzt. Jene, die das aber getan haben, haben der Einschätzung der Lehrenden zufolge viel für eigenes, selbstgesteuertes und eingestaltetes Lernen dazugelernt und bei entsprechender Eigenmotivation sehr von dieser Phase profitiert.

Darüber, inwiefern Lehrende mehr oder weniger stark Einfluss auf den Lernfortschritt der Lernenden nehmen sollen, liegen unterschiedliche Auffassungen vor. In den Orientierungen der Lernenden zeichnet sich dazu ein gewisses Kontinuum entlang der Eigenständigkeit der Lernenden ab. Je mehr davon vorhanden ist, desto weniger Hilfestellung wird eingefordert. Bei den Lehrenden lässt sich dagegen das Gefühl einer gewissen Notwendigkeit zur Takt- und Strukturvorgabe herauslesen, die hierbei nicht zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden differenziert. Gleichzeitig wird positiv hervorgehoben, dass mehr Lernende zunächst eigenständig versucht hätten, Aufgabenstellungen zu erledigen, statt, wie von den Lehrenden im Präsenzunterricht als durchaus üblich wahrgenommen, sofort die Lehrkraft um Hilfe zu bitten.

Interessant sind die Auffassungsunterschiede zur Förderung von Eigenständigkeit durch Distance Teaching. Während dies bei den Lehrenden in einem positiven Licht dargestellt wird, weisen die Lernenden zwei konträre Orientierungen auf. In einer spiegelt sich die Sichtweise der Lehrenden wider, in der anderen wird betont, dass Distance Teaching gerade nicht zu einer Förderung von Eigenständigkeit beigetragen habe. Der gegebene Freiraum wurde von jenen Lernenden, die diese Orientierung zum Ausdruck gebracht haben, nicht genutzt. Sie formulieren in dem Zusammenhang Eigenverantwortung als die Möglichkeit, Lernprozesse bewusst abzulehnen. Gleichzeitig hätte das insgesamt die Lernmotivation erhöht, da somit mehr Zeit und Raum für Lernprozesse geblieben ist, die

von Lernenden als sinnvoll und notwendig angenommen wurden.

Von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen betont, wird die Verbindung zwischen eigenen Interessen und selbstorganisiertem, eigenverantwortlichem Lernen. Die Relevanz und Lebensweltorientierung von Inhalten für die Lernenden hat zur Bereitschaft der Beschäftigung damit und in weiterer Folge zum Aufbau von funktionierenden Lernstrategien beigetragen. In dem Zusammenhang lässt sich auch attestieren, dass die Rückkehr zum Präsenzunterricht für viele Lernende irritierend war, da plötzlich dieser Antrieb, sich mit eigenen Inhalten, aus eigenem Interesse heraus zu beschäftigen, nahezu völlig weggefallen ist und zuvor geltende Rahmenbedingungen der Passivität im Unterricht wieder zu greifen begonnen haben. Lernen in Präsenz wurde deshalb in den Orientierungen der Lernenden auch als „Pflichterfüllung“, nicht aber als persönliches Wachsen und Entwickeln beschrieben. Aus dem Blickwinkel der Lehrenden hat die erzwungene Selbstständigkeit der Lernenden dazu beigetragen, dass diese ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl steigern konnten. Einschränkend gilt es aber festzuhalten, dass dies nicht auf alle Lernenden zutrifft. Zuvor schon selbstständige, lernstarke und organisierte Lernende konnten ihre Stärken ausspielen und deutlich vorankommen, während jene, die stark auf Unterstützung durch Lehrkräfte angewiesen waren, auf der Stelle getreten und eher noch zurückgefallen sind. Zumindest eine Lehrkraft betont deshalb, dass die Förderung von Eigenständigkeit und Selbstorganisation im Präsenzunterricht forciert werden sollte.

K5 - Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Kategorie fünf, Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information, zeigt die Bedeutung von Informationen sowohl für Lernende als auch für Lehrende auf. Dabei wird ein Spannungsverhältnis zwischen theoretischem Wissen zu und über Medien und praktischem Medienhandeln offenbar. In den Orientierungen der Fokusgruppen wird die Bedeutung vertrauenswürdiger Quellen unterstrichen. Zudem geben die Lernenden eine Einschätzung zur österreichischen Medienwelt ab und ordnen diese von vertrauenswürdigen zu weniger zu vertrauenden Quellen. Diese theoretische Einordnung verschiedener österreichischer Medienprodukte hat auch für die Lehrenden Relevanz und wird als Teil einer im Unterricht zu fördernden Medienbildung betrachtet.

Dass eine solche Medienbildung normative Züge trägt, lässt sich sowohl aus den Orientierungen als auch aus den Interviews ableiten. In ersteren ist von „vernünftigen“ und „unvernünftigen“ Mediennutzungsweisen die Rede, wobei Lernende die eigenen

Nutzungsweisen als vernünftig wahrnehmen. Das wiederum wird in den Interviews in Frage gestellt, da die Medienwelten der Lernenden überwiegend soziale Medien seien, welche von den Lehrenden als Nährboden für Falschinformationen angesehen werden. Relevante Informationen, die über „klassische“ Medien und offizielle Verbreitungskanäle wie während der Pandemie die Pressekonferenzen der österreichischen Regierung, verbreitet werden, finden den Weg zu den Lernenden oft nicht. Dafür machen die Lehrenden einerseits die Wahl inadäquater Medien, andererseits das generell fehlende Interesse der Lernenden am Weltgeschehen verantwortlich.

Die Frage des Interesses ist eine durchaus relevante, denn in den Orientierungen der Fokusgruppen wird deutlich, dass die gefühlte Relevanz von Informationen einen wesentlichen Einfluss auf den Umgang der Lernenden damit nimmt. Dabei wird in einer Orientierung ein Verhalten artikuliert, welches in der Theorie vorhandenes Wissen zu kritischer Beurteilung von Informationen zur Seite schiebt, wenn die Information von den Lernenden als besonders relevant eingestuft wird. Passend dazu ist die Einschätzung, dass Boulevardmedien besonders durch ihre Schnelligkeit punkten können und Informationen oft exklusiv und als Erste verbreiten würden. Um dem sich dadurch aufbauenden Spannungsfeld zwischen Exklusivität und Verlässlichkeit von Informationen begegnen zu können, wird in einem der Interviews empfohlen, Hintergrundinformationen zu sammeln, statt sich mit Breaking News zu beschäftigen. Lernende geben Vertrauen als adäquate Strategie im Umgang mit Medien an und messen Expert*innen hohe Bedeutung bei. Dabei steigt das Vertrauen in die Expertise, je näher das persönliche Verhältnis zum Experten, zur Expertin ist. Vertrauen als Umgangsstrategie mit Medien und Informationen negiert, dass Medien interessengetrieben sind und auch darin zu Wort kommende Expert*innen eine bestimmte Weltanschauung verfolgen. Gleichzeitig wird in einer Orientierung darauf verwiesen, dass ebendieses Vertrauen dazu beiträgt, dass Verschwörungsmythen sich verbreiten können und es zu einer Polarisierung innerhalb von Gesellschaften kommt. Auch deshalb unterstreichen nahezu alle Lehrenden in den Interviews die Bedeutung einer umfassenden, kritischen Medienbildung im Unterricht, um den Lernenden den aktiven Umgang mit Quellen, Medienprodukten und Informationen zu ermöglichen und diese kritisch hinterfragen und dekonstruieren zu lernen. In weiterer Folge wird somit auch der Gefahr der Verbreitung von Falschinformationen vorgebeugt. Lehrende betonen, dass im Umgang mit solchen argumentativ vorzugehen sei, um schließlich Fakten von Fake News unterscheiden zu können. Dabei hilft auch eine faktenbasierte, altersadäquate Wahl von

Informationen im respektive für den Unterricht einzuüben.

Einen derart reflektierten Umgang mit Medien empfinden Lernende wiederum oft als mühsam, da nicht die affektive Seite im Vordergrund steht. Medienkonsum wird in den Orientierungen zumindest zum Teil als vergnüglicher Zeitvertreib dargestellt. Generell sind sich Lernende und Lehrende aber einig, dass Informiertheit eine Chance darstellt, eigene Handlungsrahmen zu analysieren und im Bedarfsfall zu adaptieren. Als wenig zielführend wird in einem der Interviews deshalb auch die Strategie der Medienkonsumverweigerung angesehen.

K6 – Sinn in Veränderung/Sinn in Unterricht sehen

Für Kategorie sechs, Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen, lässt sich festhalten, dass sowohl die Orientierungen als auch die Aussagen in den Interviews einen starken Bezug zur Digitalisierung von Unterricht haben. Für die Lernenden steht außer Frage, dass die Pandemie einen wesentlichen An Schub zur Veränderung des Unterrichts in eine digitale Richtung geleistet hat. Gleichzeitig betonen sie, dass dieser Prozess ihrer Auffassung nach auch ohne die Pandemie, vermutlich aber langsamer, vonstattengegangen wäre. In der Einschätzung der Lehrenden wird der Digitalisierungsprozess zwar ebenso gewürdigt, jedoch sind die gegangenen Schritte etwas zögerlich und nicht immer nachhaltig gewesen. Zudem werden nicht alle Entwicklungen während der Pandemie als sinnvoll erachtet.

Auf Seiten der Lehrenden sind es vor allem die Möglichkeiten zur Individualisierung mit digitalen Tools, die strukturierte Verwaltung von Aufgaben und Materialien sowie die leichtere Kommunikation mittels digitaler Plattformen, die positiv hervorgehoben werden. Die Individualisierung wird auch in den Orientierungen der Fokusgruppen betont. Darüber hinaus unterstreichen die Lernenden, dass Digitalisierung für sie alleine nicht ausreicht, um Unterricht als sinnvoll zu betrachten. Sie wünschen sich vor allem eine stärkere Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt und mit Inhalten, die außerhalb von Schule relevant sind. Zudem assoziieren Lernende die Verwendung digitaler Endgeräte mit Lust, Spaß und Unterhaltung, Unterricht als solchen jedoch nicht unbedingt. Dementsprechend würden sie sich für eine sinnvolle Veränderung von Unterricht eine Verwendung der Geräte wünschen, die das im Unterricht stärker berücksichtigt. In der Hinsicht ist die Erkenntnis aus einem der Interviews durchaus bedeutsam, dass Lehrende ihr eigenes Medienverständnis überdenken sollten, um besser an die Medienbedürfnisse und Medienwelten der Lernenden andocken zu können.

Lehrende sehen zudem als weitere Ebene einer Sinngebung im Unterricht die Suche nach einem für die Klasse passenden Verhältnis von Vermittlung und Aneignung, ein hohes Maß an Interaktion und die emotionale Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden. Zudem wird auch die eigenständige Beschäftigung mit Themen hervorgehoben. Dazu wird in den Orientierungen der Lernenden jedoch eine gegenteilige Haltung vorgebracht. Je mehr Eigenverantwortung im Lernprozess gefordert wird, desto fordernder wird Unterricht von Lernenden wahrgenommen. Für einige tritt ab einem gewissen Punkt eine Überforderung ein, was als nicht sinnvoll erachtet wird.

K7 – Raum für Emotionen

Für die siebente Kategorie, Raum für Emotionen, lassen sich wohl die größten Auffassungsunterschiede zwischen den Gruppenorientierungen und den Aussagen der Lehrenden ausmachen. Die Lernenden attestieren beinahe im Einklang, zu wenig Rücksichtnahme auf ihre emotionale Situation durch die Lehrenden erfahren zu haben. Umgekehrt betonen faktisch alle Lehrenden, ein besonderes Augenmerk auf die emotionale Verfassung der Lernenden gehabt zu haben.

Diese unterschiedliche Wahrnehmung lässt sich mit verschiedenen Zugängen zumindest zum Teil erklären. Zunächst wird sowohl in den Interviews als auch in den Gruppenorientierungen die emotionale Situation der Lernenden zu Beginn der Pandemie als verunsichert, ängstlich und mit einem Gefühl gesteigerter Verletzlichkeit beschrieben. Ein erster wesentlicher Unterschied zeigt sich im Umgang damit während des digitalen Unterrichts. Hier ist es vor allem der Einsatz der Kameras, der völlig konträr aufgefasst wird. Die Lehrenden sehen darin einen mehr schlechten als rechten Ersatz für die Interaktion im Unterricht, für die Lernenden stellt dieser dagegen ein Eindringen in ihre Privatsphäre dar. Während Lehrende sich mit der Aktivierung der Kameras eine gesteigerte Teilnahme am Unterricht erhoffen, sehen Lernende sich dadurch gezwungen, ihre emotionale Situation ungefiltert in einen öffentlichen Raum zu tragen. Für die Lernenden stellt das eine klare Grenzüberschreitung dar, während die Lehrenden in der verweigerten Aktivierung der Kameras eine fehlende Bereitschaft zur Teilnahme am Unterricht gesehen haben wollen.

Die Lernenden beklagen in ihren Orientierungen, dass von den Lehrenden erwartet wurde, dass sie im Unterricht „funktionieren“, obwohl Zweitere umgekehrt ebenfalls über die Belastung durch die Pandemie klagten. Die Lehrenden wiederum betonen, sehr wohl Rücksicht auf die emotionale Situation der Lernenden genommen, Verständnis gezeigt,

Fristen verlängert und ihnen gut zugesprochen zu haben. Dazu, wie viel Raum die emotionale Verfassung der Lernenden im Unterricht eingenommen hätte, gehen die Meinungen der Lehrenden allerdings auseinander. Vor allem den Klassenvorständen war es, den Ausführungen der Interviews zufolge, ein Anliegen, die Lernenden zu begleiten, sie zu unterstützen und ihnen eine emotionale Stütze zu sein. Es wird jedoch auch betont, dass einige psychologische Hilfe außerhalb des schulischen Umfelds in Anspruch genommen hätten, um mit der Situation besser zurechtzukommen.

Offenkundig wird im Vergleich der Orientierungen mit den Interviews auch, dass Lernende tendenziell Schwierigkeiten haben, ihre emotionale Welt offen nach außen zu zeigen. Lehrende wiederum standen vor dem Problem, eine Balance zwischen einer offensiven, thematisierenden Herangehensweise und einer passiv, beobachtenden zu finden. Es lässt sich also festhalten, dass die emotionale Situation der Lernenden großen Einfluss auf ihren Lernerfolg nimmt, gleichzeitig der Umgang damit im Unterricht ein schwieriger ist, da er sehr von individuellen Bedürfnissen geprägt ist.

K8 – Handlungs- und Lösungsorientierung

Für die achte Kategorie, Handlungs- und Lösungsorientierung, lässt sich kein Vergleich zwischen Lehrenden und Lernenden anstellen, da in den Fokusgruppen keine verdichteten Stellen zu diesem Schwerpunkt auszumachen sind. Stattdessen erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, zu hinterfragen, worin die Gründe für das Fehlen von Fokussierungsmetaphern in den Gruppendiskussionen liegen könnten.

Einen möglichen Grund hat B3 geliefert. Demnach seien Lernende es nicht gewöhnt, im Unterricht viel Raum für eigenes Handeln, eigene Beschäftigung mit für sie relevanten Problemstellungen und eigenes Suchen nach Lösungen für diese Problemstellungen zu bekommen. Die fehlende Übung mit solchen Lernarrangements führt sodann zu einem Gefühl der Überforderung, wenn den Lernenden der Freiraum geboten wird. Fehlende oder negative Erfahrungen könnten also zu einem Aussparen in der Diskussion geführt haben.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass Lernende, die Erfahrungen mit eigenbestimmteren Lernarrangements, welche zu Problemreflexion und Handlungen auffordern, gemacht haben, den Mehrwert solcher Arrangements nicht sofort erkennen. Ein Mehr an Arbeitsaufwand und Aktivierung wird von Lernenden situativ nicht immer als positiv erachtet, bedeutet das doch ein Verlassen der Komfortzone und ein Ende der Passivität.

Ein möglicher Grund könnte auch das von Vergleichbarkeit geprägte Denken im

Schulbetrieb sein, welches gerade bei auf Individualisierung setzenden Lernarrangements schwer möglich ist. Wenn Lernenden jedoch mantraartig vorgelebt wird, dass Schule und Lernen auch immer ein vergleichendes Element bedienen, werden Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung und Entfaltung potentiell nicht als solche erkannt.

Eine eindeutige Begründung kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Es gilt jedoch abschließend zu betonen, dass die Wahrnehmungen hinsichtlich dieser Kategorie sehr unterschiedlich ausfallen. Während Lehrende eine Bedeutsamkeit betonen und zumindest in Ansätzen von Umsetzungen im Unterricht sprechen, scheint das bei den Lernenden weder theoretisch noch praktisch relevant zu sein.

7.4.1.3 Bezüge zur Literatur in Bildungswissenschaft und Persönlichkeitsentwicklung

Das mit Hilfe der in den Fokusgruppen herausgearbeiteten Ankerpunkten erstellte Kategoriensystem, welches zur Auswertung der Interviews herangezogen und im Zuge der Auswertung erweitert wurde, lässt sich mit ähnlichen Kategoriensystemen aus den Bildungswissenschaften und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Anders et al. 2022, Allabauer 2021, Mai 2020, Träder 2020, Günther 2019, Huber 2019) in Bezug setzen (siehe Tab. 6). Diese Bezüge werden nun nachfolgend im Detail herausgearbeitet.

K1 – Verständnis von Begriff Krise

Versucht man den Ankerpunkt Verständnis vom Begriff Krise in anderen Kategoriensystem zu verorten, so stellt man zunächst fest, dass es keine deckungsgleiche Kategorie gibt. Sehr wohl lassen sich aber Kategorien finden, die ähnliche Zugänge verfolgen.

So verwenden etwa Träder (2020) und Günther (2019) in ihren Auflistungen der Resilienzbausteine den Begriff der Akzeptanz. Dieser umfasst mehrere Bedeutungsebenen. Zunächst bezieht sich Akzeptanz auf ein sich selbst Akzeptieren mit allen Stärken, Schwächen oder Eigenheiten. Zudem meint Akzeptanz auch das Akzeptieren anderer. Und schließlich gibt es noch die Ebene der Akzeptanz äußerer Umstände und Gegebenheiten. Hier eröffnet sich nun die Parallele zum Verständnis für den Begriff Krise. Günther (2019: 46) betont, dass Akzeptanz kein passiver Vorgang eines kritiklosen Hinnehmens ist, sondern ein Abschätzen, was individuell veränderbar ist und was nicht. Dazu bedarf es aber eben auch eines Verständnisses dafür, was jener Bereich ist, der sich als unpassend, krisenhaft und damit im Rahmen der eigenen Möglichkeiten zu beeinflussen oder zu

Fokusgruppen/ Interviews	Träder 2020, Günther 2019	Allabauer 2021, Mai 2020	Huber 2019	Anders et al. 2022
Verständnis von Begriff Krise	Akzeptanz	Analysestärke	Akzeptanz	-
soziale Kontakte/Kooperation	Netzwerkorientierung (Netzwerkdanken; Beziehungen und Netzwerke)	Kontaktfreude	Netzwerke und Beziehungen gestalten	Kooperatives Lernen, soziales Lernen
Eigene Interessen, Mitbestimmung	Zukunftsorientierung	-	Zukunft gestalten und planen	-
Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung	Verantwortungs- übernahme (Eigenverantwortung), Selbstregulation	Selbstbewusstsein, Handlungskontrolle	Verantwortung übernehmen	Selbstreguliertes Lernen
Informationsbeschaf- fung, -güte und Ver- trauen in Information	-	-	-	-
Sinn in Veränderung sehen, (Sinn in Unterricht sehen)	Selbstwirksamkeit, (realistischer) Optimismus	Optimismus, Realismus	Optimismus, Sinn	-
Raum für Emotionen	Erholung, Selbstregulations- fähigkeit	Gefühlsstabilität	Sich selbst emotional in Balance halten	Emotionales Lernen
Handlungs- und Lösungsorientierung	Lösungsorientierung	-	Lösungsorientierung	Forschendes Lernen und Problemlösen

Tabelle 6: Bezüge der Ankerpunkte zu Kategoriensystemen aus Bildungswissenschaften und Persönlichkeitsbildung

verändern darstellt. Mit Träders (2020: 85ff) Worten geht es darum, Dinge zu akzeptieren, um sie entweder zu ändern oder mit ihnen leben zu lernen.

Auch Huber (2019) spricht in der Auflistung ihrer Resilienzfaktoren von Akzeptanz und meint damit Ähnliches. Zusätzlich zu der Bereitschaft, Unabänderliches hinzunehmen und sich vor Veränderungen nicht zu verschließen, betont Huber (ebd.: 33) ganz konkret die Bereitschaft zur Entwicklung eines Verständnisses für Krisen und Probleme, vor allem in Hinblick auf die darin liegenden Chancen. Dazu bedarf es Offenheit, Gelassenheit aber auch Achtsamkeit.

Andere Begrifflichkeiten liegen bei Allabauer (2021) und Mai (2020) vor, wenn sie die Säulen der Resilienz definieren. Hier ist es die Säule der Analysestärke, die ähnlich dem Verständnis für den Begriff Krise zu denken ist. Sie betonen, dass die Befähigung, Ursachen eines negativen Einflusses bestimmen und analysieren zu können, wesentlich dazu beiträgt, einen adäquaten Umgang damit herstellen zu können und proaktiv an zukunftsorientierten Lösungen zu arbeiten (vgl. Mai 2020). Allabauer (2021: 3) streicht hier insbesondere die Verknüpfung von retrospektiver Beschäftigung mit eingetretenen und erlebten Krisenerfahrungen und prospektiver Entwicklung von Lösungen für eine Weiterentwicklung und die Befähigung zur Reaktion auf künftige, zu erwartende Krisenerfahrungen hervor. Bei Anders et al. (2022) kommt keine Kategorie vor, die sich mit einem Verständnis für den Krisenbegriff in sinnvollen Bezug setzen lässt.

K2 – Soziale Kontakte/Kooperation

Soziale Kontakte und Kooperation stellen einen wesentlichen Faktor dar, der auf begrifflicher Ebene verschieden bezeichnet wird, deren inhaltliche Komponenten sich aber in allen Kategoriensystemen finden lassen. So spricht Träder (2020) von Netzwerkorientierung und meint damit den Aufbau und das Aufrechterhalten von Beziehungen zu anderen zum Zwecke von erfolgreichen, gemeinsamen Lernprozessen. Träder (ebd.: 193ff) bezieht sich auf den Menschen als soziales Wesen, der auf andere zugeht und Hilfestellungen leistet, diese im Umkehrschluss aber auch bekommt.

Günther (2019) verwendet in seiner Auflistung den Begriff der Beziehungsgestaltung und fokussiert damit stärker auf die Art der aufgebauten Beziehungen zu anderen. Auch wenn das Hauptaugenmerk auf der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden liegt, lassen sich dazu notwendige Aspekte wie eine achtsame Kommunikation, ein wertschätzender, respektvoller Umgang oder auch eine förderliche Feedbackkultur auf Beziehungen

zwischen den Lernenden übertragen (vgl. ebd.: 74). Günther (ebd.: 75) unterstreicht vor allem die Rolle der Beziehungsebene für den Erfolg von Lernprozessen, da diese einen wesentlichen Anteil der vorliegenden Lernsituation darstellt.

Huber (2019: 29) zufolge geht es in der Gestaltung von Netzwerken und Beziehungen vor allem um die Frage nach Wertschätzung. Dies ermöglicht es, sich gegenseitig notwendige Unterstützung zu geben. Für Huber (ebd.: 45) zählen zusätzlich der Aufbau und die Förderung von Vertrauen in andere, die Kommunikation im Team auf Augenhöhe, das Respektieren der vorherrschenden Vielfalt und das Geben und Annehmen von sachlichem Feedback als Faktoren von lernförderlichen Beziehungen. Auch betont Huber (ebd. 47), dass Menschen auf einem Kontinuum zwischen Nähe und Distanz unterschiedlich enge Beziehungen zu verschiedenen Mitmenschen eingehen. Das zu respektieren und mitzubedenken, sollte ebenfalls ein Aspekt der Gestaltung von Netzwerken und Beziehungen sein.

Auch Allabauer (2021) und Mai (2020) anerkennen den Wert von Beziehungen für Lernprozesse. Sie verwenden dazu den Begriff der Kontaktfreude. Bei auftretenden Schwierigkeiten oder Krisenerfahrungen, greifen resiliente Lernende auf ihr Netzwerk zurück. Sie vertrauen darauf, so Mai (ebd.), gemeinsam mit anderen einen Lösungsweg zu finden. Dazu bedarf es stabiler, langanhaltender Beziehungen zu einführenden, stärkeorientierten Bezugspersonen, welche aufgebaut und gepflegt werden müssen.

Derlei Beziehungen heben auch Anders et al. (2022: 137) hervor, wenn sie die Qualität dieser als Kriterium eines sozialen Lernens ansprechen. Zudem lassen sich bei Anders et al. (ebd.: 133) beim kooperativen Lernen Ähnlichkeiten zum Ankerpunkt soziale Kontakte und Kooperation finden. Als erfolgreich lässt sich kooperatives Lernen dann einstufen, wenn alle daran Beteiligten einen Beitrag zum Gesamtprodukt oder -ergebnis leisten sowie als Gruppe ein gemeinsames Lernziel definiert werden kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus betonen Anders et al. (ebd.: 134) die Förderung von Argumentationsfähigkeiten bei den Lernenden durch das kooperative Zusammenarbeiten.

K3 – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Der Ankerpunkt Eigene Interessen und Mitbestimmung findet seine Übereinstimmungen dort, wo in den Kategoriensystemen auf die Zukunft referenziert wird. Bei Träder (2020) ist von Zukunftsorientierung die Rede. Gemeint ist, dass die Gestaltung des eigenen Lebens ins Zentrum rückt und dafür Ziele formuliert werden. Träder (ebd.: 117) betont in

dem Zusammenhang, dass hierfür eine Abkehr von der unmittelbaren Gratifikation von Bedürfnissen, der direkten Belohnung für jede erbrachte Kleinigkeit und der Zuwendung zu kurzfristigem Entertainment notwendig ist. Lernende sollten sich der Verantwortung für die eigene Zukunft bewusst werden und diesbezüglich hinterfragen, weshalb sie – nicht nur im Unterricht – was machen, wozu sie das zu Lernende konkret gebrauchen können und welchen Nutzen es für sie womöglich längerfristig bringt (vgl. ebd. 124). Ein solches Reflektieren des Lernprozesses ermöglicht ein deutlich höheres Maß an Einflussnahme auf diesen, ein Einbringen eigener Interessen und die Möglichkeit zur Mitgestaltung.

Auch Günther (2019) formuliert den Resilienzbaustein der Zukunftsgestaltung ähnlich. Die Entwicklung von klaren Zielen und Visionen ermöglicht es den Lernenden, die Zukunft im eigenen Sinne zu gestalten und damit „*Kreateure der Zukunft statt Gefangene der Vergangenheit*“ (ebd.: 71) zu werden. Dazu gilt es, die eigene Unzufriedenheit mit Bedingungen im Lernprozess und sich auftuende Hindernisse nicht als gegeben zu akzeptieren, sondern lösungsorientiert nach Möglichkeiten der Einflussnahme und Veränderung zu suchen (vgl. ebd.: 70). Günther (ebd.: 72f) betont, dass sich Interessen und Vorlieben Lernender im Laufe ihrer Entwicklung mehrfach verändern, weshalb es immer wieder einer Neuaushandlung der Ziele zwischen Lehrenden und Lernenden bedarf, um eine bestmögliche Entfaltung und Entwicklung der individuell vorhandenen Potenziale zu ermöglichen.

Hubers (2019) Resilienzfaktor „Zukunft planen und gestalten“ fokussiert stark auf die Formulierung von Zielen und deren erfolgreiche Verfolgung. Dazu bedarf es der Zuweisung von Bedeutsamkeit, der Korrelation mit den eigenen Stärken und schließlich der Erzeugung von Freude (vgl. ebd.: 48). Auch hier lässt sich sehr klar die Verbindung zu Mitbestimmung und der Berücksichtigung von eigenen Interessen im Unterricht herstellen. Lernende können dem Lernprozess durch die Berücksichtigung dieses Ankerpunktes individuell Bedeutung geben, sich dabei auf ihre Stärken stützen und im Zuge dessen idealerweise dem Lernen Freude abgewinnen.

Eine Gegenüberstellung des Ankerpunkts mit den Kategoriensystemen von Allabauer (2021) und Mai (2020) liefert keine Übereinstimmung mit einer der Kategorien. Zwar sprechen beide in der Kategorie der Handlungskontrolle den auch von Träder (2020: 117) unterstrichenen Gratifikationsverzicht an, kombinieren dies aber nicht mit der Formulierung von Zielen, sondern einer emotionalen Stabilität. Auch die Kategorie Realismus, welche bei Allabauer (ebd.) und Mai (ebd.) vorkommt und die Formulierung

realistischer Ziele anspricht, zielt insgesamt mehr auf einen ausgeglichenen Umgang mit emotional belastenden Umständen und weniger auf die konkrete Formulierung von Zielen ab.

Und auch bei Anders et al. (2022) lässt sich keine eindeutig passende Lernform finden, die tatsächlich die Eigenbestimmung der Lernenden und das Verfolgen eigener, lerner*innenorientierter Interessen in den Mittelpunkt stellt.

K4 – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Für den Ankerpunkt Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung gilt es festzuhalten, dass in den vergleichbaren Kategoriensystemen sehr stark auf Verantwortung respektive Eigenverantwortung eingegangen wird. Selbstständigkeit und Organisationsfähigkeit, auch wenn letzterer Begriff nicht wörtlich Verwendung findet, nehmen einen geringeren Anteil in den Formulierungen der Kategoriensysteme ein.

Bei Träder (2020) liegt der Fokus vor allem darauf, Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens zu übernehmen. Nur wer diesen Schritt geht, hat einen Einfluss auf die Entwicklung der Dinge und kann aus der Passivität einer Opferrolle heraustreten und aktiv werden (vgl. ebd.: 57). Ähnlich formuliert es auch Günther (2019), der sich gegen ein Verharren in der Opferrolle, welches Abhängigkeiten von Dritten und äußeren Umständen bedingt, sowie für die Übernahme von Verantwortung für Reaktionen, Entscheidungen und Handlungen ausspricht. Gleichzeitig sollte als Ziel ein Übergang von der Reaktion zur Aktion stattfinden, um das Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können (vgl. ebd.: 67). Die Übernahme von Verantwortung verankern Günther (ebd.) und Träder (2020: 58) zudem in den Bereichen der Emotionen, Handlungen, Probleme, Ziele, Bedürfnisse und Gedanken. Wer Verantwortung übernimmt, versteckt sich nicht hinter Ausreden und der Suche nach Schuldigen für den gegenwärtigen Zustand, sondern beginnt selbstständig mit der Formung einer alternativen Zukunft (vgl. Träder 2020: 61-62). Günther (2019: 65) hebt für eigenverantwortliches, selbstständiges Handeln die Bedeutung des reflektierten Hinterfragens des eigenen Handelns hervor. Wer sich bewusst macht, was man warum wie macht, kann Handlungen gestaltend wirksam werden lassen. Sowohl Günther (ebd. 71), als auch Träder (2020: 144) betonen das schrittweise Vorgehen, um große Probleme überschaubar zu halten. Dieser Zugang lässt sich durchaus im Sinne einer Organisationsfähigkeit auslegen.

Auch Huber (2019) spricht von Verantwortungsübernahme, unterscheidet dabei aber

zwischen der Verantwortung sich selbst gegenüber und jener gegenüber anderen. Relevant erscheint dabei das Ausloten von Handlungsspielräumen, um zu definieren, was individuell und was gemeinsam mit Dritten umgesetzt werden kann, um erfolgreich (Lern)Ziele zu erreichen (vgl. ebd. 39f).

Die Näherung des Ankerpunkts an das Kategoriensystem bei Allabauer (2021) und Mai (2020) erfolgt aus einem anderen Blickwinkel. So sprechen beide im Faktor Selbstbewusstsein von einer proaktiven, planvollen Herangehensweise an Lernprozesse. Wer von sich und seinen Fähigkeiten überzeugt ist, kann aus eigenem Antrieb heraus und unter Berücksichtigung aller vorhandener Ressourcen und Möglichkeiten strukturiert vorgehen. Strukturiertheit und Organisationsfähigkeit bringen Allabauer (ebd.) und Mai (ebd.) auch im Faktor Handlungskontrolle zum Ausdruck. Wer beides besitzt, handelt nicht impulsiv und überstürzt, sondern planvoll, überlegt und kontrolliert.

Anders et al. (2022: 135) sprechen von selbstreguliertem Lernen, welches auf den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden beruht, sich selbst Strategien und Vorgehensweisen anzueignen, diese situativ anzupassen und immer wieder neu zu organisieren, um so ein eigenständiges, eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen.

K5 - Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

Keine Entsprechung in einem der Kategoriensysteme gibt es für den Ankerpunkt Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information. In der Unterscheidung von Huber (2019: 27ff) in Risikofaktoren und Schutzfaktoren kann Information und der Prozess ihres Erlangens und Einordnens natürlich mitgedacht werden. Als eigene relevante Kategorie wird dieser Bereich aber nicht ausgewiesen. Allabauer (2021: 2) spricht von intra- und interpersonalen Ressourcen, deren adaptive Nutzung zu positiven Beeinflussungen eines Entwicklungsprozesses im Lichte massiver Störungen beitragen können. Inwiefern vertrauenswürdige Informationen eine solche Ressource darstellen, darauf geht Allabauer nicht ein. Günther (2019: 32) listet neben seinen sieben Bausteinen noch zahlreiche weitere mögliche Aspekte von Resilienz auf. Keiner davon bietet sich als sinnvolles Analogon für die reflektierte Auseinandersetzung mit kursierenden Informationen an. Und auch bei Träder (2020) und Mai (2020) lässt sich keine passende Kategorie finden. Die Bedeutung von Beschaffung und Bewertung von Informationen in einem digitalen Zeitalter, in welchem ehemals vorhandene Instanzen der Bedeutungsgebung und –einordnung ihre Funktion nicht mehr vollumfänglich ausüben können, scheint in ihrer Rolle für das Erreichen eines Zustands der Resilienz respektive das

prozesshafte, resiliente Handeln von Lernenden, bislang unterbewertet worden zu sein. Zwar sprechen Anders et al. (2022: 141f) mit Blick auf eine Digitalisierung von Schule, Unterricht und Lernen die Bedeutung des Einsatzes von digitalen Medien an. Dabei beziehen sie sich aber nicht auf die Komponente der Informationsbeschaffung, sondern auf Aspekte der Förderung von vernetztem Denken, komplexem Problemlösen, wissenschaftlichem Argumentieren oder kritischem Denken mit Hilfe digitaler Tools und adaptiver Lernsoftware (vgl. ebd.).

K6 – Sinn in Veränderung/Sinn in Unterricht sehen

Anknüpfungspunkte für den Ankerpunkt Sinn in Veränderung respektive in Unterricht sehen, lassen sich vor allem im Kategoriensystem von Huber (2019) finden. Huber (ebd.: 38) listet als einen Resilienzfaktor dezidiert „Sinn“ auf und verbindet damit vier Bereiche, die Arbeit, aber auch Lernen als sinnvoll erscheinen lassen. Es handelt sich hierbei um a) die Kohärenz, welche eine Passung von Aufgabenstellungen und bereits vorhandenen Fähigkeiten anspricht. Für Unterricht bedeutet das, Lernende dort abzuholen, wo sie gerade stehen. In weiterer Folge spricht Huber (ebd.) von b) Bedeutsamkeit, womit der zu erbringenden Leistung, dem zu durchlaufenden Lernprozess Relevanz verliehen wird. Für c) die Orientierung, womit eine Übereinstimmung von eigenen Werten und der Philosophie des Arbeitgebers oder, auf Lernen bezogen, der Schule, gemeint ist, ist die Sinnfrage über die unmittelbare Lernsituation hinaus zu denken. Das gilt ähnlich für d) die Zugehörigkeit, welche sich darauf beziehen lässt, ob Lernende sich mit der eigenen Schule identifizieren und sich als wichtiger Teil davon sehen können oder nicht. Übereinstimmungen lassen sich auch mit Hubers (ebd.: 30) Faktor des Optimismus finden. Darin werden Phasen des erfolgreichen und weniger erfolgreichen Arbeitens respektive Lernens angesprochen. Als wesentlicher Punkt lassen sich die Zuschreibungen von erfolgreichen Arbeits- bzw. Lernschritten an die eigene Kompetenz, an Leistung und damit in weiterer Folge an die Selbstwirksamkeit herausstreichen (vgl. ebd.). Huber (ebd.: 33) betont auch die Befähigung, kurzfristige Misserfolge in einer Langfristsperspektive sehen zu können und damit ihr Lernpotential zu aktivieren.

Für Allabauer (2021) und Mai (2020) ist gerade diese Befähigung zur Zuversichtlichkeit ein zentraler Aspekt ihrer Kategorie Optimismus. Veränderungen als solche zu akzeptieren und ihnen eine Chance als Lernmoment zu geben, zeichnet resiliente Lernende aus. In der Verbindung mit der Kategorie des Realismus erkennen Allabauer (ebd.) und Mai (ebd.) die Befähigung, konstruktiv mit sich stellenden Problemen umzugehen und an Stelle von

Verzweiflung oder Beschönigung relevante Lernerfahrungen durchlaufen zu können.

Auch bei Träder (2020) kommt der Resilienzbaustein des Optimismus vor. Dabei geht Träder (ebd.: 225) vor allem auf das Phänomen selbsterfüllender Prophezeiungen ein. Negative Gedanken und Einstellungen verstärken sich scheinbar durch die Bestätigung von Erfahrungen, die in das Bild der negativen Erwartungshaltung passen (vgl. ebd.). Auf die Sinnfrage umgelegt heißt das, wenn kein Sinn gesehen werden kann, wird er sich auch nur schwer ergeben können. Die Erwartung, dass etwas sinnlos ist, erfüllt sich selbst. Träder (ebd.: 227) plädiert dafür, sich bewusst damit zu beschäftigen, was für einen selbst auf der „*Bühne des Lebens*“ (ebd.) mit Sinn behaftet ist und sich bewusst dem hinzuwenden. Für Lernprozesse bringt die Sinnebene eine höhere Bereitschaft, sich mit Einsatz und Elan dahinterzuklemmen, um gesetzte Ziele zu erreichen (vgl. ebd. 231f). Passend ist auch Träders (ebd.) Baustein der Selbstwirksamkeit. Damit bezieht er sich auf die Befähigung, auf eigene Stärken zu vertrauen und diese im Bedarfsfall abzurufen, um Lernprozesse aktiv angehen zu können (vgl. ebd. 248). Wer ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit aufweisen kann, ist in der Lage, Lernprozesse als Chance zu betrachten und darin einen Sinn zu erkennen.

Ähnlich formuliert es Günther (2019: 58), der für seinen Baustein des Optimismus ein Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Stärken sowie die Zuversicht, dass Widerstände überwunden werden können, einfordert. Ist das gegeben, so können Lernprozesse gestartet werden und der dadurch ermöglichte Zugewinn an Fähigkeiten, Kompetenzen oder Wissen eintreten. Günther (ebd.: 59) betont, dass die zu durchlaufenden Erfahrungen, sei es im Lernprozess oder durch das Eintreten von unerwarteten, krisenhaften Ereignissen, nicht abwendbar sind, sehr wohl aber die Art der Auseinandersetzung damit beeinflussbar ist. Wer einen darin enthaltenen Sinn erkennen kann, ist im Stande, sich der Situation erfolgreich zu stellen und mit einem Zugewinn an Erfahrungen Lern- und Entwicklungsschritte zu vollziehen (vgl. ebd.).

Eine passende Lernform als Kategorie für den Ankerpunkt Sinn in Veränderung respektive in Unterricht sehen, definieren Anders et al. (2022) nicht.

K7 – Raum für Emotionen

Was sich in den Gruppendiskussionen zum Ankerpunkt Raum für Emotionen verdichtet hat, lässt sich in inhaltlich ähnlich gelagerten Aspekten durchaus in verschiedenen Kategoriensystemen finden. Huber (2019: 42) spricht von „*Sich selbst emotional in*

Balance halten“ und meint damit sowohl den Umgang mit emotional belastenden Situationen, als auch die Erkundung der eigenen Emotionswelt. Als Faktor, der mit der Balance von Emotionen korreliert, hebt Huber (ebd.: 43) Stress hervor, welchen sie in positiven Eustress und negativen Distress untergliedert. Zudem differenziert Huber (ebd.: 45) die Art der wirkenden Stressoren in physikalische, wie etwa Hitze, Kälte oder Lärm, mentale, wie etwa ständiger Zeitdruck oder das Gefühl von Überforderung und soziale, wie etwa Konkurrenzsituationen oder ungelöste zwischenmenschliche Konflikte. Zum erfolgreichen Umgang mit Stress respektive den verschiedenen Stressoren verweist Huber (ebd.: 43) auf genügend ausgeprägte Erholungsphasen. Zudem gilt es, sich der eigenen Gefühlswelt zu stellen, die empfundenen Emotionen zu benennen und diese nicht zu unterdrücken, um eine Regulation der Gefühle zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Auch bei Allabauer (2021) ist die emotionale Ausgewogenheit ein Aspekt, der im Faktor der Gefühlsstabilität thematisiert wird. Wer Belastungen nicht als überfordernd wahrnimmt, sondern die eigene Gefühlswelt zu steuern versteht, ist im Stande zeitnahe nach dem Einwirken eines Stressors wieder aktiv zu werden (vgl. ebd.).

Mai (2020) spricht in dem Zusammenhang auch von Emotionssteuerung, welche es ermöglicht Gefühle wahrzunehmen, zuzulassen und gleichzeitig in einem bestimmten Rahmen zu kanalisieren, um handlungsfähig zu bleiben.

Bei Günther (2019: 68-69) findet sich zunächst eine emotionale Steuerung, die auf Impulskontrolle und die Suche nach Übereinstimmung von Gefühlswelt und Bedürfnissen zielt. Wer diese beiden in Einklang bringt, handelt Günther (ebd.) zufolge emotional intelligent. Aspekte von Stress und damit korrelierender Anspannung und Entspannung sammelt Günther (ebd.: 79) unter dem Begriff der Selbstregulationsfähigkeit. Darunter versteht er auch die Suche nach einem inneren, seelischen Gleichgewicht, den förderlichen Umgang mit Emotionen und das Wiederaufladen der Energietanks, um Belastung vorzubeugen (vgl. ebd.: 80). Günther (ebd.: 84) betont auch den Zusammenhang zwischen Gedanken und Gefühlen, welche sich gegenseitig beeinflussen. Sich damit reflektiert in genügend intensiver Art und Weise zu beschäftigen, erscheint lohnenswert, um sich bildenden Gewohnheiten vorzubeugen, die lernbehindernd oder -verzögernd wirken. Wer negative Emotionen und negative Gedanken zu sehr aufeinander wirken lässt, läuft Gefahr in eine Abwärtsspirale zu geraten (vgl. ebd.). Hierbei nimmt Günther (ebd.: 88) auch die Lehrenden in die Pflicht, positive emotionale Zustände zu verstärken und negative durch Unterstützung, Aufmunterung oder Lob zu mildern.

Auch Träder (2020: 67-71) betont die Bedeutung von Emotionen und sieht im Wesentlichen drei Möglichkeiten, damit umzugehen: sie zu bekämpfen, sie anzunehmen oder sie anzuerkennen und auf später zu verschieben. Für Träder (ebd.) erscheint es am sinnvollsten, Emotionen zuzulassen und sich damit auseinanderzusetzen, wie sie entstehen und was ihre Botschaft ist. Wer Emotionen derart betrachtet und hinterfragt, kann daraus Energie für Handlungen gewinnen (vgl. ebd.: 68). Zudem widmet sich Träder (ebd.: 283ff) im Resilienzbaustein Erholung ganz bewusst der Wirkung von Stress und den Möglichkeiten, diesen positiv zu nutzen respektive sich von negativen Wirkungen zu erholen. Dabei lässt sich die Wirkung von Stress körperlich, emotional-kognitiv und verhaltenstechnisch wahrnehmen (vgl. ebd. 286). Gerade die Verknüpfung von Stress und Emotion ist für den Ankerpunkt Raum für Emotionen interessant, da Stressoren als Auslöser oder Verstärker von Gemütslagen interpretiert werden können und somit für den Umgang mit diesen und das Bestreben, eine emotionale Balance zu finden, von Bedeutung sind. Träder (ebd.: 289) nennt dazu drei mögliche Vorgehensweisen, um auf diese Verknüpfung adaptiv einzuwirken. Zunächst ist ein Ansetzen an den Emotionen denkbar, um diese zu beeinflussen und in einen Zustand der Handlungskontrolle zurückzukehren. Eine Adaptierung kann auch über eine reflektierende Betrachtung des Stressors erfolgen, welcher den kognitiven Zugang zu diesem an die Stelle des emotionalen stellt und damit eine veränderte Einschätzung der Wirksamkeit des Stressors ermöglicht. Und schließlich nennt Träder (ebd.) die Möglichkeit, den Stressor abzuändern oder zu beseitigen, um einen Zustand der Balance (wieder) zu erreichen.

Auch beim emotionalen Lernen von Anders et al. (2022: 137) nehmen Emotionen eine wesentliche Rolle ein. Hierbei stehen Überlegungen im Mittelpunkt, die sich um die Bedürfnisse Lernender und deren Erfüllung drehen. Über die Bedürfniserfüllung soll das Wohlbefinden der Lernenden positiv beeinflusst und damit ein emotional stabiler Zustand ermöglicht werden, welcher sich wiederum positiv auf die Motivation und das Lernverhalten auswirken soll (vgl. ebd.).

K8 – Handlungs- und Lösungsorientierung

Der durch die Auswertung der Interviews ergänzte Ankerpunkt Handlungs- und Lösungsorientierung findet Analogien bei Anders et al. (2022), Träder (2020), Günther (2019) und Huber (2019). Letztere drei sprechen begrifflich von Lösungsorientierung.

Huber (ebd.: 36) meint damit eine Gegenhaltung zu problemorientiertem Denken. Der Fokus liegt hierbei auf der Suche nach möglichen Handlungsstrategien, welche ein

Problem auflösen und nicht auf der Suche nach Ursachen, Schuldigen oder möglichen Risiken. Für Huber (ebd.) geht es um das Kreieren von Möglichkeiten, welche die Perspektive ändern und somit bestehende Zustände neu verhandeln und nicht um ein Verharren in bestehenden Bahnen, welches zu einer Verfestigung von Problemstellungen beiträgt.

Auch Günther (2019: 53) betont, dass, wer immer die gleichen Wege beschreitet, zwangsweise zu denselben Ergebnissen gelangen wird. Lösungsorientierung bedarf jedoch des Einschlagens neuer Wege, der Bereitschaft zu neuen, kreativen Ideen und Ansätzen, aber auch der Möglichkeit, dabei Irrwege beschreiten und Fehler machen zu dürfen (vgl. ebd.). Explizit hebt Günther (ebd.: 55) Projektunterricht als Form einer Umsetzung für handlungs- und lösungsorientiertes Lernen hervor, in welchem Lernende den Raum für ihre Denkansätze bekommen und über den durch ergebnisorientierten Unterricht vorgegebenen Tellerrand hinausblicken und -agieren können. Ziel sollte es sein, durch wiederkehrendes Einüben von Strategien einer Lösungsorientierung, Problemstellungen zunehmend eigenständig identifizieren und mit Hilfe von eigenständig entwickelten Lösungsansätzen bearbeiten zu können (vgl. ebd.: 57).

Träder (2020: 156) warnt davor, in der Beschäftigung mit Problemen an diesen haften zu bleiben. Stattdessen gilt es, sich von diesen zu lösen und damit sprichwörtlich zu einer Lösung zu kommen (vgl. ebd.) Träder (ebd.: 158) betont, dass es bei diesem Perspektivwechsel hilfreich ist, sich nicht die Frage zu stellen „ob“ etwas lösbar ist, sondern „wie“. Damit kann schlussendlich die nötige Energie freigesetzt werden, um kreative Prozesse in Gang zu bringen, Denkprozesse um die Ecke zu ermöglichen und handlungsorientierte Herangehensweisen im Kontext von Problemstellungen anzustoßen (vgl. ebd.).

Anders et al. (2022: 138) verwenden die Begriffe Forschendes Lernen und Problemlösen. Gemeint ist damit, in der Konfrontation mit herausfordernden Situationen und Problemstellungen, die Aktivierung vorhandener Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Neukombination auf bisher noch nicht angedachten und angewandten Lösungswegen (vgl. ebd.). Gerade das Prinzip des Forschenden Lernens heben Anders et al. (ebd.: 139) als sehr fruchtbar für die Aneignung einer offenen, neugierigen Lernhaltung hervor, die sich den Forscher*innendrang der Lernenden zu Nutzen macht und damit auch wissenschaftlich relevante Kompetenzen fördert.

7.5 Durchführung der Vignettenforschung

Die Vignettenforschung als solche gliedert sich in zwei Teile. Zunächst erfolgt a) die Formulierung der Vignetten, welche, wie in Kapitel 6.1.4 beschrieben, eine fokussierende Verdichtung von Ereignissen darstellt. Daran anschließend wird b) die Lektüre der Vignetten durchgeführt. Diese zeichnet sich durch die Vielzahl der möglichen Lesarten der Vignetten durch die Lesenden aus. Die Vielzahl der Interpretationsmöglichkeiten im Zuge der Lektüre hilft, den bei der Formulierung in die Vignetten gepackten Bedeutungsüberschuss einer beschriebenen Situation offenzulegen. Beide Teile werden nachfolgend im Detail dargelegt.

7.5.1 Formulierung der Vignetten

Für die Formulierung der Vignetten dienen die acht herausgearbeiteten Ankerpunkte als Ausgangspunkt. Sie stellen die thematische Rahmung der zu beschreibenden Situationen dar. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass die Verdichtung der Ankerpunkte als solche nicht aus der direkten Unterrichtssituation heraus beobachtbar war, sondern methodisch operationalisiert mittels Gruppendiskussionen zugänglich gemacht wurde.

Für die Formulierung der Vignetten ist das insofern von Relevanz, als sich das von Baur & Schratz (2015: 166) hervorgehobene Verbleiben in der Erfahrungswelt der Lernenden nicht auf die Lernsituation direkt, sondern auf ein Reflektieren darüber bezieht. Um im Formulierungsprozess keinen Überschuss an Eigeninterpretation zu erhalten, sondern ein nachvollziehendes Miterfahren der Lernsituation zu ermöglichen, dienen insbesondere wörtlich aus den Fokusgruppen übernommene Aussagen der Vermittlung von authentischen Stimmungen, Haltungen und gemachten Erfahrungen (vgl. Schratz 2012: 37). Die in den Vignetten beschriebenen Situationen selbst sind jedoch fiktional und ergeben sich aus Fragmenten tatsächlich gemachter, von Lernenden beschriebener Erfahrungen im und mit Unterricht während der Pandemie.

Da Vignetten keine bloße Nacherzählung von Ereignissen respektive die Aneinanderreihung mehrerer solcher Ereignisse darstellen, ist dieses Vorgehen, etwa in den Sozialwissenschaften, durchaus legitim (vgl. ebd.: 12; vgl. Stiehler et al. 2012). Wichtig in der Formulierung ist dabei aber das Herausarbeiten von Kernelementen der erlebten Situationen mit Hilfe rhetorischer Mittel, insbesondere, was die Atmosphäre oder Stimmung im Moment des Erlebens der beschriebenen Situation selbst betrifft. Da es sich

beim Ausgangsmaterial für das Schreiben der Vignetten um keine direkten Beobachtungen der Situationen handelt, müssen diese atmosphärischen und stimmungsgeladenen Verdichtungen des prägenden Elements der Situationsbeschreibungen aus den Fokusgruppeninterviews destilliert und akkumuliert werden.

Wie von Schratz (2012: 37) empfohlen, sind die formulierten Vignetten einer Revision unterzogen worden, welche innerhalb der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung stattgefunden hat. Ziel dieser Revision war die Überprüfung der Wirkweisen der Vignetten sowie die Feinabstimmung sprachlicher Formulierungen und stilistischer Mittel, um die zentralen Kernaussagen in möglichst lebendiger Weise zu verschriftlichen. Um den Prozess des Vignettenschreibens zu veranschaulichen, wird die Entstehung der Vignette „Verständnis von Begriff Krise“ (Abb. 5) exemplarisch aufgearbeitet⁸.

Vignette D – Verständnis von Begriff Krise

Zu Beginn noch etwas zögerlich, traut sich Joshua jetzt doch auch etwas zu sagen: „Ich würd' sagen, Krise hat vor allem diesen ungewissen Ausgang für mich in sich.“ Herr Jochum, der GW-Lehrer, nickt bedächtig. Er hat die Klasse heute zu einer Diskussion darüber angeregt, was Krise für sie bedeutet. „Krise ist der Moment, wo man nicht mehr so weitermachen kann, wie man's bisher gemacht hat. Würde ich jetzt einfach mal so in den Raum werfen“, ergänzt Joshua. Jana schließt sich Joshuas Worten an: „Ich glaube, Krise ist auch oft ein Problem für eine Gesellschaft oder einzelne Menschen oder halt die Menschen in verschiedenen Ländern. Aber ich glaub' auch, dass Krise auch ein Problemlöser sein kann dann nach einer Weile. Und, dass man dann versucht einen neuen Weg zu gehen, der einerseits vielleicht nötig ist, aber andererseits halt auch neue Türen öffnet.“ Gelassen meldet sich Josip zu Wort: „Ich denk' mir, eine Krise ist bewältigbar – ist das das Wort? – ja.“ Judith setzt Josips Gedanken fort: „Also für mich bedeutet Krise einfach, etwas Neues zu lernen, etwas über sich selbst zu lernen und über sich selbst hinauszuwachsen. Und am Ende besser daraus hervorgehen, mit neuen Ansichten, mit neuen Entdeckungen und so.“ „Ja, aber auch soziale Medien spielen da eine Rolle! Die transportieren ja alle möglichen Krisenbilder. Das sollte man schon auch hinterfragen!“, bringt sich jetzt auch Jamila ein. Wieder nickt Herr Jochum sichtbar. Nach und nach melden sich Schüler*innen zu Wort und die Stimmung wird insgesamt entspannter.

Abbildung 5: Vignette D – Verständnis von Begriff Krise

Thematisch ist die Vignette durch den gleichnamigen Ankerpunkt klar bestimmt. Es geht um die sinnstiftende Einordnung des Begriffs „Krise“ in der Erfahrungswelt der Lernenden, um damit eine Handlungsfähigkeit (wieder) zu erlangen. Alle in der Vignette

⁸ Alle weiteren Vignetten befinden sich im Anhang.

verschriftlichten Aussagen sind sprachlich minimal geglättete Zitate aus den Fokusgruppen, welche das pluralistische Verständnis für den Krisenbegriff nachzeichnen. Essentiell für die Formulierung ist das vorsichtige Vorantasten in der Phase des Definierens, was Krise bedeuten könnte. Es spiegelt das vorsichtige Wachsen einer Hoffnung, eine unübersichtliche Situation begrifflich einordnen zu können und zeigt gleichzeitig die Befürchtung, sich auf unsicherem, unbekanntem Terrain bewegend, vor der Gruppe die eigene Unsicherheit zu zeigen. Erst mit Fortlauf der fiktiven Diskussion wächst auch die Zuversicht in den Definitionen, was auch tatsächlich den gemachten Beobachtungen in den Fokusgruppen entspricht. Das Gefühl einer damit einhergehenden Entspannung der Situation und gewissen Sicherheit in der Diskussion, vor allem, wenn bereits erste Anhaltspunkte für Beiträge durch zuvor eingebrachte Wortmeldungen vorhanden sind, ist ebenfalls aus den Aufzeichnungen zu den Fokusgruppen ersichtlich. Die Rolle der beschriebenen Lehrkraft ist bewusst wohlwollend-auffordernd und in der Interaktion zurückhaltend gewählt, um der Vignette keinen erklärenden Anschein zu verpassen. Auch das offene Ende dient einer Reflexion der angebotenen Verständnismöglichkeiten von Krise, verknüpft mit der impliziten Einladung, das eigene Verständnis zu erforschen und will verhindern, dass eine finale Lesart von Krise heraussticht.

7.5.2 Lektüre der Vignetten

Für die Lektüre der Vignetten wurde, wie in Kapitel 6.1.4 beschrieben, eine mehrstufige Variante gewählt, welche mit den Lernenden an beiden teilnehmenden Schulen in einem 100-minütigen Workshop durchgeführt wurde. Der Ablauf dazu ist in Tabelle 7 ersichtlich. Als wesentliches Produkt der Vignettenlektüre sind in Kleingruppen von zwei bis drei Lernenden ausgehandelte bildliche Darstellungen der Gedanken zu den Vignetten entstanden. Insgesamt handelt es sich um 16 Bilder, je zwei zu den acht Vignetten. Die dazu im ersten Schritt der Lektüre als Non-Stop-Schreiben verschriftlichen Gedanken – insgesamt 34 Verschriftlichungen⁹ – und die Transkripte zur abschließenden Diskussion im Plenum – je Schulstandort wurde eine durchgeführt – dienen als ergänzendes Material zur Auswertung nach der Dokumentarischen Methode.

9 Nicht alle Lernenden haben ihre Verschriftlichungen der Lektüren zur Verfügung gestellt.

Ablaufschema Workshops zur Vignettenlektüre		
<u>Phase 1</u>	Beschäftigung mit Vignette	10 min
Lest die Vignette und lasst sie einige Augenblicke auf euch wirken. Dann macht ein Freewrite dazu, um Eure Gedanken und Reaktionen freizusetzen und gleichzeitig festzuhalten: Schreibt non-stop für 5 Minuten. Wenn Euch nichts einfällt, überbrückt die Stille mit „nichts, nada, ich weiß nicht, blablabla...“, bis ein neuer Gedanke kommt.		
<u>Phase 2</u>	Eindrücke sammeln (Gegenseitig vorlesen, zuhören ohne kommentieren)	10 min
Findet weitere Personen mit der gleichen Vignette und bildet eine Gruppe. Tauscht Eure Eindrücke mit der Methode des aktiven Zuhörens aus: Jedes Mitglied liest das Freewrite vor oder erzählt von den Eindrücken während des Schreibens. Die Gruppenmitglieder hören zu. Keine Diskussion!		
<u>Phase 3</u>	bildhafte Aufarbeitung/Darstellung der Vignette	25 min
Erstellt in der Gruppe gemeinsam eine bildhafte Darstellung der Vignette, zum Beispiel: - eine Landkarte der Erfahrung - eine Zeitleiste mit den Geschehnissen - eine Reiseroute - ein Flussdiagramm - ...		
<u>Phase 4</u>	Dialog im Plenum: Bilder beschreiben, erklären, diskutieren	25 min
Stellt Eure Bilder kurz vor und tauscht euch dann im Plenum über den dahinterstehenden Entstehungsprozess, die gemachten Erfahrungen und gesammelten Gedanken aus. Was erkennt Ihr in den Bildern, was stellen diese dar und was lässt das für Rückschlüsse auf (eigenen) Unterricht zu?		
<u>Abschluss</u>	Bezug zu Ankerpunkten	25 min
Entstehungsprozess der Vignetten erläutern, Bezug zu Ankerpunkten aus Gruppendiskussionen herstellen, Bedeutsamkeit für Unterricht diskutieren		

Tabelle 7: Ablaufschema Workshops zur Vignettenlektüre (adaptiert nach Schratz et al. 2012: 53f)

7.6 Auswertung und Analyse der Lektüren

Dem Prinzip folgend, dass die Lektüre von Vignetten eine Vielfalt von Lesarten ermöglicht und es keine allgemeingültige Form der Interpretation der darin enthaltenen Situationsbeschreibungen gibt, kann eine Auswertung der gesammelten Lektüren nicht verallgemeinernd sein. Sehr wohl lässt sich aber herausarbeiten, ob der inhaltliche Kern der Vignetten erkannt wurde und demgemäß als Ankerpunkt für die Förderung resilienter Handlungsoptionen durch Unterricht fungieren kann. Das Herausarbeiten dieses Kernverständnisses aus den Bildern erfolgt analog zu den Gruppendiskussionen mit der

Dokumentarischen Methode und wird nachfolgend, die in Kapitel 6.1.4 beschriebenen Schritte durchgehend, für die einzelnen Bilder dargelegt.

7.6.1 Verständnis von Begriff Krise – Bild 1

Der Entstehung des ersten Bildes (Abb. 6) liegt die Vignette D, „Verständnis von Begriff Krise“, zu Grunde. Die Zeichnung selbst ist ausschließlich mit Bleistift angefertigt worden und besteht mit einer Ausnahme, dem Begriff „Krisensitzung“, ausschließlich aus einer Zusammenstellung symbolischer Zeichnungen.



Abbildung 6: Verständnis von Begriff Krise – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der rechten oberen Ecke des Bildes befindet sich eine kreisähnliche Form, welche mit unregelmäßig geschwungenen Linien ausgefüllt ist. Die Linien sind teilweise in sich geschlossen, teilweise enden sie an der Kreislinie. Die Bereiche zwischen den Linien sind abwechselnd schraffiert gefüllt und ohne Schraffur. Die Darstellung lässt sich, auch ohne eindeutig erkennbare Kontinente, als Weltkugel identifizieren.

An der Oberseite der kreisähnlichen Form verlaufen Linien vom linken bzw. rechten Rand des Kreises nach oben. Die beiden Linien sind mit einer Abfolge von auf- und absteigenden, wellenförmigen Linien miteinander verbunden. Darüber befinden sich mehrere, vom Kreis wegzeigende, tropfenförmige Strukturen. Zum Verständnis der beiden letztgenannten Elemente tragen auch die beiden links unter der Weltkugel angeordneten,

kleineren Darstellungen bei. Es handelt sich dabei einerseits um eine kleinere, kreisähnliche Struktur mit rundherum angeordneten, vom Kreismittelpunkt wegführenden Linien, welche unweigerlich als Sonne assoziiert werden kann. Andererseits ist eine weitere, etwa gleich große kreisähnliche Form ersichtlich, welche sich nach unten öffnet und in zwei parallele Linien übergeht. Die Linien sind am unteren Ende mit einer Linie verbunden. Die dadurch entstandene Form ist mit einer Schraffur gefüllt. Direkt an die Verbindungslinie angrenzend befindet sich ein Halbkreis ohne Schraffur. Entlang einer der beiden parallelen Linien gehen kurze Linien in regelmäßigen Abständen rechtwinkelig bis zur Mitte zwischen den beiden parallelen Linien. Die Darstellung kann in der Gesamtheit mit den anderen Elementen als Thermometer identifiziert werden. Sonne und Thermometer lassen den Schluss zu, dass es sich bei den zuvor an der Weltkugeloberseite beschriebenen Elementen um Hitzephänomene wie Feuer und/oder Schwitzen handelt.

Links an das Weltkugelsujet angrenzend, befindet sich eine doppelt gezeichnete Zickzack-Linie. Diese erinnert an einen Riss. Beiderseits der Zickzack-Linie sind Strukturen erkennbar, die sich als Gesicht im Profil identifizieren lassen. Die beiden Gesichter sind jeweils in Richtung der Linie gewandt. Die als Dreiecke dargestellten Augen sind einander zugewandt, wobei die Pupillen fehlen, was ein Gefühl der Leere erzeugt.

Weiter gegen den Uhrzeigersinn folgt links neben den Gesichtern ein Rechteck, innerhalb welchen sich ein Halbkreis mit zwei parallelen kurzen Linien befindet. Die Anordnung dieser Symbole lässt sich als €-Zeichen identifizieren, in der Gesamtheit stellt das Rechteck also einen Geldschein dar. Links neben dem Geldschein sind zwei normal aufeinander stehende Linien zu sehen, welche vom Schnittpunkt wegzeigend jeweils in einer Pfeilspitze münden. Diagonal von der senkrechten zur waagrechten Linie verläuft eine gezahnte Zickzack-Linie. Zusammen mit dem Geldschein stellt dieses Sujet einen fallenden Kursverlauf in einem Koordinatensystem dar.

Links unterhalb des Kursverlaufs befindet sich eine kugelähnliche Struktur mit Schraffierung. Von mehreren Stellen der Kugel ausgehend, verlaufen parallele Linien in wenigen Millimetern Abstand zueinander vom Kreismittelpunkt weg in unterschiedliche Richtungen. Die Länge der Linien variiert dabei. Alle Linien münden in kleine Kreise, die wenig breiter sind, als der Abstand zwischen den parallelen Linien. Das Sujet lässt sich als Verbildlichung eines Virus identifizieren.

In der linken oberen Ecke des Bildes befinden sich mehrere spiralförmige Linien, die von unten nach oben immer enger werden. Die Linien überlagern sich dabei teilweise. In der Gesamtheit lässt sich in diesem Sujet ein Wirbelsturm erkennen.

Von Mitte links bis in die linke untere Ecke ist ein Sujet zu sehen, welches aus zwei Teilbereichen besteht. Im unteren Teilbereich sind ganz unten zwei Linien zu erkennen, die nach oben hin spitz zusammenlaufen. Von der Spitze ausgehend verläuft eine senkrechte Linie aufwärts, welche in ein Kreisoval übergeht. Im oberen Drittel der senkrechten Linie setzen links und rechts zwei Linien an, welche halbrund nach oben verlaufen und links und rechts an das Kreisoval andocken. Innerhalb des Kreisovals befinden sich drei kleine Kreise, wovon zwei im oberen Bereich sich auf einer nahezu waagrechten Linie befinden, der dritte, etwas größere, mittig darunter. Die beiden oberen Kreise haben in der Mitte einen dicken Punkt. Oberhalb der Kreise befinden sich leicht nach rechts versetzt eine kurze gerade Linie und leicht nach links versetzt eine kurze gebogene Linie. Die Anordnung der Linien und Formen erinnert an eine Strichfigur mit hochgehobenen Armen, weit aufgerissenen Augen und aufgerissenem Mund.

Links und rechts der Strichfigur im Bereich von Kopf und Armen befinden sich je drei seitwärts verlaufende Linien. Der zweite Teilbereich des Sujets besteht aus vier kleinen Kreisen, welche in regelmäßigen Abständen vom Kopf nach links oben angeordnet sind. Die Kreise werden dabei vom Kopf ausgehend größer, wobei der vierte Kreis in etwa vier Mal so groß ist, wie der erste. Daran anschließend folgt ein deutlich größerer, ovaler Kreis, der auf der schmalen Seite zu stehen scheint. Darin befindet sich ein kleiner, dunkel schraffierter Kreis mit darüber einem länglichen, abgerundeten Vieleck, welches nach unten hin spitz zuläuft. In der Gesamtheit lässt sich die Abfolge der Kreise als Gedankenblase erkennen, in welcher ein Rufzeichen gedacht wird.

Weiter gegen den Uhrzeigersinn folgt unten in der Mitte ein Sujet, welches eine Sanduhrform zeigt. Das untere Ende ist offen, während das obere Ende ein Vieleck mit unregelmäßig gezacktem Rand zeigt. Die obere Hälfte der Sanduhr beinhaltet nahe am oberen Rand zwei links und rechts spitz zulaufende Ellipsen, wovon die rechte etwas tiefer liegt. In beide ist ein dunkler Punkt gezeichnet. Die obere Hälfte der Sanduhr wird durch eine halbmondartig nach unten gebogene Linie unterteilt. Am Kreisbogen befinden sich etwa in der Mitte zwei kurze Linien, die vom Kreisbogen weg schräg aufeinander zugehen, ohne sich zu treffen. Am linken und rechten Rand des Kreisbogens gehen zwei Ellipsen weg, die aufrecht stehend leicht nach links bzw. rechts gekippt sind. Die Unterseite der

oberen Hälfte der Sanduhr ist durch spiralförmige Linien begrenzt, welche einen nach oben offenen Halbkreis zwischen den zuvor beschriebenen Ellipsen bilden. Die Gesamtheit der beschriebenen Formen und Linien lässt sich als Gesicht einer bärtigen Person beschreiben, die eine Schutzmaske über Mund und Nase trägt.

Rechts an das letzte Sujet angrenzend lässt sich ein weiteres Gesicht erkennen, bestehend aus einer U-förmigen Gesichtskontur, einem querliegenden Strich als Mund, einer birnenförmigen Nase, zwei stehenden Ellipsen mit einem schwarzen Punkt am jeweiligen oberen Ende als nach oben sehende Augen, zwei darüber liegenden, dachförmigen Augenbrauen und links und rechts am oberen Rand des U's zwei Halbkreisen als Ohren. Unten an das U angrenzend definieren zwei senkrechte Linien den Hals, von welchem nach rechts ein nach oben gewölbter Halbkreis mit anschließender senkrechter Linie Schulter und rechten Arm bilden. Nach links folgt zunächst ein etwas eckiger Halbkreis und eine im Vergleich mit rechts knapp halb so lange, leicht schräg nach links gedrehte, senkrechte Linie. Vom Ende dieser Linie verläuft eine Linie schräg aufwärts nach rechts, bis etwa auf die Höhe zwischen Mund und Gesichtskontur. Knapp oberhalb des U's geht im rechten Winkel ein weiterer kurzer Strich von der Linie weg. Dies lässt sich als linker Arm, der zum Kinn führt und sich dort in zwei Finger teilt, interpretieren. Das Gesicht wird nach oben hin durch eine spiralförmige Linie, welche einen Halbkreis nach oben beschreibt, begrenzt. Es handelt sich hierbei um die Haare der Person.

Oberhalb des Gesichts folgen drei Kreissequenzen aus je drei größer werdenden Kreisen in gleichen Abständen. Eine Sequenz geht mittig gerade nach oben, eine schräg nach links und die dritte schräg nach rechts. Am Ende jeder der drei Sequenzen befindet sich eine wolkenförmige Form. Die so entstehenden Zusammenstellungen entsprechen Gedankenblasen. In der rechten befindet sich ein Herz. In der mittleren sind drei gedreht übereinanderliegende Rechtecke und daneben kreisförmige, scheinbar gestapelte Formen erkennbar. Die in den Rechtecken erkennbaren Linien deuten Schrift oder Bilder an. Die Zusammenstellung lässt sich als Geld interpretieren. In der linken Gedankenblase sind drei U's nebeneinander mit jeweils einem umgedrehten U darunter zu sehen. Die U's sind mit halbkreisförmigen Strichen geschlossen, die umgedrehten U's dagegen offen. Die damit entstehenden Figuren entsprechen sehr rudimentären Gesichtern oder Strichfiguren.

Oberhalb des Gedankenblasensujets befindet sich eine Ellipse, an deren unterem Ende vier senkrechte, dickere Striche zu sehen sind. Im Zentrum der Ellipse steht das Wort „Krisensitzung“. Es handelt sich um einen Tisch, an welchem eine ebensolche

Krisensitzung stattfindet, wie die dahinter gezeichneten Strichfiguren andeuten. Die Sitzung findet in einem Raum statt, wie die drei in einem Punkt zusammenlaufenden Linien, wovon eine senkrecht, eine waagrecht und eine leicht schräg angeordnet ist, suggerieren. Dazu passen auch die oberhalb der Figuren ersichtlichen Vierecke. Innerhalb dieser befindet sich von der jeweiligen Mitte der Seiten ausgehend ein Kreuz, welches die Vierecke an Fenster erinnern lässt. Mittig oberhalb der Figuren und dem Tisch befindet sich ein Kreis, der durch regelmäßig angeordnete Punkte parallel zur Kreislinie verlaufend in mehrere Segmente unterteilt ist. Vom Kreismittelpunkt ausgehend führt eine Linie senkrecht nach oben bis zum Kreisrand, eine zweite normal darauf stehend nach rechts bis knapp vor den Rand. Es handelt sich bei der Darstellung um eine Uhr, welche drei Uhr anzeigt.

Den Abschluss des Bildes macht ein Sujet am rechten unteren Rand. Zu sehen ist ein Viereck, auf welchem ein gleichschenkeliges Dreieck sitzt. Die Anordnung erinnert an ein Haus. In der rechten Hälfte des Vierecks sind zwei weitere, kleinere Vierecke. Beide haben etwa ein halbes kleines Viereck Abstand voneinander und zum jeweiligen oberen bzw. unteren Rand des großen Vierecks. Auch zum rechten Rand besteht ein Abstand, wobei dieser beim oberen Viereck etwa der Breite des kleinen Vierecks entspricht, beim unteren nur etwa der Hälfte davon. Beide Vierecke sind mit einem Kreuz ausgefüllt, welches von der jeweiligen Mitte der Viereckseite zur gegenüberliegenden Seite führt. Die beiden Vierecke stellen Fenster dar. In der linken Hälfte des großen Vierecks befindet sich im unteren Bereich ein aufrecht stehendes Rechteck. Etwa in der Mitte leicht nach rechts versetzt ist in diesem Rechteck ein ausgemalter kleiner Kreis mit einem geschwungenen kurzen Strich nach unten zu sehen. Rechteck, Kreis und Strich stellen eine Tür dar. Auf gleicher Höhe mit dem oberen Fenster befindet sich in der linken Hälfte des großen Vierecks eine nach links gekippte Raute, sodass eine Seite senkrecht steht. Auch diese Raute ist mit einem Kreuz von Linie zu gegenüberliegender Linie der Raute ausgefüllt. An der unteren Spitze der Raute verläuft eine Linie waagrecht nach rechts. An deren Ende folgt eine kurze Linie senkrecht nach oben. Von der stumpfwinkligen Ecke der Raute verläuft ebenfalls eine kurze Linie nach rechts, in etwa gleich weit wie die zuvor beschriebene senkrechte Linie. Vom Ende dieser senkrechten Linie folgt eine nach rechts oben geschwungene Linie, die in weiterer Folge in einem Sägemuster nach links verläuft und schließlich wieder geschwungen bis auf Höhe des Kreuzes in der Raute verläuft. In der Gesamtheit ergeben diese Linien und Formen ein offenstehendes Fenster, aus welchem

Flammen herauszüngeln. Dazu passend sind auch die geschwungen-gezähnten Linien an der rechten kurzen Seitenlinie des Dreiecks, welches das Dach des Hauses bildet. Auch diese Linien zeigen erkennbar Flammen. Zudem befindet sich am Dach auch noch ein stehendes Rechteck, mit einem liegenden Rechteck darauf, welches den Kamin darstellt. Auch auf diesem Formenarrangement sind geschwungen-gezähnte Linien zu sehen, die aus dem Kamin züngelnde Flammen darstellen.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Ausgangspunkt für die Zeichnung war die Vignette D, „Verständnis von Begriff Krise“. Der Aufgabenstellung folgend, die bei der Lektüre der Vignette entstandenen Eindrücke und Erfahrungsmomente in der Kleingruppe zu verbildlichen, haben die Schüler*innen verschiedene Krisen verbildlicht. Die Verschiedenheit von Krisen und deren Einfluss auf uns als Einzelpersonen, wird in den Non-Stop-Writings und auch in der Bildvorstellung durch die Gruppe betont. Zudem werden getroffene Entscheidungen während einer Krisenerfahrung als oft suboptimal und gleichzeitig lehrreich definiert.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

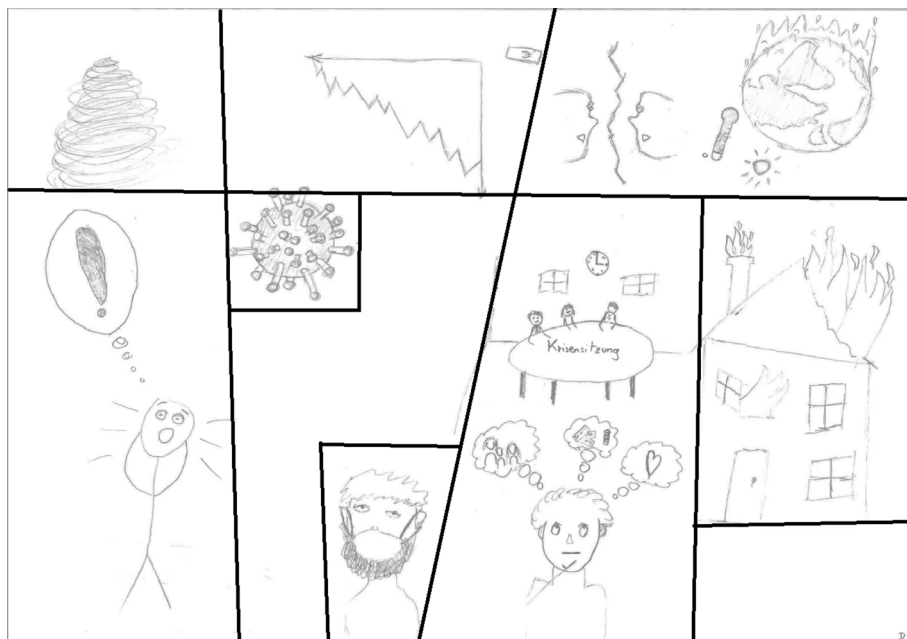


Abbildung 7: Verständnis von Begriff Krise – Bild 1 – Planimetrie

Mit Hilfe der eingezeichneten schwarzen Linien wird die planimetrische Zusammenstellung des Bildes (Abb. 7) zugänglich gemacht. Dabei sind vor allem die Leerbereiche in der Mitte und im rechten unteren Eck auffallend. Diese stehen in deutlichem Kontrast zu den restlichen Bereichen des Bildes, haben als Fehlstellen aber

eine Bedeutung für das Arrangement. Ins Auge stechend ist zudem die Größe des Virus, welches im Bild nahezu gleich groß wie die Weltkugel dargestellt wird. Auffallend ist auch die relative Gleichverteilung der dargestellten Personen über weite Bereiche des Bildes. Die fehlende eindeutige Zuordenbarkeit der gezeichneten Sujets zu Bildbereichen sowie die vorherrschende Asymmetrie lässt diese gleichbedeutend erscheinen, auch wenn manche im Zentrum, andere am Rand vorzufinden sind.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Bei der Positionierung der Bildelemente zueinander fällt auf, dass das Virus eine sehr prominente, zentrale Position einnimmt. Angesichts der Erfahrungen der Lernenden in der Pandemie, ist diese starke Fokussierung wenig verwunderlich. Deutlich sichtbar wird durch den Leerraum zwischen dem Virus und der Person mit der Atemschutzmaske die vom Virus verursachte Distanzierung zu anderen Menschen. Gleichzeitig deutet der Leerraum auch den Abstand zum Virus selbst an. Interessant ist jedoch, dass trotz der Positionierung und relativen Größe des Virus, keine Heraushebung gegenüber anderen als Krise erlebten Situationen vorgenommen wurde. Vielmehr erscheinen die dargestellten Krisensituationen als gleichzeitig oder eventuell sogar gleichwertig. Personen werden von Krisenereignissen an den Rand gedrängt, verlieren also gegenüber der Krisenerfahrung an Bedeutung. Gleichzeitig erscheinen die Beschäftigung mit Krisen und mögliche Anstrengungen, diese zu bewältigen als zentrales Anliegen, wie die „Krisensitzung“ in der Mitte des Bildes schließen lässt. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Leerraum zwischen dem zentralen Anliegen der Krisenbewältigung und dem am Rande gezeigten „Erstaunen“ über die Vielfalt von Krisen und der zur Schau gestellten Überforderung damit.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild offenbart ein Krisenverständnis, welches von pluralistischen Krisen geprägt ist. Diese stehen scheinbar nebeneinander, lassen in der grafischen Umsetzung der Darstellung jedoch Bezüge zu- und Wirkungen aufeinander vermissen. An das Bild lässt sich die Frage herantragen, welche Krisendarstellungen es in die Gesamtkomposition geschafft haben und welche anderen (warum) nicht. So sind etwa Wetterkapriolen (in Form des Wirbelsturms), Auswirkungen des Klimawandels (die schwitzende/schmelzende Weltkugel), turbulente wirtschaftliche Entwicklungen (der fallende Börsenkurs), eine Pandemie (Virus, Maske im Gesicht), Entfremdung voneinander (Gesichter und Riss), Werte- und/oder Existenzverlust (brennendes Haus) oder persönliche Krisen (Familie/Freunde, Geld, Liebe) dargestellt. Andere Formen der Krise, wie etwa Hunger, Krieg, Unterdrückung, Vertreibung,

Jobverlust, psychische Probleme und ähnliche mehr, kommen in der Darstellung nicht vor. Die Krisendarstellungen lassen sich, vor allem auf Grund der fehlenden klaren Bezugnahme aufeinander, zugleich als exemplarisch und als Ausdruck der individuellen Bedeutsamkeit für die Ersteller*innen des Bildes deuten. Wesentlich erscheint das zentral verortete Bemühen zur Krisenbewältigung und die Einschätzung, dass es dafür noch nicht zu spät ist, da die Uhr kein 5-vor-12-Szenario andeutet. Das Bild unterstreicht damit, trotz der Vielzahl an Krisen, die Möglichkeit zum produktiven Umgang mit diesen.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In den Verschriftlichungen zu den Vignetten verdeutlicht sich das Verständnis, dass es nicht „eine“ Krise, sondern viele verschiedene Formen davon gibt, was sich mit der bildlichen Darstellung gut deckt. Der Umgang mit Krisen und die Möglichkeit für Lerneffekte wird in den Verschriftlichungen besonders hervorgehoben. Auch das Heraustreten aus persönlicher Betroffenheit und der Versuch eines Perspektivwechsels zum besseren Verständnis von Krise werden unterstrichen. Dadurch wird der gezeichneten „Krisensitzung“ noch stärker ein Effekt des Lernens und Handelns zugeschrieben. Die Vielfalt möglicher Krisen wird auch in der Präsentation des Bildes betont. Es werden insbesondere die kleinen alltäglichen Situationen, wie die vollständig durchnässte Kleidung durch einen überraschenden Regenschauer oder das Blackout bei der Schularbeit hervorgehoben, welche den exemplarischen Charakter der gezeichneten Krisenmomente betonen. Dass sich der Begriff Krise vielschichtig entfalten kann und eine eindeutige Definition damit schwierig ist, wird in der abschließenden Diskussion der Vignetten betont. Dazu ist das pluralistische Bild durchaus passend. Je konkreter Krise als Begriff allerdings gefasst werden kann, desto leichter fällt die Navigation durch eine solche, wenn man sich darin befindet, fasst eine/r der Lernenden zusammen.

7.6.2 Verständnis von Begriff Krise – Bild 2

Auch für das zweite Bild (Abb. 8) dient die Vignette „Verständnis von Begriff Krise“ als Ausgangspunkt. Es handelt sich wie beim ersten Bild um eine Bleistiftzeichnung, welche jedoch mit farblichen Akzenten unterstützt wird. Zudem sind wesentliche Elemente der Zeichnung deutlich und mit starker Linienführung herausgearbeitet. Im Bild kommen symbolische Darstellungen neben verschriftlichten Begriffen vor.

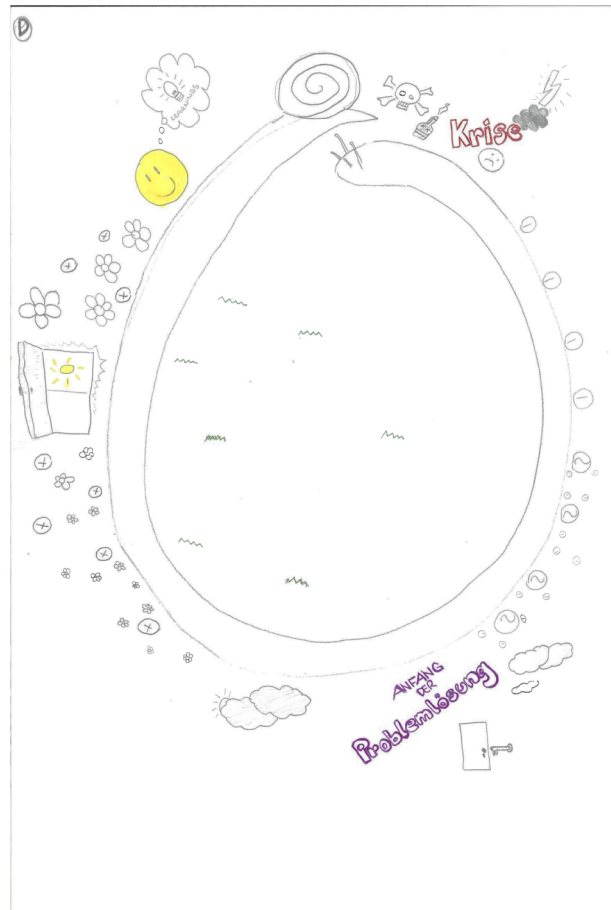


Abbildung 8: Verständnis von Begriff Krise – Bild 2

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im Zentrum des Bildes sind zwei große, ineinander liegende Kreise zu sehen, wobei der Abstand zwischen den Kreislinien ungefähr einen Zentimeter beträgt. Die Kreise sind im oberen Bereich durchbrochen, dafür sind rechts der Unterbrechung die beiden Kreislinien mit einem Halbkreis verbunden, links davon spitz zusammenlaufend. Die gezeichnete Kreisöffnung ist etwas weniger breit als der Abstand zwischen den beiden Kreislinien. Im Bereich der runden Verbindung sind vier etwa einen Zentimeter lange Linien gezeichnet, immer zwei davon eng aneinanderliegend parallel und mit einem Halbkreis am oberen Ende verbunden. Die Linien verlaufen senkrecht mit einer leichten Neigung von rechts unten nach links oben. Etwas nach links versetzt sind vier in etwa halb so lange Linien eingezeichnet, wobei wieder je zwei parallel eng nebeneinander liegen und im oberen Bereich mit einem Halbkreis verbunden sind. Die Neigung der kürzeren Linien ist stärker als bei den längeren Linien und nimmt in etwa 315° ein. Im Bereich der spitz zusammenlaufenden Verbindung der beiden Kreislinien ist ein kleinerer Kreis gezeichnet, der auf der oberen großen Kreislinie aufliegt. Im kleineren Kreis befindet sich

eine Spirale, welche im unteren Bereich der Kreislinie des kleinen Kreises beginnt und im Kreismittelpunkt endet. In der Gesamtheit lassen sich die beschriebenen Formen als im Kreis kriechende Schnecke identifizieren.

Der Bereich innerhalb der Schnecke ist überwiegend leer, jedoch lassen sich sieben in Grün gezeichnete waagrecht verlaufende Wellenlinien erkennen. Zwei davon befinden sich mittig, drei links-mittig und je eine unten bzw. unten links. Vor allem die Farbe lässt die Assoziation einer angedeuteten Wiese zu.

Der Bereich außerhalb der Schnecke lässt sich in vier Segmente teilen. Das Segment rechts oben beginnt bei null Uhr. Dort lässt sich die Darstellung eines Totenkopfs erkennen. Diese besteht aus einem Kreis auf einem Rechteck. In der Mitte des Kreises befinden sich zwei kleinere Kreise auf einer Linie, welche die Augenhöhlen darstellen. Im Rechteck sind zwei direkt nebeneinanderliegende Quadrate, welche die Zähne darstellen. Hinter dem Totenkopf lassen sich zwei überkreuz liegende Knochen erkennen. Das derart entstehende Symbol lässt sich mit Gefahr oder Tod assoziieren. Dazu passend ist die rechts darunter gezeichnete Darstellung einer Flasche, welche mit den beiden darauf zu lesenden X für gefährlich oder schädlich steht und entweder Dämpfe absondert oder als brennend interpretiert werden kann. Rechts daneben, rot umrandet, steht der Begriff „Krise“. Darunter befindet sich ein kleiner Kreis, mit einem nach unten geöffneten Halbkreis darin und darüber zwei Punkten. Dieses Sujet lässt sich als trauriger Smiley entziffern. Rechts neben dem Begriff Krise ist eine mit grauer Schraffur ausgemalte Wolke ersichtlich, darüber ein Blitzsymbol. Entlang der Schnecken-Kreislinie folgen bis drei Uhr in regelmäßigen Abständen vier kleine Kreise, mit einem waagrechten Strich darin. Die Zeichen lassen sich als Minus entziffern.

Im zweiten Segment rechts unten folgen zwischen drei Uhr und ca. fünf Uhr wieder vier kleine Kreise in regelmäßigem Abstand zueinander. In den Kreisen ist jeweils eine Wellenlinie zu sehen. Zwischen den kleinen Kreisen und auch nach dem vierten kleinen Kreis sind noch kleinere Kreise, wiederum mit Minuszeichen darin abgebildet. Unterhalb des vierten Wellenlinienkreises sind zwei Wolken nebeneinander gezeichnet. Darunter befindet sich eine dritte Wolke. Die Wolken sind nicht ausgefüllt. Zwischen fünf und sechs Uhr steht in violetten Großbuchstaben geschrieben „Anfang“, darunter „der“ und darunter, violett umrandet, „Problemlösung“. Die Begriffe sind in einem Winkel von ca. 45° geschrieben. Unterhalb von „lösung“ ist ein stehendes Rechteck gezeichnet. Ungefähr in der Mitte, knapp neben dem rechten Rand, ist ein grau ausgemalter kleiner Kreis

gezeichnet, darunter ein weiterer, minimal kleinerer, nicht ausgemalter. Rechts neben dem Rechteck ist ein Schlüssel gezeichnet. In der Gesamtheit lässt sich dieses Sujet als Tür identifizieren.

Das dritte Segment links unten beginnt um sechs Uhr mit zwei Wolken. Diese sind leicht versetzt hintereinander dargestellt, wobei die linke, hintere Wolke etwas weiter unten gezeichnet ist. Am linken Rand der linken Wolke ist ein Kreissegment direkt an die Wolke angrenzend gezeichnet. Von diesem Segment sind kurze Striche strahlenförmig nach außen gezeichnet. Das Sujet kann als Sonne, welche hinter den Wolken hervorblinzelt erkannt werden. Zwischen sieben und neun Uhr sind fünf Kreise, ähnlich groß wie die Minus- und Wellenlinienkreise gezeichnet. Drei der Kreise sind entlang der Schneckenkreislinie, zwei etwas nach links versetzt gezeichnet. Alle Kreise sind mit einem Pluszeichen gefüllt. Zwischen den Pluskreisen und auch vor dem ersten Pluskreis sind kleinere, von halbkreis- bis herzförmigen Linien umgebene, Kreise gezeichnet. Diese Sujets lassen sich als Blumen identifizieren.

Das letzte Segment links oben beginnt um neun Uhr mit einem Rechteck, welches in der Mitte durch eine waagrechte Linie in zwei Bereiche geteilt ist. Im oberen Bereich ist mittig ein gelb ausgemalter Kreis zu sehen, von welchem strahlenförmige kurze gelbe Linien nach außen führen. Um das Rechteck ist entlang der ganzen oberen waagrechten und auf zwei Drittel der Länge der rechten senkrechten Linie eine Zickzacklinie gezeichnet. An das Rechteck angrenzend befindet sich ein Trapez, dessen Höhe in etwa der halben Breite des Rechtecks entspricht. Die rechte, kürzere Trapezseite entspricht der Höhe des Rechtecks. Knapp innerhalb der längeren, linken Trapezseite ist mittig ein kleiner, grau ausgemalter Kreis eingezeichnet. An die linke Trapezseite angrenzend ist ein weiteres Rechteck gezeichnet, welches gleich hoch wie die lange Trapezseite ist und in der Breite etwa einem Drittel der Trapezhöhe entspricht. Direkt außerhalb des zweiten Rechtecks ist mittig ein grau ausgemalter Kreis eingezeichnet, welcher sich auf gleicher Höhe mit dem anderen Kreis befindet. Das Sujet lässt sich im Ganzen als geöffnete Tür identifizieren, aus welcher die Sonne hereinscheint. Es folgen entlang der Schneckenkreislinie Blumen, welche deutlich größer sind als jene im letzten Segment. Auch Pluskreise sind zu sehen. Gegen elf Uhr ist ein größerer gelber Kreis eingezeichnet. Darin befinden sich zwei kurze, parallel angeordnete Strich in einem Winkel von ca. 315° und darunter ein ebenfalls in diesem Winkel ausgerichteter, nach oben offener Halbmond. Das Sujet lässt sich als lachender Smiley entziffern. Vom Smiley nach oben geht eine Gedankenblase weg, welche mit einer

scheinenden Glühbirne gefüllt ist. Darunter steht in Großbuchstaben geschrieben Learnings.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Im Zuge der Lektüre von Vignette D, „Verständnis von Begriff Krise“, haben die Schüler*innen, welche sich mit dieser Vignette beschäftigt haben ihre Assoziationen, Eindrücke und Erfahrungen als Gruppe verbildlicht. Krise wird dabei im Verständnis dieser Gruppe als Prozess dargestellt, welcher sich kreisförmig schließend keinen Anfang und kein Ende erkennen lässt. In der Vorstellung der Zeichnung wurde dies als Kreislauf bezeichnet, der auch den Wandel von Krisen als negativ wahrgenommenes Ereignis, hin zu Krisen als Auslöser von positiv wahrgenommenen Lernmöglichkeiten nachzeichnet. Auch in den Verschriftlichungen der Lektüre wird das Prozesshafte unterstrichen und insbesondere das Entwicklungs- und Lernpotenzial im Zusammenhang mit Krisenerfahrungen hervorgehoben. Gleichzeitig wird die dabei empfundene Unfreiwilligkeit und der kriseninduzierte Zwang zu Veränderungen betont.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

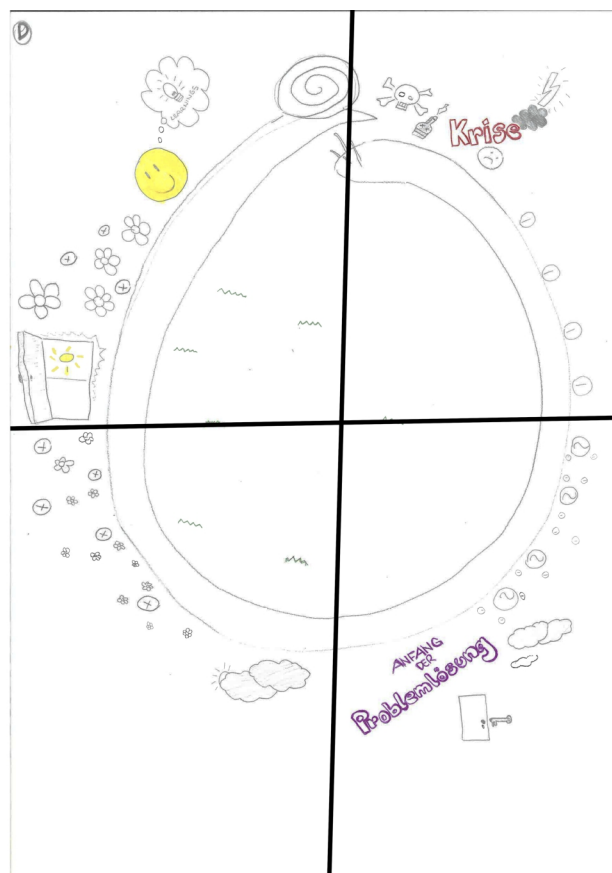


Abbildung 9: Verständnis von Begriff Krise – Bild 2 – Planimetrie

Die planimetrische Unterteilung des Bildes (Abb. 9) ergibt vier Kreissegmente, mit jeweils außen um die Kreislinie liegenden Symbolen bzw. Begriffen. Auffallend ist die große, zentrale Leerfläche, welche in deutlichem Gegensatz zu den außen dicht angeordneten Sujets steht. Die Kreislinie definiert somit einen Innen- und Außenbereich. Sowohl die Kreislinie, als auch die kleinen Kreise außen erzeugen eine Form der Kontinuität. Die für die Planimetrie eingezeichneten schwarzen Linien können hierbei auch in gewisser Weise als Spiegellinien gedacht werden, da die Kreisgestalt scheinbar ohne Anfang und Ende ist. Umgekehrt deuten insbesondere die kleinen Kreise durch die Variation des Inhalts auch eine dynamische Entwicklung an, was in ähnlicher Weise auch für die größer werdenden Blumen gilt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Deutlich wird die kontinuierliche Entwicklung von negativ zu positiv, welche in mehreren Ebenen angedeutet wird. Sowohl die Änderung von Minus, über Welle zu Plus, als auch das besser werdende Wetter und die gedeihenden Blumen unterstreichen das. Die reduzierte farbliche Nuancierung hebt vor allem Anfang, Mitte und Ende der Entwicklung hervor und durchläuft ebenfalls einen Bedeutungswandel von Rot, als gefährlich oder negativ eingestuft, über ein spannungsgeladenes, neue Eröffnungen andeutendes Violett, hin zu einem als positiv bewerteten, erkenntnisgeladenen sonnigen Gelb. Bedeutsam ist der Beinahe-Kreischluss, welcher sowohl die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung, als auch die Möglichkeit einer aus dem Kreislauf ausbrechenden Veränderung thematisiert. Interessant ist auch die Darstellung des Kreislaufs als Schnecke, womit die Langsamkeit von Entwicklungen betont wird. Gleichzeitig kriecht die Schnecke entgegen der Entwicklung, was ein Betrachten des Kreislaufs in die entgegengesetzte Richtung denkbar macht. Auffallend an der gesamten Szenerie ist, dass es keine Bezüge zu Personen gibt, das Entwicklungsgeschehen also auf einer schematischen Ebene abgehandelt wird.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Krisenverständnis wird in diesem Bild nicht an einer spezifischen Krisendarstellung ausgerichtet, sondern ist prozesshaft gedacht. Zentrale Elemente des Bildes sind die Dynamik der Entwicklung im Umgang mit Krisen und schleifenförmige Wiederholungen eines Kreislaufs. Damit verbunden ist ein Wandel der Bewertung krisenhafter Erlebnisse über die Zeit von negativ zu positiv. Trotz der scheinbar linearen Entwicklung, betont die Schnecke, a) wie langsam eine solche voranschreitet und, dass b) die Richtung nicht eindeutig ist. Türen können sich öffnen, aber umgekehrt auch verschließen und dienen als

Durchgang in andere, freundlicher erscheinende Realitäten, in welchen Krisen besser navigierbar und weniger bedrohlich sind. Türen sind aber nicht zu jeder Zeit durchschreitbar, der Schlüssel, um diese zu öffnen, muss erst gefunden werden. Interessant erscheint auch die große Leerfläche im Zentrum des Bildes, die einen klaren Abstand zwischen den einzelnen Segmenten herstellt. Auch wenn die Fläche im Wesentlichen frei von Hindernissen ist, wachsen dort keine Blumen, allerhöchstens Gras und sie wirkt damit nicht sehr florierend. Im übertragenen Sinne ist dort wenig Wachstum möglich, da keine Hürden genommen und Herausforderungen gemeistert werden müssen, weshalb ein Betreten für ein Vorankommen als nicht lohnend erscheint. Ein Abkürzen des prozessualen Verlaufs einer Krise wird so gleichzeitig als unmöglich dargestellt, während ein sich Einlassen auf den Prozess notwendig erscheint, um von einer negativen Wahrnehmung der Krise zu positiven Lerneffekten zu gelangen.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Die Verschriftlichungen der Vignettenlektüre zeigen einen Fokus auf Widersprüchlichkeiten. Krisen werden von den Lernenden nicht als problemlösend, sondern als problemverursachend wahrgenommen. Gleichzeitig wird der Lerneffekt während und durch Krisen unterstrichen, wobei ein solcher als unfreiwillig und durch die Krisenumstände erzwungen wahrgenommen wird. Es zeigt sich ein Wunsch nach Konstanz und nach Funktionalität von bestehenden Handlungsrouinen. Eine Chance in der Krise wird nicht direkt als solche benannt, da sie der Bereitschaft zu Veränderung und Entwicklung bedarf. Gleichzeitig werden kriseninduzierte Veränderungen und Entwicklungen generell als positiv zu bewertende Lernmöglichkeiten gesehen.

Stellt man die Verschriftlichungen in Bezug zum gezeichneten Bild, zeigt sich, dass Entwicklung und Veränderung darin sehr klar dargestellt werden, während ein Zwang, sich zu entwickeln, dazulernen, nicht so eindeutig zum Ausdruck gebracht wird und am ehesten noch aus der Schneckensymbolik herauszulesen ist. Bewegung und Entwicklung werden von den Lernenden nur angenommen, wenn es unausweichlich erscheint und nicht per se forciert. Relevant für das Verständnis der bildlichen Darstellung erscheint auch die Äußerung in der abschließenden Diskussion des Bildes, wonach positive Effekte oftmals im Nachklang von Krisen identifiziert werden können. In der Krisensituation selbst sind diese nicht sofort offenbar, bzw. werden negative Effekte stärker wahrgenommen. Dies lässt sich im Bild durchaus durch die lange, kontinuierliche Kreislinie der Schnecke

erahnen, welche durch die breite Leerfläche in der Mitte keinen Blick auf mögliche andere Zustandswahrnehmungen ermöglicht. Das situativ negative Empfinden kann somit im Wahrnehmungsmoment selbst nicht einer längerfristig positiven Entwicklung gegenübergestellt werden.

Eine sehr treffende Metapher für das generelle Bestreben nach einem Krisenverständnis verwendet ein/e Schüler*in in der Diskussion. Demnach lässt sich dieses Bestreben mit einer Krankheitsdiagnose vergleichen. Sobald klar ist, was nicht in Ordnung ist und was das in weiterer Folge für die betroffene Person bedeuten kann, sind erste Schritte zur Handhabung der Ursache der Erkrankung oder eben der Krise möglich. Die Zeichnung stellt das zwar nicht explizit dar, der Wandel von negativ zu positiv, mit den eintretenden Lerneffekten lässt sich aber ähnlich denken. Schließlich sind Lerneffekte aus einer Krise auch auf ein Verständnis der zu Grunde liegenden Faktoren und Ursachen rückführbar.

Komparative Analyse

Die beiden Bilder zum Verständnis von Krise zeigen einige Unterschiede im Zugang. Während Bild 2 (Abb. 8) prozessual gedacht ist, stellt Bild 1 (Abb. 6) eine Möglichkeitsvielfalt dar, wobei Vernetzungen und Querverbindungen als Fehlstellen offenbleiben. Bild 2 betrachtet den Verlauf einer Krise auf einer Metaebene, ohne exemplarisch zu werden, während das Exemplarische zentraler Bestandteil von Bild 1 ist. In der Darstellung arbeiten beide Bilder mit symbolhaften Elementen, wobei Bild 1 stärker auf bestimmte Situationen referenziert. Auffallender Unterschied ist auch, dass Bild 2 ohne interagierende Personen auskommt. Bild 1 dagegen bindet solche in unterschiedlichen Positionen und Bedeutungen ein.

Zeichnerisch verwenden beide Bilder Bleistift als Grundlage, wobei Bild 1 „dünner“ und weniger stark akzentuiert wirkt. Bild 2 dagegen betont bestimmte Elemente mit kräftigeren Linien und verwendet zusätzlich Farben zur Hervorhebung. In Bild 1 nimmt die Pandemie als exemplarische Krise eine Sonderstellung ein, während diese in Bild 2 nur aus dem Kontext, nicht aber in den gezeichneten Elementen ersichtlich ist. Bild 1 zeichnet sich durch eine chaotische Zufälligkeit in der Anordnung der Sujets aus, während Bild 2 einen klaren Verlauf entlang der Schnecke vorgibt, welche zudem Fortbestand und Durchbrechen eines Kreislaufs zugleich andeutet. Als Gemeinsamkeit der beiden Bilder lässt sich ein Umgang mit Krise herausfiltern, der in Bild 1 als nach Lösungen suchender Krisensitzung, in Bild 2 als Öffnen von Türen, Herbeiführen von Lösungsansätzen und damit Wandel der Wahrnehmung von Krise dargestellt ist. Beide Bilder arbeiten auch mit

Leerflächen, welche Distanzen zwischen Elementen herstellen, die auf unterschiedlichen semantischen Ebenen Unvereinbarkeiten zum Ausdruck bringen.

7.6.3 Sozialer Kontakt, Kooperation – Bild 1

Ausgangspunkt für die Anfertigung dieses Bildes (Abb. 10) war die Vignette A, „Soziale Kontakte, Kooperation“. Es handelt sich um ein mit schwarzem Kugelschreiber gezeichnetes Bild, in welchem namentlich bezeichnete Personen, Gegenstände sowie Text vorkommen.

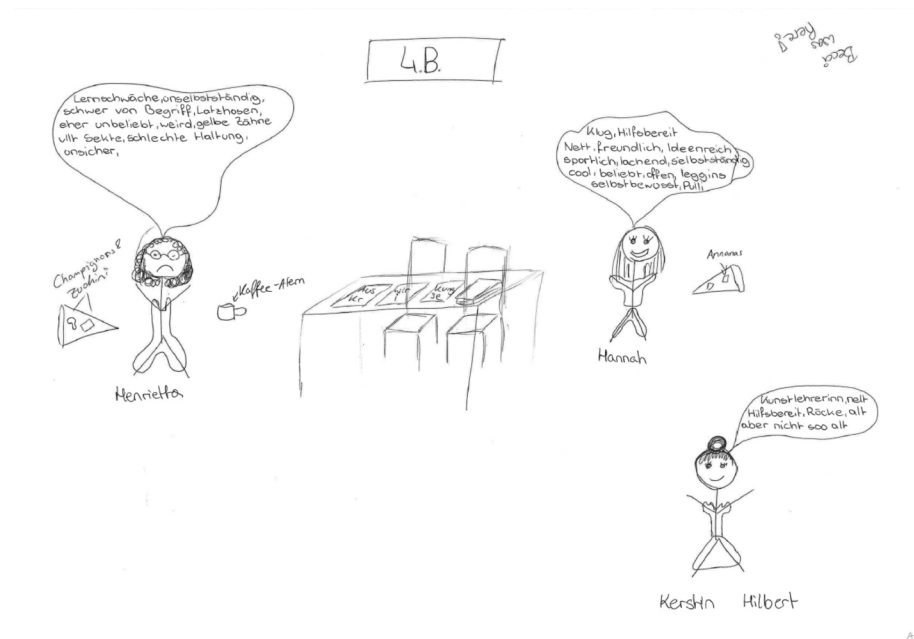


Abbildung 10: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der rechten unteren Ecke des Bildes ist ein ca. 1,5 cm langer senkrechter Strich zu sehen, der am unteren Ende in zwei in etwa gleich lange Striche übergeht, welche in einem Winkel von ca. 145° bzw. 215° von der senkrechten Linie weggehen. In etwa auf Höhe der Mitte des senkrechten Strichs führt links und rechts je ein Strich im Winkel von 60° bzw. 300° zur Seite. Der rechte ist dabei in etwa gleich lang wie der senkrechte Strich, der linke etwas kürzer. Am oberen Ende des senkrechten Strichs befindet sich ein Kreis mit einem Durchmesser von etwa 1 cm. Der Kreis ist im oberen Bereich mit zwei dunkel ausgemalten Punkten in einer Linie, von denen drei bzw. vier, strahlenförmige, wenige Millimeter lange Striche nach oben führen und einem rund 5 mm langen, nach oben geöffneten dünnstrichigen Halbmond gefüllt. Das Sujet lässt sich unschwer als Strichfigur erkennen.

Dazu passen die zu einem Dutt hochgebundenen Haare und Stirnfransen als Frisur. Zudem sind um Arme, Rumpf und Beine der Figur silhouettenartig ein Rock und ein kurzärmeliges Oberteil gezeichnet. Die Figur ist mit dem Namen „Kerstin Hilbert“ unterschrieben.

Rechts oberhalb des Kopfes der Strichfigur befindet sich eine langgezogene Ellipse, deren Begrenzungslinie links unten in zwei spitz zulaufende Linien übergeht. Die Linien treffen sich direkt am Kopf der Strichfigur. Die so entstandene Form erinnert an eine Sprechblase, die von der Position jedoch wie eine Gedankenblase angeordnet bzw. mit der Strichfigur in Bezug gesetzt ist. In der Blase stehen die Begriffe „Kunstlehrerin (sic!), nett, hilfsbereit, Röcke, alt aber nicht soo alt“.

Oberhalb der Strichfigur, leicht nach links versetzt im Bereich Mitte rechts des Bildes, befindet sich eine zweite Strichfigur. Im Unterschied zur ersten ist die Oberbekleidung der zweiten langärmelig, und das Beinkleid stellt eine Hose dar. Der mit einem nach oben offenen Halbmond dargestellte Mund ist breiter, die oberhalb der Augen wegstehenden Wimpern sind länger. Zudem hat diese Strichfigur lange, offene Haare. Vom Kopf gerade nach oben verlaufend hat auch diese Strichfigur eine Sprechblase, welche von der Anordnung eher eine Gedankenblase sein könnte. Darin sind die Begriffe „klug, hilfsbereit, nett, freundlich, ideenreich, sportlich, lachend, selbstständig, cool, beliebt, offen, leggings, selbstbewusst, Pulli“ zu lesen. Die Strichfigur ist mit dem Namen „Hannah“ unterschrieben.

Rechts neben der Strichfigur, ungefähr auf Höhe der Arme, befindet sich ein spitzwinkeliges, gleichschenkeliges Dreieck, dessen Höhe ungefähr doppelt so lang ist, wie die Grundseite. Die von den beiden Schenkeln gebildete Spitze deutet in Richtung der Strichfigur. An die Grundseite andockend befindet sich ein aufrecht stehendes Rechteck mit abgerundeten Ecken. Im Dreieck befinden sich zwei kleine Vierecke. Ein Pfeil deutet von oben, außerhalb des Dreiecks auf das rechte Viereck. Darüber steht „Ananas“ (sic!) geschrieben. Das Sujet lässt sich als mit Ananasstücken belegte Pizzecke identifizieren.

Im rechten oberen Eck steht kopfüber in drei Zeilen „Becci was here!“. Am oberen mittleren Rand des Bildes befindet sich ein liegendes Rechteck. Darin ist „4.B.“ zu lesen.

In der Mitte der Zeichnung ist ein Parallelogramm mit einem spitzen Winkel von etwa 45° und einem stumpfen Winkel von rund 135° zu sehen. Die beiden längeren, waagrecht liegenden Seiten sind in etwa 5 cm und damit doppelt so lang wie die beiden kürzeren

Seiten. Von den beiden unteren Ecken sowie vom rechten oberen Eck des Parallelogramms zieht sich jeweils ein Strich senkrecht nach unten, in etwa so lange wie die kürzere Seite des Parallelogramms. Auch im Bereich der linken oberen Ecke ist ein senkrechter Strich erkennbar, der jedoch erst mit der unteren Linie des Parallelogramms beginnt und darüber bis zur Ecke nicht eingezeichnet ist. Der Strich ist um dieses Stück kürzer als die anderen Striche. Das Sujet lässt sich als Tisch identifizieren.

Auf dessen Oberfläche befinden sich vier weitere Parallelogramme, wobei dieses Mal die kürzere Seite waagrecht verläuft. Im ersten Parallelogramm lassen sich in zwei Zeilen die Buchstaben „Aus“ und „Kr“ lesen, im zweiten „wir“ und „i“ und im dritten „kung“ und „se“. Über die drei Parallelogramme hinweg zeilenweise ergibt das die Begriffe „Auswirkung“ und „Krise“. Das vierte Parallelogramm ist nicht gefüllt, dafür dockt an der waagrechten Seite ein liegendes Rechteck an, an der schrägen Seite ein weiteres, senkrecht ausgerichtetes Parallelogramm. Derart entsteht eine dreidimensionale Figur, die eine Schachtel oder ein Buch darstellen könnte.

In der Zeichenebene vermeintlich hinter dem Tisch befinden sich im rechten und linken Bereich des Tisches zwei senkrecht stehende Rechtecke, an deren Unterseite jeweils eine waagrecht liegende Raute mit einem spitzen Winkel von 45° und einem stumpfen Winkel von 135° andocken. Von den vorderen Ecken und der rechten hinteren Ecke der Raute verläuft jeweils ein senkrechter Strich nach unten, etwa gleich lang wie die Seitenlänge der Raute. Die beiden Sujets lassen sich als Sessel erkennen, wobei die Lehnen perspektivisch „innerhalb“ des Tisches gezeichnet sind.

Im Bereich Mitte links des Bildes befindet sich eine dritte Strichfigur, unterschrieben mit dem Namen „Henrietta“. Das Beinkleid geht mit Trägern bis zu den Schultern, eine Oberbekleidung ist dafür nicht erkennbar. Der Mund der Strichfigur ist linienförmig dünn als Halbmond gezeichnet, der nach unten geöffnet ist. Die punktförmigen Augen sind mit Kreisen umgeben, welche mit einem nach oben gerundeten Bogen verbunden sind. Von den beiden Kreisen führt nach links bzw. rechts je ein Strich nach außen zur Kreislinie des Kopfes. Es handelt sich bei diesem Sujet um eine Brille. Die Haare der Strichfigur sind spiralförmig als Locken gezeichnet. Auch von dieser Strichfigur führt eine Sprechblase nach oben, welche wieder eher als Gedankenblase angeordnet ist. In der Blase stehen die Begriffe „Lernschwäche, unselbstständig, schwer von Begriff, Latzhosen, eher unbeliebt, weird, gelbe Zähne, vllt. Sekte, schlechte Haltung, unsicher“.

Links von der Strichfigur ist spiegelverkehrt zum ersten ein weiteres Pizzeack gezeichnet.

Darauf sind eine Raute und ein schlüssellochartiges Polygon zu erkennen. Von beiden Formen führt ein Strich noch oben, außerhalb des Pizzecks. Darüber steht „Champignons & Zuchini“ (sic!).

Rechts von der Strichfigur ist ein Viereck erkennbar, das an der oberen Seite von Ecke zu Ecke von einem Halbkreis umschlossen ist. An der rechten Seite, etwa auf einem Drittel der Länge von oben geht eine Linie waagrecht etwas weniger lang als die Seite des Vierecks nach rechts. Am Ende geht die Linie in einen Halbkreis nach unten über, ehe sie wieder als waagrechte Linie zum Viereck retour geht und etwa auf einem Drittel der Länge der Vierecksseite von unten auf diese trifft. Rechts oberhalb dieses Sujets steht der Begriff „Kaffee-Atem“. Ein Pfeil deutet von diesem Begriff in Richtung des Sujets, welches sich dadurch als Kaffeebecher identifizieren lässt.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Das entstandene Bild ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Vignette A, „Soziale Kontakte, Kooperation“. Die Gruppe hat dabei sehr konkret die in der Vignette beschriebene Situation nachgezeichnet, wobei das Aussehen der Personen darin nicht näher bestimmt ist. Dieses wird in einer der Verschriftlichungen zur Lektüre jedoch assoziativ hergeleitet. Auch der Vorname der Lehrperson kommt in der Vignette nicht vor, es erscheint für eine der an der Lektüre teilnehmenden Personen jedoch wichtig, der Lehrperson den Vornamen Kerstin zu geben. Ebenso sind die in der Zeichnung zugewiesenen (Charakter-)Eigenschaften nicht durch die Vignette vorgegeben, sondern zum Teil durch die Wahrnehmungen der Lernenden während der Lektüre oder durch den Austausch in der Gruppe entstanden. Zudem erscheint es dem Gruppenmitglied Becci relevant, anzumerken, hier gewesen zu sein und zum Bild etwas beigetragen zu haben.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

Die planimetrische Zusammenstellung des Bildes (Abb. 11) zeigt relativ große Leerräume im unteren Bereich des Bildes und am rechten Rand. Zudem lassen sich mit Hilfe der eingezeichneten schwarzen Linien neben den Leerräumen zwei wesentliche Bereiche definieren. Während Henrietta (in der Vignette eigentlich Henriette) und Hannah (in der Vignette eigentlich Hanna) den zentralen und oberen Bereich einnehmen, rückt die Lehrperson, Frau Hilbert (in der Vignette eigentlich Hilberth) in die Ecke bzw. an den Rand. Sie ist in klaren Linien und mit einigen Details gezeichnet und erscheint somit für

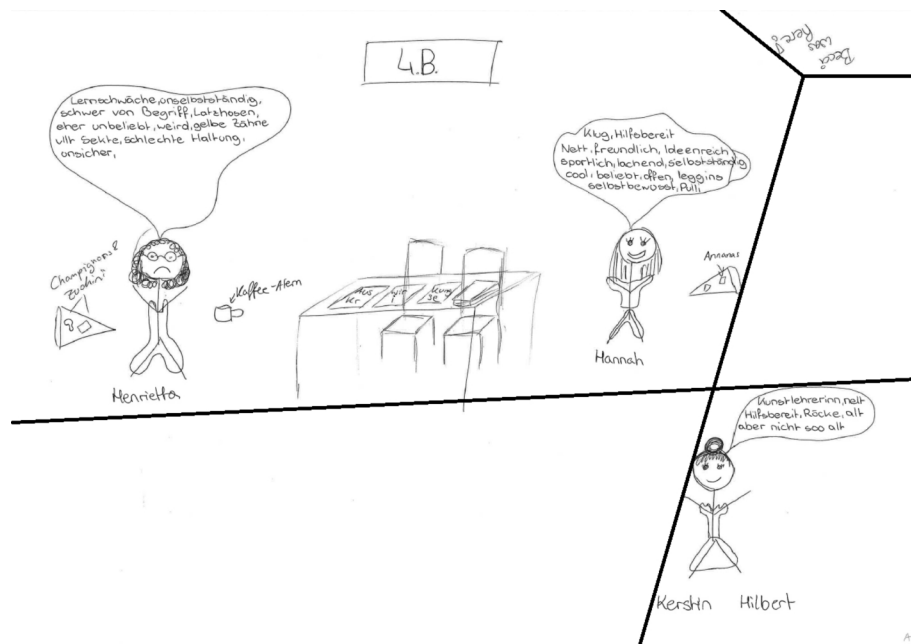


Abbildung 11: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 1 – Planimetrie

das Geschehen bedeutsam, aber, ob der Positionierung, nicht zentral. Deutlich lässt sich auch die räumliche Nähe von Hannah und Frau Hilbert herauslesen. Im zentralen Bereich erscheint der Tisch in der Bildmitte eher rudimentär, schnell und skizzenhaft gezeichnet, Hannah und Henrietta links und rechts des Tisches sind dagegen mit klaren Linien und in mehr Details ausgearbeitet. Dadurch rückt der Fokus aus dem Zentrum an die beiden peripheren Ränder. Ganz am Rand, im oberen rechten Eck, ist „Becci was here!“ zu lesen. Diese Botschaft ist kopfüber geschrieben, was die Aufmerksamkeit beim Betrachten in Anspruch nimmt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Bereits die Planimetrie zeigt die relative Nähe von Hannah und Frau Hilbert. In der Offenlegung der szenischen Choreographie deutet der Abstand zwischen den Strichfiguren auf ein nicht zu enges, aber doch wichtiges Verhältnis der beiden zueinander. Gleichzeitig ist Henrietta deutlich abseits der beiden anderen positioniert, wobei die Positionen von Henrietta und Frau Hilbert am weitesten auseinanderliegen. Insgesamt ergibt sich eine Dreieckssituation zwischen den drei Personen, welche sich um die am Tisch befindliche Aufgabenstellung aufspannt. Hannah und Henrietta stehen dabei der Aufgabenstellung näher als Frau Hilbert. Eine starke Verbindung wird durch die unmittelbare räumliche Nähe von Pizzecken und Hannah bzw. Henrietta angedeutet, wobei Letztere auch eine räumliche Nähe zur Kaffeetasse aufweist. Pizzecken und Kaffeetasse erscheinen wichtig in der Bildgestaltung und erzeugen eine „Aura“ um die beiden Personen.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Zentrales Element der Zeichnung ist das soziale Beziehungsdreieck zwischen Hannah, Henrietta und Frau Hilbert, welches in der Situation von der sich im Zentrum befindlichen Aufgabenstellung mitbeeinflusst wird, auch wenn diese nicht näher expliziert wird. Frau Hilbert nimmt eine periphere Rolle ein und steht nicht im Zentrum des Geschehens, was einer in Vignette A beschriebenen schüler*innenzentrierten, handlungsorientierten Situation durchaus entspricht. Die Positionierung von Hannah und Frau Hilbert suggeriert eine Nähe auf mehreren Ebenen. Hannah kann sich möglicherweise mit Frau Hilbert als Person, mit ihren Lehrmethoden, aber womöglich auch mit den zu behandelnden Themen stärker identifizieren, als Henrietta. Gleichzeitig vereint Hannah und Frau Hilbert, dass sie als „nett“ und „hilfsbereit“ wahrgenommen werden.

Die Zeichnung sagt vor allem aber noch mehr über die Beziehung von Hannah und Henrietta zueinander bzw. deren Stellung innerhalb der Klasse aus. Hannah wird durch die zugewiesenen Attribute sehr positiv und als beliebt, Henrietta dagegen negativ und als außenstehend dargestellt. Die Gruppe projiziert ein eigenes Verständnis von „cool“, erstrebenswert und angesehen auf Hannah und erzeugt mit der Beschreibung von Henrietta den Gegenpol dazu. In dieser Projektion sind auch der Kleidungsstil und die Pizzecken als angesagt oder „uncool“ zu lesen.

Nicht nur räumlich ist die Darstellung von Frau Hilbert außerhalb zu verorten, sondern auch was das Spektrum von cool zu uncool betrifft. Die Einordnung als „alt, aber nicht so alt“ klammert ihren Kleidungsstil aus dem Bewertungsschema aus. Zudem erscheinen die Ernährungsgewohnheiten von Frau Hilbert nicht so relevant, wie die von Hannah und Henrietta. Dass die Wahrnehmung der gezeichneten Personen bedeutsam ist, unterstreicht die Teilnehmerin „Becci“ dadurch, dass sie ihren Namen prominent auf der Zeichnung hinterlässt. Es geht also nicht um irgendeine anonyme Einschätzung der Situation, sondern um jene von Becci. Das zu transportieren, ist Becci wichtig.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In den Verschriftlichungen zur Vignettenlektüre wird betont, wie wertvoll Hilfestellungen sein können. Kooperation im Lernprozess ist demnach erstrebenswert, sogar dann, wenn es nicht explizit von der Lehrperson angeregt oder eingefordert wird. Der in der Vignette beschriebene unterschiedliche Grad der Befähigung, die gestellte Aufgabe zu erfüllen, ist

Ausgangspunkt für mehrere Gedankengänge. So werden vorhandene bzw. fehlende Vorerfahrungen, jeweils angeeignete Kompetenzen oder ein unterschiedliches Verständnis der von der Lehrperson angeleiteten Situation, möglicherweise auch durch fehlendes Aufpassen, als Gründe vermutet. Auch eine Lernschwäche wird Henrietta, welche sich mit den Aufgabenstellungen schwertut, attestiert.

In einer Verschriftlichung werden Rückschlüsse aus der in der Vignette beschriebenen Situation auf die Persönlichkeit der darin vorkommenden Personen gezogen. Diese Rückschlüsse wiederum sind auch in der bildlichen Darstellung ersichtlich. Generell zeigen die einzelnen Verschriftlichungen sehr ähnliche Zugänge zur Vignette, was sich auch in einer hohen Deckungsgleichheit mit der bildlichen Darstellung widerspiegelt.

Auch in der Präsentation des Bildes wird noch einmal betont, dass gegenseitige Hilfestellungen im Unterricht sehr geschätzt und, dass solche sogar als üblich eingestuft werden. Diese Einschätzung deutet auf positive eigene Erfahrungen mit Formen der Kooperation im Unterricht.

Im Gegensatz dazu stehen die Argumentationen in der abschließenden Diskussion. In dieser wird der Vignette als zentrales Thema die Frage nach Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zugeordnet. Henrietta hätte Hannah in ihrem Lernprozess gestört und wäre selbst lediglich zu faul gewesen, um eigenständig zu überlegen, wie die Aufgabenstellungen zu erledigen seien. Das widerspricht der Annahme, eine Lernschwäche läge vor und klammert auch die meisten anderen Zugänge zur Situation aus der Lektüre aus. Ein Schüler definiert in der Diskussion den Begriff Kooperation als etwas beidseitig Nützliches, was in der Vignettensituation nicht vorgelegen habe.

7.6.4 Sozialer Kontakt, Kooperation – Bild 2

Auch diesem Bild (Abb. 12) liegt Vignette A, „Soziale Kontakte, Kooperation“ als Ausgangspunkt zu Grunde. Im Unterschied zum letzten, ist dieses Bild jedoch mit verschiedenen Farben gemalt und setzt überwiegend auf eine textuelle Botschaft. Zusätzlich kommen Personen und Symbole vor.

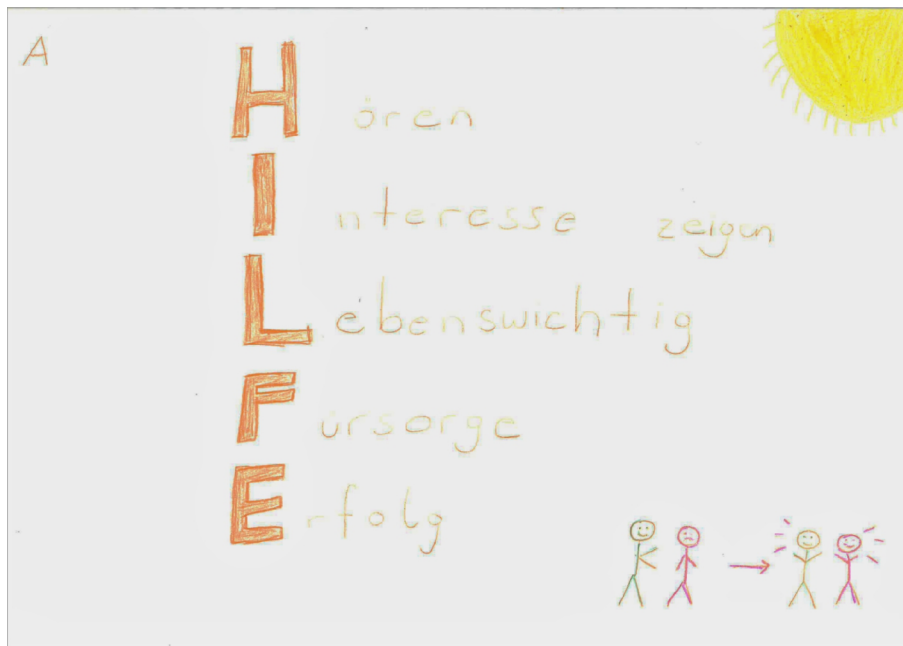


Abbildung 12: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 2

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der rechten oberen Ecke des Bildes ist ein gelb ausgemalter Viertelkreis zu erkennen. Von der Kreislinie gehen strahlenförmige kurze gelbe Striche nach außen. Es handelt sich bei diesem Sujet um eine Sonne. In der rechten unteren Ecke ist ein Sujet zu sehen, das aus vier ähnlichen Formen besteht. Jede einzelne hat in der Mitte einen senkrechten Strich, welcher sich unten in zwei Linien aufspaltet. Diese sind etwas kürzer als der mittlere Strich und gehen von der mittleren Linie in etwa in 165° nach rechts und 195° nach links weg. Am oberen Ende der mittleren Linie befindet sich jeweils ein Kreis. In jeden der Kreise sind zwei Punkte auf einer waagrechten Linie und darunter eine halbmondartige Linie gezeichnet, wobei Letztere in drei der Fälle nach oben, einmal nach unten geöffnet ist. Im oberen Drittel der mittleren Linie befinden sich weitere Linien, die nach links und rechts, bzw. in einem Fall nur nach rechts gezeichnet sind. Diese Linien sind noch einmal etwas kürzer als die Linien am unteren Ende. Es handelt sich bei den Darstellungen um Strichfiguren, wovon die erste, in Orange gehalten, sich der zweiten, in Rot eingezeichnet, mit den Armen zuwendet. Die erste Figur hat einen lachenden Mund, die zweite einen traurigen. Zwischen den ersten beiden Figuren und den zweiten zwei Figuren ist ein roter Pfeil nach rechts gezeichnet. Nachdem die zweiten zwei Figuren dieselbe Farbgebung wie die ersten beiden haben, lässt sich daraus schließen, dass es sich um die gleichen Figuren handelt. Dieses Mal haben beide Figuren ein lachendes Gesicht und strahlen ihre Freude nach außen, was mit sechs von den Figuren nach links und rechts wegstehenden,

strahlenförmigen Linien angedeutet ist. Die Mitte des Bildes, leicht nach links versetzt, bilden große, orange ausgemalte Buchstaben, die senkrecht das Wort „Hilfe“ ergeben. Von jedem der großen Buchstaben führen, die Technik des Akrostichon anwendend, weitere Buchstaben nach rechts und ergeben dabei jeweils ein weiteres Wort. Es handelt sich um die Worte „Hören“, „Interesse zeigen“, „Lebenswichtig“, „Fürsorge“ und „Erfolg“.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Nach der Beschäftigung mit der Vignette A, „Soziale Kontakte, Kooperation“ ist die Gruppe zum Zeichnen des Bildes aufgefordert gewesen. Diese als Basis nehmend, lassen sich die zentral zum Ausdruck gebrachten Begriffe, welche durch ihre Anfangsbuchstaben das Wort „Hilfe“ bilden, mit der beschriebenen Situation in Bezug setzen. Die ebenfalls in der Vignette beschriebenen Personen und das Ergebnis ihrer Interaktion werden im Bild am rechten unteren Rand dargestellt. Zusätzlich erscheint es der Gruppe wichtig gewesen zu sein, die Gesamtsituation mit einer strahlenden Sonne auszustatten.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

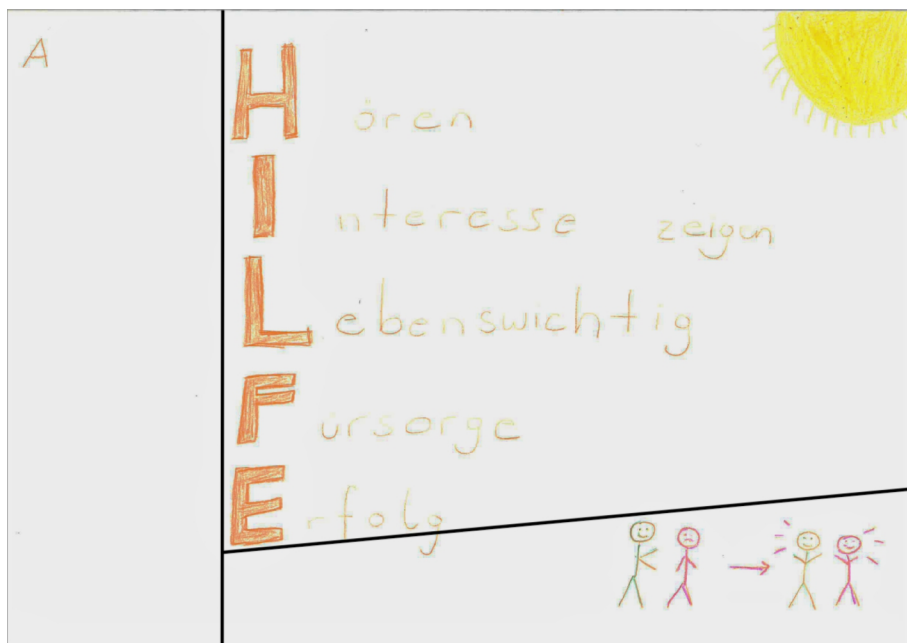


Abbildung 13: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 2 – Planimetrie

Die planimetrische Zusammenstellung des Bildes (Abb. 13) definiert zwei Bereiche. Zentral, und den größten Teil des Bildes einnehmend, ist das Akrostichon. Dieses grenzt sich von allen anderen Bereichen durch genügend Leerbereiche ab und lenkt damit die volle Aufmerksamkeit auf sich. An den Rand gedrängt befinden sich die beschriebenen Personen, wobei sich die Darstellung der beiden, durch Farbkonstanz und Pfeil zum

Ausdruck gebracht, wiederholt und damit ein Prozess des Wandels durch Kooperation nachgezeichnet wird. Insgesamt ist das Bild sehr reduziert, weder sind die Personen in besonderem Detail dargestellt noch die Begriffe zeichnerisch unterstützt. In der Ecke und trotzdem über allem stehend ist die Sonne zu sehen.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Das Bild bietet kaum bildlich dargestellte soziale Interaktionen, lediglich der Wandel der roten Strichfigur von traurig zu fröhlich ist ersichtlich, was zu einer gemeinsamen Freude der beiden Strichfiguren führt. Interaktion lässt sich allerdings aus der Abfolge der Wörter ableiten. „Hören“ und „Interesse zeigen“ sind zwei Begrifflichkeiten, die ein aktives Teilhaben an der Situation anderer erfordert und damit eine Interaktion zwischen Personen anbahnt. „Lebenswichtig“, „Fürsorge“ und „Erfolg“ sind Begriffe, welche diese Interaktion einordnen und rahmen. Die alles überstrahlende Sonne bringt nicht nur alles ans Licht, sondern deutet auch an, dass die Interaktion zu einer positiven Entwicklung beiträgt.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Kooperation und soziales Miteinander werden als Inhalte in der Zeichnung herausgearbeitet, wobei textuelle Merkmale im Vordergrund stehen, während bildlich-symbolische eine untergeordnete, an den Rand gerückte Rolle spielen. Als zentrale Botschaft wird das Wort „Hilfe“ transportiert, was weniger als Hilferuf oder Aufforderung zu einer solchen, sondern als Beschreibung der Situation zu verstehen ist. Die Gruppe definiert dazu in einem Akrostichon relevante Aspekte einer konkreten Hilfestellung, die sich mit der als Ausgang dienenden Vignette in Bezug setzen lassen. Das „(Zu)Hören“ ist ein erster Schritt zur Wahrnehmung von Situationen, welche einer Hilfestellung bedürfen. Darauf folgt mit „Interesse zeigen“ die direkte Anteilnahme und der Beginn einer Interaktion, um eine Hilfestellung zu ermöglichen. Die Einschätzung der Wichtigkeit von Hilfestellungen bringt der Begriff „lebenswichtig“, noch dazu in der Mitte stehend, zum Ausdruck. Hilfe beinhaltet jedoch nicht nur eine inhaltliche, lerntechnische Komponente, sondern wird auch als „Fürsorge“, als ein füreinander Sorgen interpretiert. Damit wird auch das Gemeinsame, Kooperative und zugleich sozial Interagierende am Lernprozess hervorgestrichen. Schließlich führen diese Elemente einer Hilfestellung zu „Erfolg“, was sowohl in Form des schönen Wetters, der strahlenden Sonne, als auch im Wandel der Gefühlswelt der gezeichneten Strichfiguren unterstützend zum Ausdruck gebracht wird.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Die Verschriftlichungen der Lektüre zeigen die Metaebene hinter dem Lernen mit Hilfe anderer und im sozialen Austausch. Derartigen Lernsettings wird großes Potential zur persönlichen Entwicklung zugeschrieben. Zunächst als Suchbewegung, als Konfusion oder Planlosigkeit wahrgenommen, bieten sie Möglichkeiten, sich sowohl eigene Lernstrategien und Arbeitsweisen anzueignen und diese zu üben, als auch soziale Aushandlungen produktiv und konsensuell zu gestalten. Damit sei auch eine persönliche Entwicklung von „Henriette“ zu „Hanna“ möglich. Oft brauche es nur einen kleinen Anstoß, um den nächsten Schritt im Lernprozess gehen zu können. Dieser Anstoß wird durch den Austausch mit anderen, in der gemeinsamen Betrachtung einer Problemstellung, in der gegenseitigen Motivation ermöglicht. „Erfolg“, als Teil des Hilfe-Akrostichons, wird in der Präsentation des Bildes um eine weitere Facette bereichert. Demnach sind nicht nur diejenigen erfolgreich, denen Hilfe widerfährt, sondern auch jene, die Hilfe leisten können. Hilfestellungen erweisen sich für alle als Erfolgsmodell. In der Diskussion wird Hilfe stärker mit Reaktionen auf Extremereignisse in Verbindung gebracht und weniger als soziales Miteinander. Letzteres wird jedoch als sehr förderlich für Lernprozesse erachtet, da es Bestätigung, Feedback und moralische Unterstützung bringen kann sowie das Gefühl, dass das zu Lernende relevant ist. Zudem wird betont, dass Lernende verschiedene Stärken hätten und sich damit gegenseitig unterstützen können.

Komparative Analyse

Die Gegenüberstellung der beiden Bilder zu Vignette A, „Soziale Kontakte, Kooperation“, zeigt sehr unterschiedliche Assoziationen mit der beschriebenen Situation. Während das erste Bild (Abb. 10) den Fokus sehr stark auf die daran beteiligten Personen legt, ist im zweiten Bild (Abb. 12) das helfende Element der sozialen Interaktion vordergründig. Zudem beschreibt das erste Bild eine konkrete Momentaufnahme, während das zweite Bild mehrere, auch in einer prozessualen Abfolge denkbare Begriffe miteinander in Bezug setzt. Die beiden Bilder lassen sich auch hinsichtlich der zeichnerischen Gestaltungselemente unterscheiden. Während das erste Bild monochrom arbeitet und dabei nur durch unterschiedlich ausgeprägte Detaillierung Akzente setzt, nutzt das zweite Bild Farbgebung um Betonungen zu erzeugen. Zudem stehen beim ersten Bild Symbole, Personen und Formen im Zentrum, während Text als Ergänzung zu sehen ist. Das zweite Bild setzt dagegen überwiegend auf eine textuelle Ebene und nutzt bildliche Darstellungen nur als

Ausschmückung. Bild 1 leitet Charaktereigenschaften der involvierten Personen aus einem sozialen Handeln und Interagieren ab, Bild 2 dagegen beschreibt Effekte sozialen Handelns und Interagierens für Lernprozesse. Damit werden unterschiedliche Dimensionen sozialer Kontakte und kooperativen Zusammenarbeitens angesprochen.

7.6.5 Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 1

Das mit Bleistift und Buntstiften gezeichnete Bild (Abb. 14) fußt auf Vignette B, „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“. Darin sind Personen, Gegenstände sowie Text zu erkennen.



Abbildung 14: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im mittleren unteren Teil des Bildes ist ein nach rechts geneigtes Parallelogramm zu sehen. Der spitze Winkel beträgt dabei rund 65° , der stumpfe Winkel etwa 115° . Die lange, waagrechte Seite nimmt etwa zwei Fünftel der Gesamtbreite des Blatts ein, die kurze Seite macht in etwa drei Fünftel der langen Seite aus. Direkt an die untere waagrechte Seite schließt ein Rechteck an, welches gleich lang ist, wie die waagrechte Seite und ca. einen Zentimeter hoch. An die schräge Seite des Parallelogramms schließt ein weiteres, kleineres Parallelogramm an. Die schräge Seite des kleineren entspricht dabei der schrägen Seite des

größeren Parallelogramms. Der spitze Winkel des kleinen Parallelogramms beträgt etwa 25° , der stumpfe rund 155° . Die kürzere Seite des kleineren Parallelogramms ist senkrecht ausgerichtet und entspricht der Höhe des Rechtecks. Damit ergibt sich ein liegender Quader mit geringer Höhe im Vergleich zu Länge und Breite. Von der rechten unteren Schräge des kleinen Parallelogramms verläuft ein senkrechter Strich nach unten, etwa drei Mal so lang wie die Höhe des Rechtecks. Parallel um knapp einen Zentimeter nach links versetzt und ebenfalls an der Schräge beginnend, verläuft eine zweite, gleich lange senkrechte Linie. An die beiden Linien angrenzend, ist ein weiteres Parallelogramm gezeichnet, wobei der spitze Winkel etwas stumpfer ist als der des kleinen Parallelogramms, der stumpfe dagegen etwas spitzer. Die senkrechte, kurze Seite ist annähernd gleich lang wie jene des kleinen Parallelogramms, die lange, schräge Seite dagegen ein Stück kürzer als beim kleinen Parallelogramm. Ein Fünftel des Parallelogramms befindet sich links der beiden senkrechten Linien, eines direkt darunter und drei Fünftel rechts davon. Auch links unterhalb des Rechtecks sind ein ähnlich großes Parallelogramm wie rechts und ein senkrechter Strich angedeutet. Beide sind perspektivisch vom Quader bedeckt. Gesamt betrachtet ergibt das beschriebene Sujet einen Tisch.

Auf dem Tisch sind zwei weitere Parallelogramme zu sehen, deren Winkel in etwa mit jenen der Tischplatte übereinstimmen. Die schräge Seite dieser beiden Parallelogramme nimmt gut die Hälfte der Breite des Tisches ein, die waagrechte kurze Seite entspricht etwa drei Fünftel der längeren, schrägen Seite. Das rechte Parallelogramm ist mit parallel angeordneten Wellenlinien ausgefüllt, im linken Parallelogramm ist lediglich eine Wellenlinie nahe der unteren waagrechten Linie zu erkennen. Die beiden Parallelogramme lassen sich als Papierblätter identifizieren, wovon eines dicht beschrieben, das andere beinahe leer ist.

In der Anordnung hinter dem Tisch sind zwei Personen erkennbar. Die rechte hat lange blonde Haare, eine Brille, eine runde, grau ausgemalte Form links oberhalb des Mundes, die sich als Warze identifizieren lässt, und waagrecht verlaufende Striche über die Zähne, mit je einem grau ausgemalten Viereck im Zentrum jedes Zahns, was sich als Zahnsperre dekodieren lässt. Die Augen sind als waagrecht liegende Ellipsen mit einem zentral darin befindlichen Kreis und einem grauen Punkt als Pupille in der oberen Kreishälfte dargestellt. Jeweils über einem der beiden Augen, auch noch innerhalb der beiden Brillengläser, befinden sich zwei nach unten geöffnete Halbkreise mit zickzack

verlaufender Kreislinie. Es handelt sich hierbei um die Augenbrauen. Links und rechts vom Schulterbereich der Person verlaufen im Winkel des Tisches zwei Striche bis etwa zur Tischmitte nach schräg vorne. Es handelt sich hierbei um die Arme der Person. Am Ende des rechten Arms ist ein kleines, senkrechtes Rechteck angedeutet, welches im Winkel von ca. 340° gedreht ist. An dessen unteren Rand dockt ein Dreieck an, dessen untere Spitze wiederum von einem Kreis überlagert ist. Das Sujet lässt sich als Stift identifizieren. Links neben dem linken Blatt ist ein weiterer, parallel zur Tischkante ausgerichteter, liegender Stift eingezeichnet.

Die linke Person trägt eine quer aufgesetzte grau schraffierte Kappe, auf welcher „Gucci“ zu lesen ist. Oberhalb des Mundes ist eine gezahnte Linie in der Form eines nach unten geöffneten Halbmonds eingezeichnet. Diese lässt sich als Oberlippenbart entziffern. Am Kinn ist eine waagrechte gezahnte Linie mit etwas stärkerer Amplitude gezeichnet. Es handelt sich dabei um einen Kinnbart. Die Augen der linken Person sind ebenfalls waagrecht liegende Ellipsen mit einem Kreis darin. Die als grauer Punkt gezeichneten Pupillen sind in der Mitte des Kreises. Über den Augen befinden sich Augenbrauen, die als halbrunde, nach unten geöffnete grau schraffierte Balken gezeichnet sind. Im Gegensatz zur rechten Person sind bei der linken Person keine Arme sichtbar. Die Oberbekleidung der linken Person ist rot angemalt. Darauf sind im rechten Brustbereich ein weißer Halbmond und ein weißer Stern zu erkennen. Farbe und Symbole entsprechen jenen der türkischen Flagge.

Rechts vom Kopf der rechten Person befinden sich zwei kleine Kreise übereinander, daran anschließend eine Wolkenform. Links vom Kopf der linken Person sind in einer ansteigenden Reihe fünf kleine Kreise ersichtlich, darüber ebenfalls eine Wolkenform. Beide Sujets lassen sich als Gedankenblasen identifizieren. In der rechten Gedankenblase steht in vier Zeilen unterteilt: „*Boah kann er mich mal*“, „*in Ruhe lassen.*“, „*Er soll doch einfach die*“ und „*Aufgabe machen.*“

In der linken Gedankenblase ist in drei Zeilen zu lesen: „*Buzbach, Erwachsenenvollzug*“, „*Mutter, ist heute zu Besuch*“ und „*Man hab kein Bock!!*“.

In der linken Gedankenblase ist zudem links neben dem Text eine Glühbirne dargestellt.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Ausgangspunkt für das Bild ist die Vignette B, „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“ gewesen. Die darin beschriebene Situation wird im Bild als

Momentaufnahme wiedergegeben und mit den Texten in den Gedankenblasen verdeutlicht. Die beiden gezeichneten Personen sitzen nebeneinander an einem Schultisch und zeigen eine ungleich hohe Bereitschaft und Motivation, sich dem Lernprozess zu widmen. Sowohl in den Verschriftlichungen der Lektüre als auch in der Präsentation des Bildes wird ein Bezug zu eigenen Erfahrungen mit ähnlichen Situationen hergestellt. Zudem wird das Verhalten der einen Person gegenüber der anderen als störend empfunden, was nicht nur aus der Vignette herauszulesen war, sondern ebenfalls mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht wurde.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:



Abbildung 15: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 1 – Planimetrie

Die planimetrische Analyse des Bildes (Abb. 15) teilt dieses in zwei deutlich voneinander unterscheidbare Bereiche. Dabei ist klar erkennbar, dass der untere Teil, auf welchem der Tisch gezeichnet ist, sehr skizzenhaft und grob umrissen ist. Weder sind die Linien des Tisches sehr klar, noch entsprechen etwa die Tischbeine geometrischen Gesetzmäßigkeiten. Ebenfalls nur angedeutet sind die gezeichneten Arme, auf Beine wurde völlig verzichtet. Anders verhält es sich im oberen Bereich des Bildes. Dieser zieht zunächst einmal mit Hilfe der Farben die Aufmerksamkeit auf sich. Zudem sind deutlich mehr Details und Informationen enthalten als im unteren Teil. Die Linienführung ist bei den dargestellten Personen deutlicher ausgeprägt. Insgesamt fügen sich oberer und unterer Teil des Bildes zu einem Sujet zusammen, welches im Zentrum positioniert ist. Die

Personen wirken etwas zu groß und deplatziert hinter dem Tisch.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Die beiden dargestellten Personen sitzen nebeneinander an einem Tisch. Die Worte „Kann er mich mal in Ruhe lassen“ deuten darauf hin, dass es sich nicht um eine einmalige Situation handelt. Zudem sind die beiden Personen in unmittelbarer Nähe zueinander gezeichnet, ohne sich dabei anzusehen, was typisch für das Sitzen an Schultischen ist. Die unterschiedlich vollgeschriebenen Blätter auf dem Tisch deuten in Verbindung mit den gezeichneten bzw. fehlenden Armen eine unterschiedlich starke Bereitschaft zum Arbeiten und Lernen an. Unterstrichen werden diese Haltungsweisen durch die Aussagen „Man hab kein Bock!!“ und „Er soll doch einfach die Aufgabe machen.“. Es zeigt sich, dass die beiden Personen in einer Beziehung zueinander stehen, da sie Teil der gleichen Klasse sind und als solcher am gleichen Unterricht teilnehmen. Gleichzeitig nehmen sie zwei sehr konträre Positionen zu ebendiesem Unterricht ein.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Als Kernaussage des Bildes lässt sich die Lernmotivation ausmachen, welche sich bei den beiden dargestellten Personen deutlich unterscheidet. Während die rechte Person sich auf den Lernprozess einlässt, signalisiert die linke eine deutliche Ablehnung. Die Glühbirne in der Gedankenblase verstärkt dabei noch die Ablehnung, da, gleich einer im Moment aufpoppenden Idee, die gedachten Raptexte als relevanter erscheinen als alles andere. Als interessant festzuhalten ist die Darstellung der beiden Personen. Während die als männlich zu lesende Person mit Bart und Kappe sich über Insignien wie das Türkei-Shirt oder das Gucci-Logo, welches bewusst mit Doppel-I geschrieben ist, um die Markenfälschung anzudeuten, mit Gegenhaltung und Coolness verknüpfen lässt, wird der weiblich kodierten Person durch Brille, Zahnsperre und der einen Schönheitsmakel andeutenden Warze, ein streberhaftes Aussehen verliehen. In beiden Darstellungen wird also eine bestimmte Werthaltung mittransportiert, welche Lernbereitschaft als „uncool“ und Gegenhaltung als „cool“ rahmt. Der Schein von Dingen oder Personen wird in dem Bild in seiner Bedeutung überhöht, während das Sein, in der Aneignung von Wissen, Fähigkeiten oder Kompetenzen, als weniger erstrebenswert dargestellt wird. „Fake it, till you make it“ wird damit, nicht zuletzt auch durch die falsche Gucci-Kappe, zum legitimen (Lebens-)Motto.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Zieht man die Verschriftlichungen der Lektüren zur Relationierung heran, so zeigt sich, dass darin durchaus klar die Positionen der beiden gezeichneten Personen nachgezeichnet werden. Während der männliche Protagonist als faul und demotiviert gesehen wird, wird die weibliche Protagonistin als fleißig und zuverlässig eingeschätzt. Auch die unterschiedlichen Zukunftsvisionen der beiden werden thematisiert, in welchen eine Rapperkarriere einer guten Ausbildung gegenüberstehen. In den Lektüren wird dabei die Frage gestellt, wie erfolgreich die Entscheidung zur Rapperkarriere sein kann und, ob der männliche Protagonist diese nicht später einmal bereuen könnte. Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass mit dem nötigen Einsatz und der Bereitschaft mit Nachdruck an einer Sache dranzubleiben, Ziele – sei es die Ausbildung oder die Rapperkarriere – erreichbar sind. In einer Lektüre werden zudem Parallelen zu eigenen Unterrichtserfahrungen gezogen und die Rolle der Lehrkraft in einer solchen Situation hinterfragt. Während sowohl in der Zeichnung als auch in deren Präsentation, die Motivation, sich auf Lernprozesse einzulassen, stärker im Vordergrund steht, wird in der Diskussion zusätzlich die vorhandene oder fehlende Organisationsfähigkeit thematisiert. Vor allem, dass das Nichtvorhandensein oder die zu wenig starke Ausprägung von Organisationsfähigkeit nicht als etwas erkannt wird, was es zu ändern gilt, wird als problematische Einschätzung diskutiert.

7.6.6 Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2

Grundlage für das Bild (Abb. 16) ist die Auseinandersetzung mit Vignette B, „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“. Das Bild besticht durch seine klare farbliche Gliederung in einen roten und einen blauen Bereich und besteht aus Symbolen und Begriffen, jedoch keinen Personen.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der linken unteren Ecke ist waagrecht geschrieben der Begriff „Selbstständig“ zu lesen. Ein Stück weiter nach rechts versetzt, steht schräg von oben nach unten geschrieben „Zielorientiert“, wobei das Wort auf Höhe des Begriffs „Selbstständig“ endet. Etwas oberhalb des „Z“ von „Zielorientiert“ ist ein stehendes Rechteck zu sehen, welches etwa 30° nach rechts geneigt ist. Das Rechteck ist durch zwei parallel zur Längsseite verlaufende Linien in drei etwa gleich große Bereiche unterteilt. An der unteren kurzen

Seite des Rechtecks schließt ein gleichschenkeliges Dreieck an. Von der nach unten

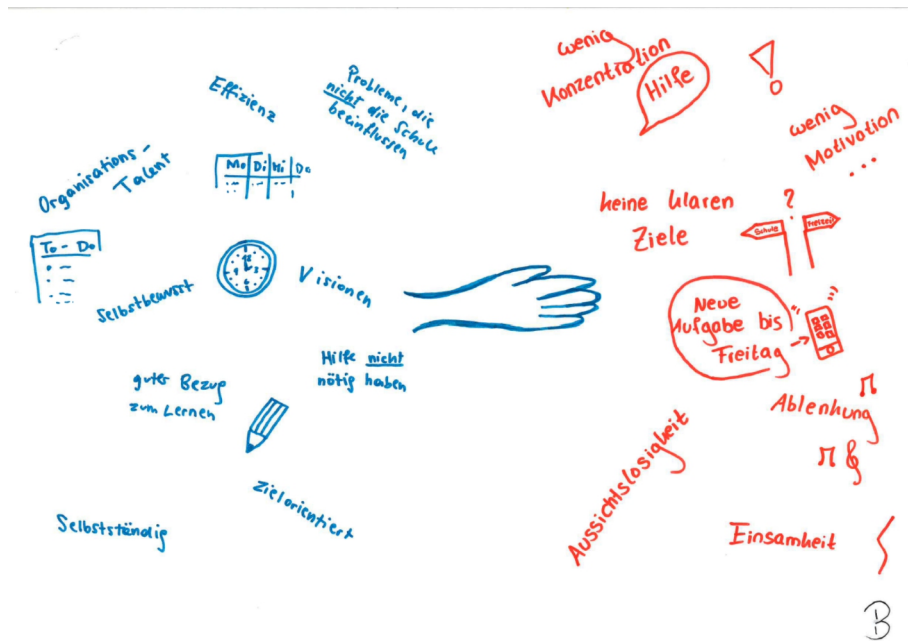


Abbildung 16: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2

zeigenden Spitze ist ein Bereich bis etwa zu einem Drittel des Dreiecks blau ausgemalt. In der Gesamtheit lässt sich das Sujet als Stift identifizieren.

Links und leicht oberhalb des Stifts steht waagrecht in zwei Zeilen geschrieben „guter Bezug“ und „zum Lernen“. Rechts oberhalb des Stiftes ist ebenfalls in zwei Zeilen „Hilfe nicht“ und „nötig haben“ zu lesen, wobei „nicht“ unterstrichen ist. Oberhalb des ersten Zweizeilers ist leicht schräg aufwärts das Wort „Selbstbewusst“ zu lesen, oberhalb des zweiten leicht schräg abwärts „Visionen“.

Genau zwischen den letzten beiden Begriffen ist ein Kreis mit einem zweiten, etwas kleineren Kreis darin zu sehen. In den vier Himmelsrichtung an der inneren Kreislinie andockend ist ein kurzer Strich, jeweils in Richtung Kreismitte deutend, eingezeichnet. Zwischen diesen Strichen sind entlang der Kreislinie immer leicht davon nach innen versetzt je zwei Punkte zu sehen. Innerhalb des östlichen Strichs ist die Zahl „3“ zu lesen, oberhalb des südlichen Strichs die Zahl „6“, innerhalb des westlichen die Zahl „9“ und unterhalb des nördlichen die Zahl „12“. Das Sujet ist leicht als Uhr zu entschlüsseln, wozu auch noch die Uhrzeiger, welche zwei Uhr anzeigen, passen.

Links vom Begriff „Selbstbewusst“ sind zwei senkrechte Striche zu sehen, wovon der eine deutlich kürzer als der andere ist. Beide beginnen in etwa auf gleicher Höhe und sind mit einem waagrechten Strich am oberen Ende verbunden. Knapp unterhalb des waagrechten

Strichs ist der Begriff „To – Do“ zu lesen. Darunter ist ein weiterer waagrechter Strich gezeichnet, und unter diesem ein paar Punkte und Wellenlinien. Das Sujet ist die Andeutung einer To-Do-Liste.

Rechts der „Visionen“ ist eine Hand zu sehen, welche mit eng aneinander liegenden Fingern, der Daumen zuoberst, der kleine Finger zuunterst, nach rechts zeigt. Oberhalb der To-Do-Liste stehen in zwei Zeilen die Wörter „Organisations-“ und „Talent“. Rechts davon sind vier parallel senkrechte Linien unterschiedlicher Länge in nahezu gleichen Abständen nebeneinander gezeichnet. Die ersten beiden sind dabei oben mit einer waagrechten Linie begrenzt. Dazu verläuft parallel in etwa mittig der längeren senkrechten Linien eine zweite waagrechte Linie. Dadurch ergeben sich mehrere nahezu gleich große Kästchen in zwei Reihen und andeutungsweise vier Spalten. Die Kästchen der oberen Reihe sind von links nach rechts mit den Buchstaben „Mo“, „Di“, „Mi“ und „Do“ gefüllt, die Reihe darunter beinhaltet Punkte und waagrechte Striche. Das Sujet ergibt in seiner Gesamtheit einen Kalender oder Stundenplan.

Direkt darüber von links oben nach rechts unten geschrieben ist das Wort „Effizienz“ zu lesen, rechts daneben dreizeilig in gleicher Schräge „Probleme, die“, „nicht die Schule“ und „beeinflussen“, wobei das Wort „nicht“ unterstrichen ist. Alle bis hierher beschriebenen Begriffe und Symbole sind in Blau gezeichnet, die folgenden im rechten Teil des Bildes in Rot.

In der rechten unteren Ecke ist eine blitzartige Zick-Zacklinie zu erkennen. Links daneben ist waagrecht geschrieben der Begriff „Einsamkeit“ zu lesen. Noch weiter links steht von links unten nach rechts oben geschrieben der Begriff „Aussichtslosigkeit“. Rechts daneben, ungefähr auf Höhe des „t“ von „Aussichtslosigkeit“ beginnend, steht waagrecht der Begriff „Ablenkung“.

Oberhalb und unterhalb des Begriffs ist eine Form zu sehen, die aus zwei parallelen senkrechten Linien besteht, welche an der Oberseite mit einem waagrechten Strich verbunden sind und an der Unterseite in einen dicken Punkt übergehen. Es handelt sich dabei um Achtelnoten. Dazu passt auch die Darstellung eines Violinschlüssels neben den unteren beiden Noten. In der Mitte rechts ist ein aufrecht stehendes, leicht nach links gekipptes Rechteck zu sehen. An dieses grenzt an der unteren kurzen Linie ein weiteres, liegendes Rechteck an. Das stehende Rechteck ist mit sechs Quadraten gefüllt, das liegende mit einem zentrierten Quadrat. Von den oberen beiden Ecken des stehenden Rechtecks gehen nach außen mehrere konzentrische Kreissegmente weg. Das Sujet lässt

sich als Smartphone entschlüsseln, das soeben einen Ton von sich gibt oder vibriert. Diese Momentaufnahme wird durch einen großen Kreis links des Smartphones unterstützt, in welchem in drei Zeilen „Neue“, „Aufgabe bis“ und „Freitag“ zu lesen ist. Vom Kreis deutet ein Pfeil in Richtung des Smartphones.

Oberhalb des Smartphones sind zwei parallele senkrechte Linien gezeichnet. Am oberen Ende der linken Linie schließt ein liegendes Rechteck nach links, am rechten ein Rechteck nach rechts an. Die äußere senkrechte Linie der beiden Rechtecke fehlt, dafür verlaufen die jeweils zwei Linien spitz zusammen. Dadurch ergeben sich zwei pfeilförmige Hinweisschilder. Auf dem linken ist „Schule“ zu lesen, auf dem rechten „Freizeit“. Zwischen den beiden Schildern ist ein Fragezeichen zu sehen. Das Sujet ist links daneben in zwei Zeilen mit den Begriffen „keine klaren“ und „Ziele“ beschrieben.

Oberhalb der Schilder steht von links unten nach rechts oben in zwei Zeilen geschrieben „wenig“ und „Motivation“, darunter drei Punkte in einer Linie. Über dem Zweizeiler ist ein großes Rufzeichen zu sehen. Links neben dem Rufzeichen ist eine Sprechblase gezeichnet, worin „Hilfe“ geschrieben steht. Oberhalb der Sprechblase stehen in zwei Zeilen die Wörter „wenig“ und „Konzentration“.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Von Vignette B, „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“ als Grundlage ausgehend, versucht dieses Bild mit textuellen und symbolischen Bausteinen die beschriebene Situation zu bearbeiten. Die dabei in der Vignette vorkommenden Personen spielen in der zeichnerischen Umsetzung keine Rolle. In den Verschriftlichungen der Lektüre wird die im Bild dargestellte Zweiteilung zwischen erfolgreichen und erfolglosen Strategien des eigenständigen Arbeitens und Lernens mit eigenen Erfahrungen im Unterricht generell und insbesondere während der Lockdowns in Bezug gesetzt. Unterschiedliche Lerntypen werden dabei hervorgehoben, die verschieden gut mit eigenverantwortlichem Lernen umgehen, Lernprozesse schrittweise planen und erfolgreich Lernziele in selbsttätigen Lernschritten erreichen können. Das spiegelt sich in den Begrifflichkeiten und Symbolen des Bildes wider.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

In der planimetrischen Strukturierung werden zwei deutlich voneinander zu trennende Bereiche im linken und rechten Teil des Bildes (Abb. 17) ersichtlich, die sich nicht nur

durch die räumlich voneinander abgesetzte Positionierung von Symbolen und Worten zeigen, sondern zusätzlich noch farblich in ihrer Abgrenzung verstärkt werden. Den

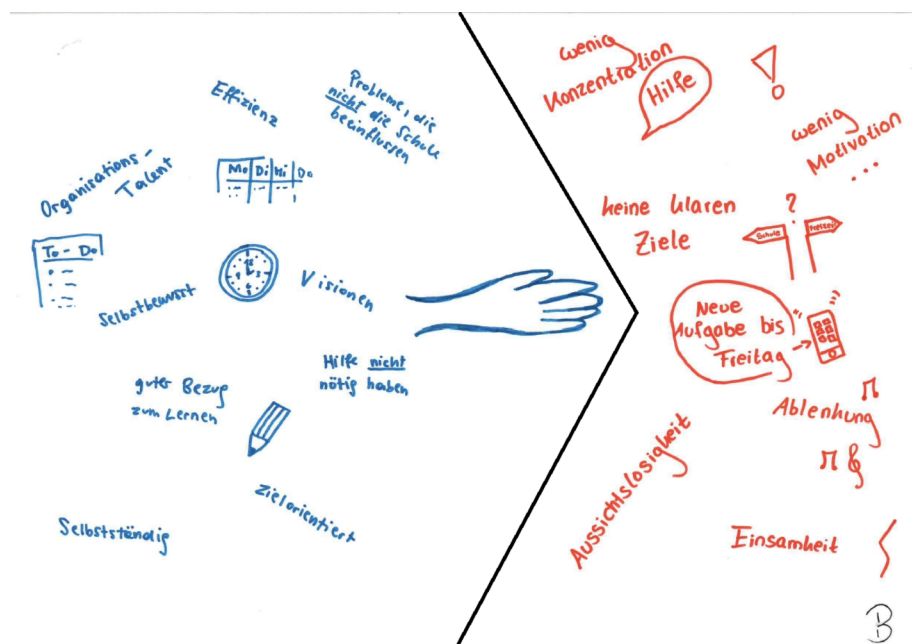


Abbildung 17: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2 – Planimetrie

Bereichen können zudem erfolgsversprechende Lernstrategien und Arbeitsweisen (links) und solche, die das nicht sind (rechts), zugeordnet werden. Zudem lassen sich aus den niedergeschriebenen Begriffen in den beiden Bereichen konträre Eigenschaften und Gefühlslagen ableiten. Besonders hervorspringend ist die im Zentrum gezeichnete, offene Hand, welche aus dem linken Bereich kommend, sich nach rechts ausstreckt. Sie ist farblich eindeutig dem linken Bereich zuordenbar und gleichzeitig eine Brücke für die rechte Seite, ein Angebot, die gereichte Hand zu nehmen.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Personen und mit diesen verbundene Interaktionen sind im Bild keine dargestellt, sehr wohl lassen sich aber für die Begriffe und Symbole Arrangements herauslesen. Auf der rechten, in Rot gehaltenen Seite, finden sich ausschließlich symbolische Darstellungen und Begrifflichkeiten, die als wenig organisiert, unselbstständig und sich der eigenen Verantwortung nicht bewusst klassifiziert werden können. Dabei sind, passend für die Wahrnehmungen der Pandemie, die digitalen Aufgabenstellungen zentral positioniert. Davon ausgehend, ordnen sich ober- und unterhalb daran anknüpfende oder aus diesen resultierende Zustände, Einordnungen, Bedingungen usw. an. Der Hilferuf erscheint dabei als eher peripher und nicht als zentraler Baustein. Der rote Bereich wirkt zusätzlich gedrängt, was ihm eine gewisse, nach Auflösung strebende Spannung anhaften lässt.

Deutlich aufgelockerter wirkt dagegen die linke, blaue Seite, welche zudem weniger klare Ordnungsmuster erkennen lässt. Hier wirken die Begriffe und Symbole viel stärker „zufällig“ und frei flottierend angeordnet, wobei es paarweise Zugehörigkeiten, etwa bei der To-Do-Liste und dem Begriff „Organisations-Talent“ oder dem Begriff „Effizienz“ und dem Wochenplan, gibt. Als starkes Signal der Hilfe an die andere Seite wirkt die im Zentrum des Bildes gezeichnete Hand, welche eine Brücke zwischen den beiden Hälften schlägt.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Klar erkennbar ist der Kontrast der beiden Bildhälften, welche Lernprozesse aus einer organisierten, selbstständigen und damit zielgerichteten Perspektive einerseits und einer orientierungslosen, antriebslosen und schlussendlich nicht zielgerichteten, womöglich sogar ziellosen Perspektive andererseits betrachten. Eine wesentliche Rolle nimmt die Hand in der Mitte ein, welche nicht nur die Verbindungsstelle zwischen den beiden Hälften darstellt, sondern auch, gemeinsam mit der Farbgebung und der unterschiedlich gedrängten Anordnung der Elemente, ein Signal aussendet. Mit der Hand wird in sanfter Weise die Überzeugung vermittelt, dass die linke Hälfte erstrebenswert ist, die rechte aber einengend und nicht zielführend. Dabei wird mit den Farben jedoch keine Dichotomie von richtig und falsch erzeugt, da Blau nicht als Gegenpol zu einem als negativ denkbaren Rot fungiert. Das Hinüberreichen der Hand erzeugt aber ein räumliches Ungleichgewicht, welches dem blauen Bereich, und damit der Organisiertheit, der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, eine gesteigerte Bedeutung zukommen lässt.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In den Verschriftlichungen der Lektüre werden vor allem eigene Erfahrungen in den Lockdowns unterstrichen, welche Lernprozesse mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit in Verbindung bringen. Betont wird darin die Verschiedenheit der Lerntypen, welche mehr oder weniger Unterstützung und Anleitung benötigen. Verweise werden auch auf möglicherweise mit den eintretenden oder ausbleibenden Lernerfolgen verknüpfte Emotionen gemacht. Sowohl diese Emotionskomponente als auch jene der eigenen Erfahrungen wird im Bild nicht oder nicht sehr stark herausgearbeitet. In der Präsentation des Bildes wird eine möglicherweise fehlende Vorerfahrung, die eigenständiges Lernen ermöglicht oder erleichtert, angeführt. Zudem werden die gezeichneten Teile noch einmal hervorgehoben, insbesondere die Rolle der helfenden Hand.

In der Diskussion werden Bezüge zum Lernen in der Pandemie hergestellt, wo es ähnliche Beobachtungen gegeben hat. Manche Lernende würden demnach physischen Kontakt mit anderen benötigen und hätten Schwierigkeiten mit eigenständigem und noch dazu physisch auf sich selbst bezogenem Lernen. Auch das familiäre Umfeld wird dabei als Faktor genannt, der unterstützend einwirken kann oder fehlend ist. Betont wird zudem, dass Lernen nicht immer eine Frage des Wollens, sondern vielmehr eine Frage des Könnens ist, vor allem, wenn notwendige Befähigungen, insbesondere im Falle eigenständigen Lernens, dazu fehlen. Unterschiedliche Lernende hätten unterschiedliche Startvoraussetzungen in der Hinsicht, manche können das von selbst, viele müssen sich jedoch die Befähigung zu selbstständigem Arbeiten und Lernen erst aneignen. In der Diskussion wird auch unterstrichen, dass Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit einander bedingen und gegenseitig verstärken. In Frage gestellt wird, inwiefern selbstständig lernen auch unbedingt alleine lernen bedeuten muss oder ob es auch gemeinsam geht. Abschließend wird, bezugnehmend auf eigene Erfahrungen, festgehalten, dass viel zu oft nicht eigenverantwortlich, sondern ereignisinduziert (z.B. durch einen anstehenden Test) gelernt wird.

Komparative Analyse

Ein vergleichender Blick auf die beiden Bilder zur Vignette B, „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“, zeigt, dass hier sehr unterschiedliche Schwerpunkte herausgearbeitet werden. Im ersten Bild (Abb. 14) ist eine direkte, situative Momentaufnahme dargestellt, in der sich die Konstellation zwischen den beiden Protagonist*innen der Vignette, Gökay und Gentiana, und dem jeweiligen Lernprozess offenbart. Zentral für die Gruppe, die dieses Bild gezeichnet hat, ist die Herausarbeitung der beiden Personen hinsichtlich ihrer Lernhaltung und den damit möglicherweise verbundenen Attributen von (fehlender) „Coolness“. Damit werden auch eigene Werthaltungen in dem Bild manifestiert und mit diesem transportiert.

Völlig konträr ist der Schwerpunkt des zweiten Bildes (Abb. 16), in welchem keine persönliche Ebene sichtbar ist. Das Bild hebt die beschriebene Situation auf eine abstrakte Metaebene und leitet Verallgemeinerungen ab, welche sich in eine als positiv, strukturiert und erstrebenswert dargestellte Hälfte und eine als negativ, überfordert und wenig zielführend gliedern lassen. Die beiden Bilder unterscheiden sich auch deutlich in der zeichnerischen Ausgestaltung. Das erste Bild stellt eine Szenerie dar, welche, mit Bleistift gezeichnet, eher skizzenhaft wirkt. Punktuell wird Farbe zur deutlicheren Herausarbeitung

einzelner Elemente genutzt. Der vorkommende Text hat einen klaren Bezug zur Szenerie und deutet diese verstärkt aus. Völlig anders geht das zweite Bild vor, welches Texte und Symbole auf einer gleichbedeutenden Ebene verwendet. Die Farbgebung bekommt durchgehend eine trennende Funktion. Sowohl Symbole als auch Text sind sehr deutlich gezeichnet und vermitteln damit eine klare Botschaft.

7.6.7 Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1

Das Bild (Abb. 18) basiert auf der Beschäftigung mit Vignette C, „Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information“. Es handelt sich um eine Strichzeichnung mit Kugelschreiber, wobei auch einzelne farbliche Akzente erkennbar sind. Zur Unterstützung werden einige wenige Wörter verwendet.

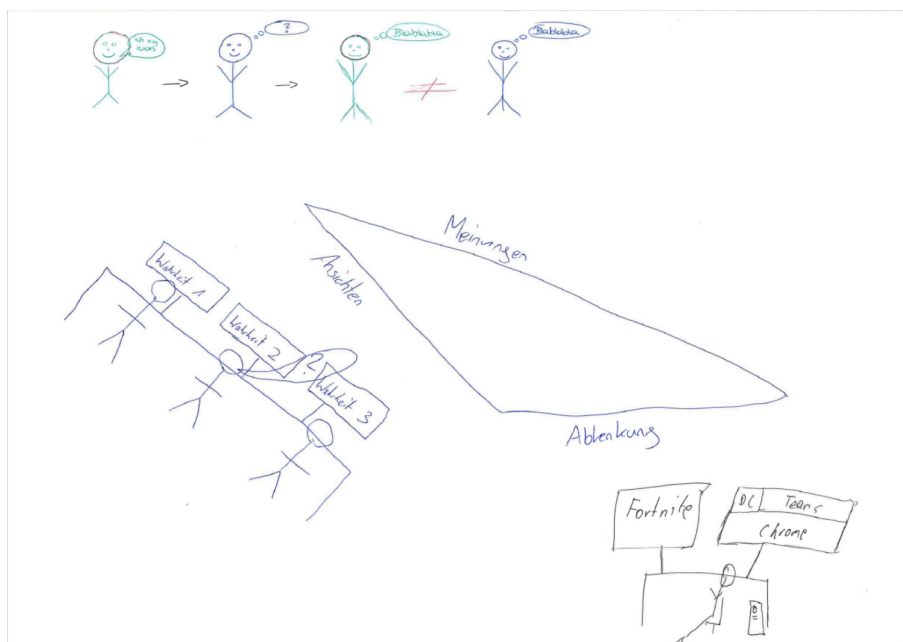


Abbildung 18: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im Zentrum des Bildes ist ein großes, stumpfwinkeliges und fast gleichschenkeliges Dreieck zu sehen, wobei eine der kurzen Seiten waagrecht ausgerichtet ist und der stumpfe Winkel von rund 130° links von dieser Seite liegt. An der längsten Seite ist der Begriff „Meinungen“ zu lesen, an der waagrechten kurzen Seite der Begriff „Ablenkung“ und an

der zweiten kurzen Seite der Begriff „Ansichten“. Das Dreieck und die Begriffe sind mit blauem Stift gezeichnet respektive geschrieben.

Im rechten unteren Eck sind zwei annähernd gleich breite, liegende Rechtecke zu sehen. Im linken Rechteck ist der Begriff „Fortnite“ zu lesen. Etwa von der Mitte der unteren Längsseite des Rechtecks führt ein Strich senkrecht nach unten. Dieser ist ungefähr halb so lang, wie die Breite des Rechtecks. Das rechte, etwas längere Rechteck ist in drei kleinere Rechtecke unterteilt. Die Länge des größten entspricht der Länge des rechten Rechtecks, die Breite nimmt etwas mehr als die Hälfte der Breite des rechten Rechtecks ein und liegt im unteren Teil des rechten Rechtecks. Darin ist der Begriff „Chrome“ zu lesen. Der verbleibende obere Teil ist in ein Quadrat auf der linken Seite und ein Rechteck auf der rechten Seite unterteilt. Im Quadrat sind die Buchstaben „DC“ zu lesen, im Rechteck daneben steht „Teams“. Von der Mitte der unteren Längsseite des großen rechten Rechtecks leicht nach links versetzt führt ein Strich nach unten, wobei dieser nicht senkrecht, aber parallel zu den Breitseiten des Rechtecks verläuft und in etwa gleich lang wie die Breite des mit „Chrome“ beschrifteten Rechtecks ist. Das bisher beschriebene Sujet lässt sich als zwei Bildschirme identifizieren, auf denen unterschiedliche Programme respektive Spiele laufen.

Die Bildschirme sind auf einem Tisch positioniert, welcher durch einen waagrechten Strich unterhalb der beiden Bildschirmständer und zwei an den Enden senkrecht verlaufenden Strichen angedeutet ist. Rechts unter dem Tisch ist ein stehendes Rechteck gezeichnet. In diesem befinden sich ungefähr in der Mitte zwei kurze, waagrechte, parallele Strich, darüber eine kleine ovale Form. Das Sujet stellt den zu den Bildschirmen gehörenden Computer dar.

Ungefähr in der Mitte der beiden Tischbeine ist eine horizontal gespiegelte „4“ eingezeichnet. Es handelt sich dabei um einen Stuhl, auf welchem eine Strichfigur in sitzender Position zu sehen ist. Das gesamte Sujet ist mit schwarzem Stift geschrieben respektive gezeichnet.

Links des zentralen Dreiecks ist ein Sujet zu sehen, welches große Ähnlichkeiten mit jenem im rechten unteren Eck aufweist. Es handelt sich ebenfalls um einen Tisch, wobei die Tischplatte nicht waagrecht verläuft, sondern etwa in einem Winkel von 120° von links oben nach rechts unten verläuft. Der Tisch ist ungefähr zweieinhalb Mal so lang, wie der Tisch im rechten unteren Eck. Darauf sind drei Bildschirme zu sehen. Im linken Bildschirm ist der Begriff „Wahrheit 1“ zu lesen, im mittleren „Wahrheit 2“ und im

rechten „Wahrheit 3“. Vor den Bildschirmen ist jeweils eine stehende Strichfigur eingezeichnet. Keine der Figuren hat ein Gesicht, was eine Orientierung zu den Bildschirmen suggeriert. Von der mittleren Strichfigur geht im Bereich des Kopfes eine Sprechblase nach rechts, worin ein Fragezeichen zu lesen ist. Das gesamte Sujet ist mit blauem Stift gezeichnet respektive geschrieben.

Am oberen Rand des Blattes, vom linken oberen Eck bis etwa zur Mitte des Bildes, sind vier Strichfiguren erkennbar. Die erste Strichfigur ganz links ist in Grün gezeichnet. Die Mundwinkel zeigen nach oben, der Gesichtsausdruck lässt sich also als fröhlich dekodieren. Rechts neben dem Kopf dieser ersten Strichfigur ist, ebenfalls in Grün, eine Sprechblase gezeichnet. Darin steht „Ich sag was“. Rechts neben der ersten Strichfigur deutet ein schwarzer Pfeil nach rechts. Daran anschließend ist eine zweite, blau gezeichnete Strichfigur. Auch diese hat nach oben gerichtete Mundwinkel und lässt sich damit als fröhlich dekodieren. Rechts neben dem Kopf der Strichfigur ist eine Gedankenblase zu sehen, worin ein „?“ zu lesen ist. Es folgt ein weiterer schwarzer Pfeil nach rechts. Anschließend daran ist eine weitere grüne Strichfigur mit fröhlichem Gesichtsausdruck gezeichnet. Der Körper dieser Figur geht jedoch senkrecht über den Punkt, an welchem die Beine beginnen, hinaus. Dadurch wirkt es, als hätte die Figur drei Beine. Die Strichfigur hat ebenfalls rechts neben dem Kopf eine Gedankenblase. Darin ist „Blablabla“ zu lesen. Rechts neben dieser Strichfigur sind in Rot zwei parallel übereinanderliegende, waagrechte Linien eingezeichnet. Die obere Linie ist dabei um rund ein Drittel kürzer als die untere, wobei die Linien zentriert übereinanderliegen. Von rechts oben nach links unten werden beide Linien von einer dritten roten Linie gekreuzt. Das so entstehende Sujet lässt sich als Ungleichheitszeichen entschlüsseln. Rechts an das Zeichen anschließend folgt eine vierte Strichfigur. Diese ist in Blau gezeichnet, entspricht ansonsten jedoch der dritten, grünen Figur. Auch in der Sprechblase rechts neben dem Kopf ist „Blablabla“ zu lesen.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Die Grundlage des Bildes ist Vignette C, „Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information“. Die darin beschriebene Situation eines im Internet nach Informationen surfenden Jugendlichen wird mit Hilfe der symbolisch dargestellten Bildschirme und dem Dreieck in der Mitte nachempfunden. Darüber hinaus wird mit Bezug zu den Lektüren der Vignette in Frage gestellt, ob es sich bei den gefundenen Informationen um Meinungen,

Ansichten oder möglicherweise Ablenkungen vom eigentlichen Thema respektive der eigentlichen Tätigkeit handelt.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

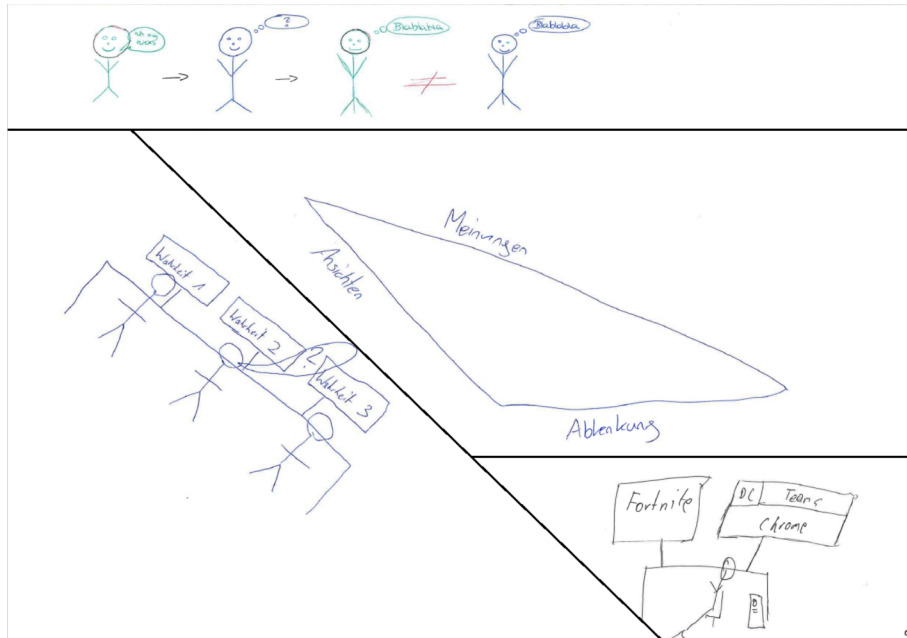


Abbildung 19: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1 – Planimetrie

Die Betrachtung der Planimetrie des Bildes (Abb. 19) offenbart vier wesentliche Bereiche, welche die einzelnen Sujets sehr klar voneinander trennen. Das zentrale Dreieck wirkt als in sich geschlossenes Sujet, ist aber gleichzeitig offen gegenüber den szenischen Darstellungen am Rand. Diese wiederum sind voneinander klar abgetrennt und stellen zumindest graphisch keine Bezüge her. Der Grad der Ausarbeitung ist in allen Darstellungen eher rudimentär, die gezeichneten Linien sind jedoch sehr klar und deutlich. Während innerhalb der Sujets eine räumliche Dichte der Formen und Begriffe erkennbar ist, sind zwischen den Sujets durchaus große Leerstellen auszumachen. Farbliche Akzentuierungen sind erkennbar, ohne, dass diese klare, inhaltliche Bedeutungen offenbaren würden. Der Blick auf das Bild wird nicht durch besonders hervorstechende Details auf einen bestimmten Bereich gelenkt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Erkennbar sind gleich mehrere Szenerien, welche inhaltlich zueinander passen, jedoch keinen direkten Zusammenhang zueinander herstellen. Am oberen Bildrand ist die Weitergabe von Informationen von einer Person zur nächsten dargestellt. Die Personen

sind, auch wenn sie nur als rudimentäre Strichfiguren dargestellt sind, durch die Farbgebung klar voneinander unterscheidbar. Der Wechsel der Farben deutet eine Abfolge von Ereignissen zwischen zwei Personen an. Dieser Szenerie nahe stehend ist der Begriff „Meinungen“, welcher sich somit als bezeichnende Überschrift der Szenerie interpretieren lässt. Auf der linken Bildseite ist eine zweite Szenerie erkennbar. Hierbei ist keine direkte Interaktion der abgebildeten Personen zu sehen, alle drei blicken in einen eigenen Bildschirm. Interessant ist die gleichzeitige und vermeintlich gleichwertige Darstellung dreier möglicher Wahrheiten. Diese Gleichzeitigkeit lässt auch darauf schließen, dass es sich in der Darstellung nicht um ein und dieselbe Person handelt. Diese Szenerie ist mit dem Begriff „Ansichten“ überschrieben. Als dritte Szenerie ist eine Person vor gleich zwei Bildschirmen zu sehen. Eine Interaktion mit einer weiteren, physisch anwesenden Personen ist nicht eingezeichnet, stattdessen wird über die gleichzeitig geöffneten Tabs und Apps, welche auf den Bildschirmen zu sehen sind, ein virtueller Austausch mit Dritten angedeutet. Als Überschrift dieser Szenerie dient der Begriff „Ablenkung“.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild in seiner Gesamtheit stellt die drei Begriffe „Meinung“, „Ansicht“ und „Ablenkung“ in Bezug zueinander. Dabei wird Ansicht in der Auffassung der Gruppe nicht als Synonym von Meinung verstanden, sondern als etwas argumentativ stärker Belegtes, was sich mit einer Anschauung gleichsetzen lässt. Die Frage nach der faktischen Untermauerung bleibt hier offen, da mehrere Anschauungen als parallel auftretende „Wahrheiten“ zu sehen sind. Dieser Umstand wird auch mit einem Fragezeichen hinterlegt, was die Schwierigkeit der Einordnung betont.

Die Szenerie der Meinungen verdeutlicht, dass Input und Output selten deckungsgleich sind. Die interne Verarbeitung von Informationen, dargestellt als Gedankenblasen, durchläuft einen Filter, welcher von eigenen Vorerfahrungen, Werthaltungen und Anschauungen geprägt, jene Informationsteile als relevant einstuft, die sich in das selbst erschaffene Bild von Wirklichkeit einfügen. Als Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses von Wirklichkeit resultieren unterschiedliche, manchmal unvereinbare Meinungen, was das Ungleichzeichen verdeutlicht.

Sehr nahe an der Lebenswelt der Lernenden ist die dritte gezeichnete Szenerie. Die Gleichzeitigkeit von virtuellen Teilwelten sorgt für eine Verteilung von Aufmerksamkeit auf ebendiese. Die Teilhabe an diesen Teilwelten entspricht dem Lebenswandel vieler Jugendlicher, was, wie im Bild überschrieben, zu einem hohen Maß an Ablenkung von

Lernprozessen führt. In der Gesamtheit entsteht ein als Dreieck dargestelltes Feld, in welchem sich jugendliche Lernende zu orientieren und positionieren versuchen. Die eigene Identität, das eigene Rollen- und Weltbild wird beeinflusst durch Meinungen, Ansichten/Anschauungen und einer Vielzahl von Ablenkungen.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Die Äußerungen aus den Verschriftlichungen der Lektüren zeigen durchaus vielfältige, mitunter kritische Beschäftigungen mit der Vignette. In einer Lektüre wird die Begrifflichkeit der „gewagten Thesen“ aus der Situationsbeschreibung hinterfragt. Auch, inwiefern Quellenkritik relevant ist, wird als Frage aufgeworfen. Und auch das Motiv der Quellensuche wird in Zweifel gezogen. Auffallend ist zudem, dass in dieser Lektüre der Begriff „Information“ den Begriffen „Meinung“ und „Theorie“ gegenübergestellt wird, etwas, was ähnlich in der bildlichen Darstellung umgesetzt wurde.

In einer zweiten Lektüre wird ebenfalls das kritische Moment in der Vignette herausgearbeitet. Im Gegensatz zur ersten Lektüre wird dabei aber nicht der kritische Blick auf Informationen hinterfragt, sondern das blinde Vertrauen in Informationen kritisch beäugt. Dieser Zugang ist aus dem Bild ebenfalls herauszulesen.

Eine weitere Lektüre stellt Bezüge zu eigenen Erfahrungen während der Pandemie her, welche vor allem die erwähnten Unweiten der virtuellen Welt hervorheben. In diesen versinkend, hätten viele Lernende den Fokus auf Unterricht komplett verloren. Im Bild ist dieser Bezug sehr deutlich im rechten unteren Eck zu sehen.

Im Zuge der Präsentation des Bildes wird betont, dass die Mitglieder der Gruppe verschiedene Lesarten der Vignette im Zeichenprozess zu vereinen versucht haben. Eine Lesart ist, dass es verschiedene Meinungen gibt, eine, dass es auch mehr als eine Wahrheit geben kann und die dritte, dass man sich so sehr ablenken kann, dass man in eine eigene Welt versinkt und nicht mehr bei der Sache ist. Die Gemeinsamkeit der drei Lesarten ist, dass am Ende der situativen Darstellung keine klare Antwort herauslesbar und ableitbar ist. Dazu passend ist eine Einschätzung aus der Diskussion, wonach man nicht alles glauben darf, Quellen kritisch hinterfragen und sich ein eigenes Bild machen muss. Gleichzeitig sollte es aber auch erlaubt sein, verschiedene Ansichten zu vertreten.

7.6.8 Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2

Auch für dieses Bild (Abb. 20) stellt die Vignette C, „Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information“ die Grundlage dar. Das Bild spielt mit farblichen Akzenten, Symbolen und einzelnen Personen, wobei gerade Letztere nur als Bleistiftskizzierungen angedeutet sind.

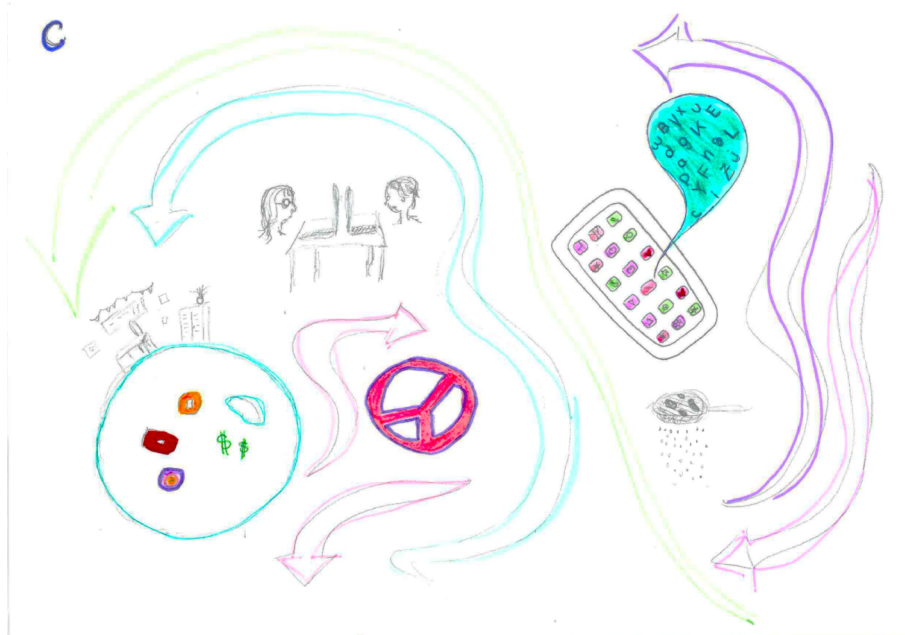


Abbildung 20: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Am rechten Bildrand sind mit Bleistift gezeichnete, wellenförmig geschwungene Linien zu sehen. Zwei davon verlaufen nahezu parallel zu einander, vom oberen Bilddrittel bis knapp vor dem unteren Bildrand. Im oberen Bereich nähern sich die beiden Linien an und bilden ein spitzes Ende, im unteren Bereich sind sie rechtwinkelig mit einer Querlinie verbunden. An diese Linie angrenzend ist ein nach links deutendes Dreieck zu sehen, welches etwas breiter als der Abstand zwischen den beiden Linien ist. Zusammengefasst ergibt das Sujet einen geschwungenen Pfeil, welcher von oben kommend nach links deutet. Dieser Bleistiftpfeil ist mit rosa Farbe nachgezogen, wobei die rosa Linien sichtbar von den Bleistiftlinien abweichen.

Knapp neben diesem Pfeil, etwas nach innen versetzt, verläuft ein weiterer geschwungener Pfeil von unten nach oben, am Ende ebenfalls nach links deutend. Auch dieser Pfeil ist mit

Bleistift gezeichnet und mit violetter Farbe ungenau nachgezogen.

Etwas weiter nach innen, folgt von der Mitte nach oben gehend ein Rechteck mit abgerundeten Ecken. Das Rechteck ist stehend, im Winkel von ca. 330° nach links gekippt gezeichnet. Im Rechteck ist ein zweites, kleineres konzentrisches Rechteck zu sehen. Dieses ist wiederum mit zahlreichen kleinen, vielfärbigen Vierecken mit runden Ecken gefüllt. In der Gesamtheit lässt sich dieses Sujet als Smartphone mit zahlreichen Apps am Display identifizieren.

Vom Display nach oben zeigend ist eine blau eingefärbte Sprechblase zu sehen. In dieser sind zahlreiche, beliebig und ohne ersichtliche Bedeutung angeordnete, Buchstaben zu lesen.

Unterhalb des Smartphones ist als Bleistiftzeichnung eher skizzenhaft eine Ellipse gezeichnet, welche mehrfach mit Strichen nachgezogen ist. Vom rechten Rand der Ellipse gehen zwei parallele Linien nach rechts, die am Ende mit einem Halbbogen miteinander verbunden sind. Die Ellipse ist mit Strichen in einem Karomuster ausgefüllt. Ebenfalls innerhalb der Ellipse sind kreisförmige bis elliptische, kleinere Formen zu sehen, welche mit Bleistift dunkel ausgemalt sind. Unterhalb der Ellipse sind viele kleine Kreise eingezeichnet, teilweise in von oben nach unten verlaufender Linie angeordnet, teilweise ohne erkennbare Ordnung. Das gesamte Sujet lässt sich als Sieb dekodieren.

Links von Handy und Sieb ist ein weiterer Pfeil zu sehen, welcher ohne Bleistiftlinie in hellem Grün gezeichnet ist. Der Pfeil verläuft vom rechten unteren Eck quer durch das Bild bis mittig des oberen Rands, über das obere linke Eck und schließlich bis zur Mitte am linken Rand und deutet nach unten.

Noch etwas weiter nach links versetzt ist noch ein weiterer Pfeil, mit Bleistift gezeichnet und mit blauer Farbe nachgezogen, welcher von unten Mitte quer durch das Bild bis oben Mitte und dann nach links oben und schließlich links Mitte verläuft und ebenfalls nach unten zeigt. Von der Bildmitte, über den oberen Rand innerhalb des grünen Pfeils, bis zu Mitte links, beschreibt dieser Pfeil einen nach unten offenen Halbkreis.

In diesem Halbkreis sind zwei Köpfe im Profil gezeichnet. Die Köpfe sind dabei einander zugewandt. Der rechte Kopf hat leicht gelocktes, kurzes Haar, der linke schulterlanges, glattes Haar und eine Brille. Zwischen den Köpfen befindet sich rechts eine L-Form, links daneben eine horizontal gespiegelte L-Form. Die beiden waagrechten Linien dieser Formen und das untere Drittel der senkrechten Linien befinden sich in einem umgebenden

Trapez, welches oben die kürzere und unten die längere Seite zeigt. Skizzenhaft angedeutet sind acht senkrechte, mehr oder weniger parallele Linien von der unteren Linie des Trapezes ausgehend, wovon immer zwei mit wenigen Millimetern Abstand eng nebeneinander gezeichnet sind. Zusammen ergibt dieses Sujet einen Tisch, auf welchem sich zwei Laptops befinden.

Unterhalb des Tisches ist ein weiterer Pfeil gezeichnet, welcher aufwärts und dann nach rechts zeigt. Darunter ist noch ein weiterer Pfeil, von rechts kommend und schließlich nach unten deutend, zu sehen. Beide Pfeile sind mit Bleistift gezeichnet und mit hellroter Farbe nachgezeichnet.

Rechts des ersten, oberhalb des zweiten Pfeils ist ein Kreis zu sehen, welcher mit einem kopfstehenden „Y“ ausgefüllt ist. Es handelt sich dabei um das Friedenszeichen. Das Zeichen ist kräftig mit Bleistift gezeichnet und mit roter Farbe ausgemalt.

Links der beiden Pfeile, im linken unteren Eck, ist ein weiterer, etwas größerer Kreis zu sehen. Dieser ist mit Bleistift skizziert und mit blauer Farbe nachgezogen. Innerhalb des Kreises sind mehrere bunte Formen zu sehen:

- Ein abgerundetes Rechteck in Rot, mit einem spitzwinkligen weißen Dreieck darin, dessen Spitze nach links deutet; es handelt sich um das gespiegelte Symbol der Videoplattform Youtube.
- Ein abgerundetes Quadrat in Gelb, darin eine weiße Form, die an ein Schlüsselloch oder einen Geist erinnert; es handelt sich um das Symbol des Messengerdienstes Snapchat.
- Ein abgerundetes Quadrat mit weiteren konzentrischen Quadraten nach innen in den Farben Violett, Rosa und Orange. Zudem ist auch ein mit Bleistift eingezeichneter Kreis zu sehen; Das Sujet lässt sich als Symbol des sozialen Netzwerks Instagram entschlüsseln.
- Zwei „S“ mit jeweils zwei senkrecht verlaufenden Linien. Das Sujet, mit Bleistift gezeichnet und grün nachgezogen, steht für das Dollarzeichen.
- Eine unregelmäßige, rund-ovale Form mit Bleistift gezeichnet und mit blauer Farbe nachgezogen; Das Sujet lässt sich als Symbol des Filesharing-Dienstes OneDrive entschlüsseln.

Am oberen Rand des blauen Kreises, auf der Kreislinie aufsitzend, ist mit Bleistift die Einrichtung eines Zimmers skizziert. Zu sehen sind ein Kasten, darauf eine Zimmerpflanze. Die kleinen Vierecke links daneben stellen Bilder an der Wand dar. Noch weiter links folgen ein Tisch mit einem Sessel dahinter und noch ein weiteres Viereck/Bild an der Wand. Hinter Tisch und Sessel ist ein breites Rechteck gezeichnet, welches eine Tafel, eine Pinnwand oder auch ein Fenster sein könnte. Darüber ist eine Girlande angedeutet.

Ikonografische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Im Bild ist die Verbindung der realen mit der virtuellen Welt zu sehen und wie sich beide gegenseitig beeinflussen. Dazu sind die beiden Personen eingezeichnet, die sich eigentlich real gegenüber sitzen und trotzdem via Laptop die virtuelle Form der Kommunikation nutzen. Außerdem stehen die zahlreichen Apps im Smartphone für den Zugang zur virtuellen Welt, die Apps im Kreis für das Befüllen der eigenen Blase. Die Pfeile deuten an, dass alles miteinander verbunden ist. Das Sieb soll das Filtern von Informationen verdeutlichen.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

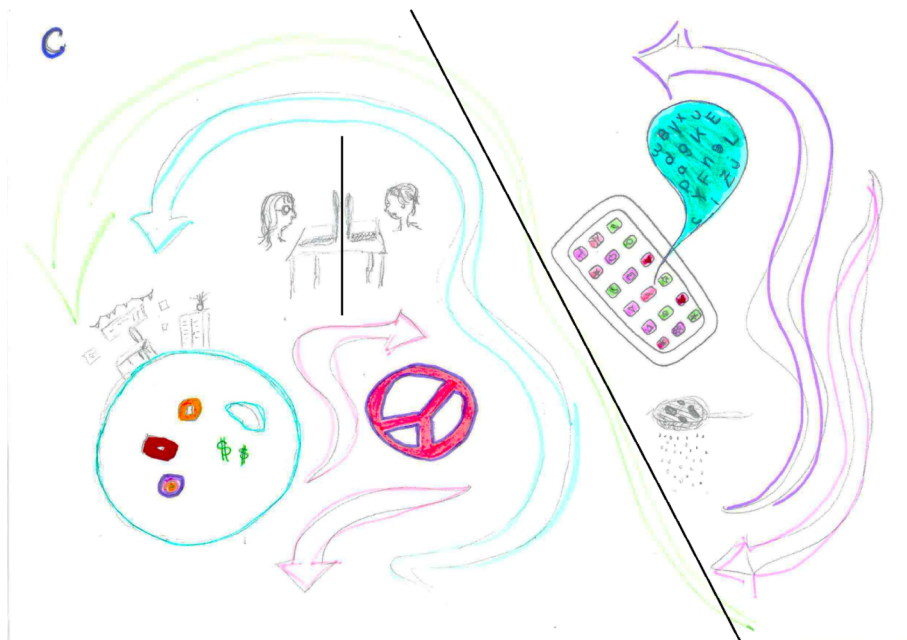


Abbildung 21: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2 – Planimetrie

Eine planimetrische Einteilung des Bildes (Abb. 21) erzeugt im Wesentlichen zwei voneinander abgrenzbare Bereiche. Obwohl die geschwungenen Pfeile an sich eine

Verbindung aller Teile herstellen sollen, ist die helle grüne Farbe des längsten Pfeils eine optisch ins Auge springende Grenzziehung zwischen der rechten und linken Seite des Bildes. Inhaltlich ist diese Trennung nicht haltbar, da sich auf beiden Seiten Elemente der virtuellen und realen Welt verorten lassen. Die Farbgebung im Bild ist bunt, wobei vor allem die farbige Vielfalt der Pfeile unterstreicht, dass sie „alles“ miteinander in Verbindung setzen. Eindeutiges Erkennungsmerkmal sind die gewählten Farben auch für die Symbole der Apps in der Blase. Zufälliger ist die Farbgebung am Smartphone, weshalb keine eindeutige Zuordnung zu bestimmten Apps möglich ist. Interessant erscheint auch, dass die virtuelle Welt farblich betont ist, während Darstellungen, die einen Bezug zur realen Welt haben, in Grau gehalten sind. Zusätzlich erscheint die reale Welt skizzenhafter, während die virtuelle Welt mit deutlicheren Linien gezeichnet ist. Eine bewusste Anordnung der Sujets ist nicht herauszulesen, auch lassen sich keine besonderen Nähe- oder Distanzbezüge herstellen. Einzige Ausnahme stellt hier das Sujet der beiden Köpfe dar, welches zugleich eine relative Nähe der Personen suggeriert und trotzdem eine Grenze zwischen den Laptops entstehen lässt. Es vereint somit Nähe und Distanz gleichermaßen, wie virtuelle und reale Welt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Direkte soziale Interaktionen sind im Bild nicht dargestellt, sehr wohl aber solche, die mittels digitaler Hilfsmittel stattfinden. Die einzigen beiden im Bild vorkommenden Personen zeichnen sich gerade durch ihre physische „Nichtinteraktion“ aus und starren stattdessen in die vor ihnen platzierten Laptops. Über diese stehen ihnen die Kommunikationskanäle der virtuellen Welt offen, an deren Ende mögliche weitere Nutzer*innen sitzen können. Auch die aus dem Smartphone kommenden Buchstaben suggerieren eine Interaktion mit Nutzer*innen an weiteren Smartphones. Und schließlich ist auch mit den in der Blase eingezeichneten Apps eine indirekte soziale Interaktion möglich.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Thematisch ist aus dem Bild sehr stark die Verknüpfung von virtueller und realer Welt und die netzartige Verbindung verschiedener, nicht im Detail definierter und stattdessen als „alles“ bezeichneter Bereiche herauszulesen. Die Bedeutung der virtuellen Welt in der Wahrnehmung der Autor*innen des Bildes ist als hoch einzustufen. Zudem wird die virtuelle Welt durch die Farbgebung als bunt und ansprechend dargestellt, was ihr eine positive Konnotation verleiht. Auch das Friedenszeichen ist in Farbe gehalten und rückt

damit in einen ebenfalls positiven Bezug zur virtuellen Welt. Es kann aber auch symbolisch als Zielsetzung, Wunsch oder Vision für eine friedlichere Welt oder Zukunft betrachtet werden. Es zeigt jedenfalls, dass Entwicklungen des Weltgeschehens, welches zuletzt geprägt war von stärker werdenden globalen Spannungen und kriegerischen Auseinandersetzungen, im Leben der Autor*innen Relevanz erhalten, weshalb das Friedenszeichen Teil des Bildes geworden ist. Nicht in Farbe, sondern grau in grau, sind der reale Alltag, aber auch das mühsame Filtern von Informationen gezeichnet. Auch damit wird eine klare Haltung eingenommen, welche der realen Welt weniger Sinn und Bedeutung einräumt als der virtuellen.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Die Verschriftlichungen der Vignettenlektüre verdeutlichen, dass die Bewertung von Informationen wichtig, aber nicht immer einfach zu bewerkstelligen ist. Vor allem die Rolle sozialer Medien und der darin agierenden Influencer*innen wird für die Einschätzung von Glaubhaftigkeit und Relevanz von Informationen und einer daraus abgeleiteten, empfundenen Wahrheit hervorgehoben. Auch eine Unterteilung von Informationsquellen, in seriöse, faktenorientierte und unseriöse, vordergründig meinungsverbreitende oder -machende, wird als schwierig eingestuft. Um die zur Bewältigung dieser Aufgabe notwendigen Kompetenzen aufzubauen, werden Elternhaus und Schule eine bedeutende Vermittlerrolle zugesprochen. In der Bildpräsentation wird der eigene Umgang mit Medien hervorgehoben, womit der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden noch stärker herauskommt als im Bild selbst. Auch der farblich gezeichnete Kontrast zwischen „langweiligem“ Alltag und „schöner“, „angenehmer“ Medienblase wird betont. In der Diskussion wird die Bedeutung unterstrichen, die einem reflektierten Medienkonsum zukommt, vor allem, da durch den Vergleich in und mit der Peergroup sehr leicht ein Bias entstehen kann. Hierzu wird betont, dass der Medienzweig an der eigenen Schule sich explizit der Vermittlung eines reflektierten Umgangs mit Medien widmet.

Komparative Analyse

So unterschiedlich die beiden Bilder in der gewählten Darstellung sein mögen, so viele inhaltliche Gemeinsamkeiten, in kleinen Gewichtungsunterschieden, lassen sich herauslesen. Ein reflektierter Umgang mit Quellen und Informationen wird als äußerst relevant erachtet, vor allem, wenn es darum geht, zwischen Meinungen und Fakten unterscheiden zu können. Vor allem aus dem ersten Bild (Abb. 18) geht hervor, dass eine

eindeutige, fehlerlose Trennung von beidem nicht immer möglich ist. Der Fokus im zweiten Bild (Abb. 20) liegt dagegen stärker auf einer Thematisierung von Interaktion, welche aber auch im ersten Bild dargestellt ist. Aus beiden Bildern ist ein großer Einfluss von Mediatisierung herauszulesen, welcher einerseits auf die Formen der Interaktion und Kommunikation, andererseits auf die Beschaffung, Bewertung und Verbreitung von Informationen eine Wirkung entfaltet. Stärker im zweiten, etwas weniger klar im ersten Bild, werden Zusammenhänge und Einflüsse thematisiert.

7.6.9 Raum für Emotionen – Bild 1

Das nachfolgende Bild (Abb. 22) ist aus der Beschäftigung mit Vignette E, „Raum für Emotionen“, entstanden. Es handelt sich um eine reine Bleistiftzeichnung, in welcher teilweise wiederkehrende Formen und auf Strichfiguren reduzierte Personen vorkommen.

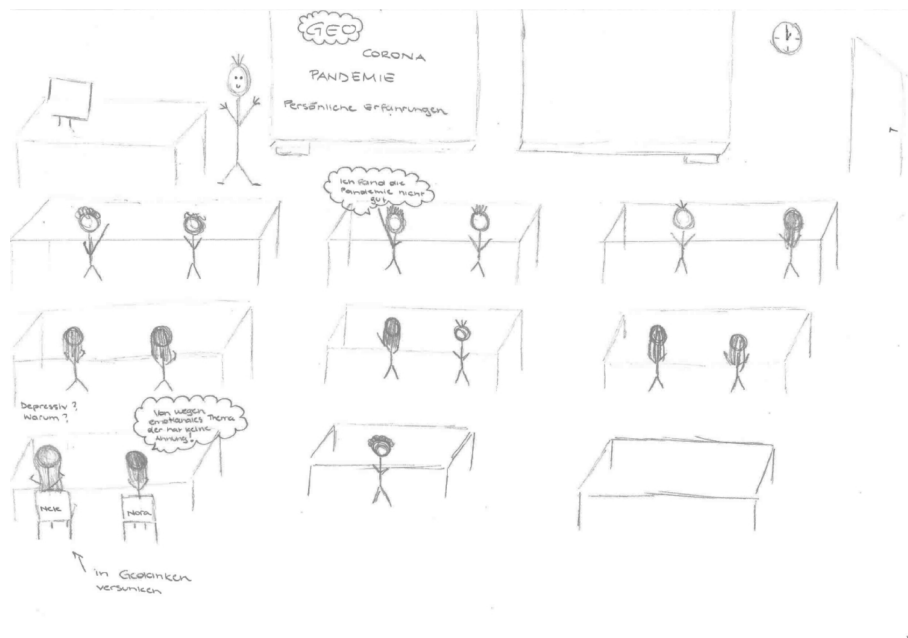


Abbildung 22: Raum für Emotionen – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im Bild ist im rechten unteren Eck ein Parallelogramm zu sehen, dessen lange Seiten waagrecht ausgerichtet sind, während die kurzen Seiten rund 60° im spitzen und etwa 120° im stumpfen Winkel nach rechts geneigt sind. Die lange Seite ist in etwa doppelt so lang, wie die kurze Seite. Von jeder Ecke geht eine Linie senkrecht nach unten, wobei diese Linien ungefähr halb so lang sind wie die kurze Seite. Das Sujet lässt sich als Tisch identifizieren.

Über das gesamte Bild verteilt, wiederholt sich das Sujet neun Mal, sodass insgesamt zehn Tische in vier Reihen zu sehen sind. Vom oberen zum unteren Bildrand gezählt, sind in der zweiten, dritten und vierten Reihe jeweils drei Tische nebeneinander angeordnet, in der ersten Reihe ist ganz links ein einzelner Tisch zu sehen. Die Tische werden in der Bildoptik nach hinten, bzw. in der Anordnung nach oben von der vierten bis zur zweiten Reihe immer breiter. Jener in der ersten Reihe ist in etwa gleich breit wie der Tisch im rechten unteren Eck.

Am Tisch in der ersten Reihe ist in der linken Hälfte ein Viereck zu sehen, von welchem mittig zwei parallele kurze Striche senkrecht verlaufen. Es handelt sich um einen Bildschirm, welcher auf dem Tisch steht. Rechts neben dem Tisch in der ersten Reihe ist eine Strichfigur zu sehen, die in Richtung der anderen Tischreihen blickt.

Vor den Tischen der zweiten und dritten Reihe sind je zwei Strichfiguren pro Tisch zu sehen, deren Blick in Richtung der ersten Tischreihe gerichtet ist. Die Strichfiguren gleichen sich im Wesentlichen, weisen allerdings unterschiedliche Frisuren auf. Jene am linken Tisch der zweiten Reihe haben gelocktes Haar, jene am mittleren Tisch kurzes stehendes Haar. Am rechten Tisch der zweiten Reihe hat die linke Person nur drei kurze stehende Haare, die rechte schulterlanges Haar. Die Personen am linken und rechten Tisch der dritten Reihe haben alle schulterlanges Haar. Am mittleren Tisch hat die linke Person ebenfalls schulterlanges Haar, die rechte drei kurze, stehende Haare. Der rechte Tisch in der vierten Reihe ist nicht besetzt, an jenem in der Mitte befindet sich nur eine Person mit gelocktem Haar. Alle bis hierher beschriebenen Personen sind stehend gezeichnet.

Anders verhält sich die Situation am Tisch links in der vierten Reihe. Vor diesem sind zwei Quadrate zu sehen, von dessen unteren Ecken jeweils ein Strich senkrecht verläuft. Es handelt sich dabei um Sessel. An der linken Sessellehne ist „Nele“ zu lesen, an der rechten „Nora“. Auf den Sesseln sind zwei Personen mit schulterlangem Haar sitzend gezeichnet, wobei die Füße parallel nebeneinanderstehend dargestellt sind.

Am oberen Bildrand, in der Perspektive hinten, sind rechts neben der stehenden Person zwei große Rechtecke gezeichnet. Deren lange, waagrecht liegenden Seiten sind etwa so lang, wie die Tische breit sind. Die kürzere, senkrechte Seite entspricht etwa zwei Dritteln der langen Seite. An die untere waagrechte Seite der beiden Rechtecke grenzt jeweils ein Parallelogramm, welches nach rechts gekippt einen spitzen Winkel von 60° und einen stumpfen Winkel von 120° hat. Die kurze, schräge Seite des Parallelogramms entspricht einem Vierzehntel der langen, waagrechten Seite. Beim linken Parallelogramm liegt unten

ganz links ein Rechteck an, dessen lange, liegende Seite etwa ein Fünftel der langen Seite des Parallelogramms ausmacht. Die kurze, senkrechte Seite ist in etwa so lang, wie die schräge Seite des Parallelogramms. Auch beim rechten Parallelogramm ist ein ähnlich großes Rechteck darunter angrenzend zu sehen. Dieses befindet sich jedoch ganz rechts. Beide Sujets lassen sich als Tafel dekodieren. Auf der linken Tafel ist im oberen rechten Bereich eine Wolke gezeichnet, in welcher der Begriff „Geo“ zu lesen ist. Darunter, in drei Zeilen geschrieben, stehen die Begriffe „Corona“, „Pandemie“ und „persönliche Erfahrungen“. Die rechte Tafel ist unbeschrieben.

Rechts neben der rechten Tafel ist im oberen Bereich ein Kreis gezeichnet, der innerhalb der Kreislinie in den vier Himmelsrichtungen einen kurzen Strich in Richtung Kreismittelpunkt aufweist. Zudem ist in Richtung Norden vom Kreismittelpunkt ausgehend ein Strich gezeichnet, der sich zum Teil mit dem kurzen Strich überlappt. Ein etwas kürzerer Strich verläuft vom Kreismittelpunkt in Richtung Nordnordost. Das Sujet lässt sich als Uhr entziffern, die dreizehn Uhr anzeigt. Rechts neben der Uhr, im rechten oberen Eck, ist eine Tür angedeutet.

In der zweiten Reihe Mitte, hat die linke Person eine etwas längere linke Hand. In Zusammenhang mit der Gedankenblase, welche über dem Kopf der Strichfigur zu sehen ist, kann man das als Aufzeigen interpretieren. In der Gedankenblase steht in drei Zeilen geschrieben „Ich fand die“, „Pandemie nicht“ und „gut“.

Auch über dem Kopf der rechten Person am linken Tisch in der vierten Reihe, welche am Sessel als „Nora“ bezeichnet ist, ist eine Gedankenblase zu sehen. Darin steht in vier Zeilen „Von wegen“, „emotionales Thema“, „der hat keine“ und „Ahnung“. Unterhalb der Person steht in zwei Zeilen geschrieben „in Gedanken“ und „versunken“. Von diesen beiden Zeilen deutet ein Pfeil nach links, zur linken Person am selben Tisch, welche am Sessel als „Nele“ bezeichnet ist. Oberhalb von „Nele“ sind die Begriffe „Depressiv?“ und darunter „Warum?“ zu lesen.

Ikonografische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Das Bild ist Resultat der Beschäftigung mit Vignette E, „Raum für Emotionen“. Darin zu sehen, ist die in der Vignette beschriebene Situation im Unterricht, in welcher Lernende ihre Erfahrungen mit der Pandemie zum Ausdruck bringen. Zusätzlich geht in das Bild die Vermutung ein, dass die im linken Eck gezeichnete Schülerin Nele depressiv sei, was als Erklärung für das von ihr in der Vignette beschriebene Verhalten dient. Einen Grund dafür

kann die Gruppe, die das Bild gemalt hat, nicht ausmachen, die Frage danach erscheint ihr jedoch relevant, weshalb ein „Warum?“ unter dem Begriff „Depressiv“ zu lesen ist.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

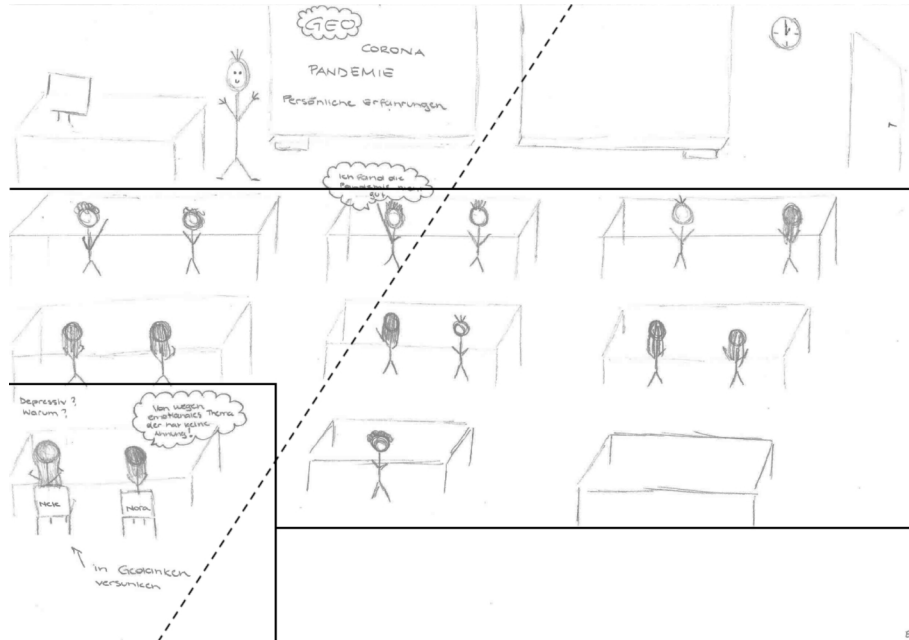


Abbildung 23: Raum für Emotionen – Bild 1 – Planimetrie

Die Einteilung des Bildes (Abb. 23) lässt zunächst drei große Bereiche und einen Leerraum erkennen. Im oberen Bereich ist die „Bühne“ der Lehrperson zu sehen, mit Computer und Tafeln, sowie die Zugangstür zum Raum und dem darin stattfindenden Geschehen. Der mittlere Bereich des Bildes umfasst das Lernenden-Publikum, welches in der Wiederholung der selben strichfigürlichen Elemente paarweise an den Tischen verortet ist. Im linken unteren Eck befindet sich die „Hinterbühne“, besetzt durch Nele und Nora. Bühne und Hinterbühne sind in der Zeichnung räumlich weit voneinander entfernt dargestellt, um deren gegensätzliche Funktion noch stärker herauszuarbeiten. Farbliche Akzentuierungen werden im Bild keine gesetzt, es ist ausschließlich mit Bleistift gearbeitet worden. Der Grad der Detaillierung ist nicht sehr hoch, jedoch im Bereich links unten minimal gesteigert, da zur Bezeichnung der Personen Sessel eingezeichnet sind. Auch der Textanteil ist in diesem Bereich am höchsten. Insgesamt verlagert sich das Geschehen im Bild eher nach links und nach vorne, da der rechte Teil keine textuellen Informationen bereitstellt, dafür aber deutlich mehr Leerraum.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Interaktion findet nahe der Bühne der Lehrperson, zwischen ebendieser und einer Strichfigur in der zweiten Reihe statt. Auch eine weitere Figur in der zweiten sowie eine in der dritten Reihe haben eine längere aufzeigende Hand, was auf das potentielle Bedürfnis zur Interaktion hindeutet. Aus den weiteren Strichfiguren lässt sich kein Verhalten herauslesen. Interaktion ist zusätzlich auch in der letzten Reihe, in der linken Ecke eingezeichnet. Hier findet auf der Hinterbühne, faktisch zeitgleich zum Geschehen auf der Bühne, ein Austausch zwischen den beiden namentlich bezeichneten Schülerinnen statt. Die gezeichneten Figuren stehen alle in einem sozialen Verhältnis zueinander, wobei sich die im linken oberen Eck befindliche Person, welche sich als Lehrperson identifizieren lässt, in einer Position der Verantwortung befindet. Die relative Gleichverteilung der anderen Strichfiguren suggeriert die hierarchische Gleichstellung, ohne auf innere Differenzierungen oder Gruppenkonstellationen einer Klassensituation näher einzugehen. Einzig Nele und Nora erfahren im Bild eine Sonderstellung, welche sich sowohl räumlich, als auch in der dargestellten Interaktion zeigt.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Thematisch spiegelt das Bild eine „typische“ Unterrichtssituation wider. Deren Betrachtung lässt Rückschlüsse auf die Erfahrungen der Gestalter*innen des Bildes mit Schule zu. Dabei zeigt vor allem das Setting im Klassenraum hinsichtlich Ausstattung, Möblierung sowie Anordnung von Tischen und Personen eine Sicht auf Schule und Unterricht, welche sehr konventionell und traditionell geprägt ist. Gleichzeitig ist das Bild in seiner Formensprache derart generalisierend, dass sich keine Rückschlüsse auf etwaige spezifische Milieus und sich daraus ergebende Erfahrungsräume der Gestalter*innen ziehen lassen. Hohe Relevanz in der Zeichnung bekommt die Situation von Nele. Zwar ist diese als Kernelement der Vignette vorweggenommen und drängt sich somit als Element der Zeichnung auf, gleichzeitig bekommt sie durch die Frage, ob Nele depressiv ist und wenn ja, warum, eine zusätzliche Bedeutung für die Gestalter*innen. Zieht man die Vignette als Basis der Zeichnung heran, sind es die Verfassung von Nele, ihr emotionaler Zustand und die Hintergründe, die dazu geführt haben, die als unbeantwortete Fragen im Raum stehend, den Unterschied zwischen einer rein bildlichen Nacherzählung und einer individuellen, weiterführenden Beschäftigung mit der Vignette ausmachen.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Sowohl in einer der Verschriftlichungen der Lektüre als auch in der Präsentation des Bildes wird betont, dass die durch Nele stellvertretend dargestellte Situation, in welcher geistiges Abschweifen einerseits und emotionale Belastung andererseits zum Ausdruck gebracht wird, durchaus einen Bezug zu eigenen Erfahrungen der Gestalter*innen des Bildes herstellt. Die Vermutung wird geäußert, dass Nele möglicherweise in der Pandemie etwas Schlimmes passiert ist und sie deshalb in sich und ihre Gedanken- respektive Gefühlswelt versunken ist. Gleichzeitig wird vermutet, dass sie nicht offen darüber reden möchte, etwas, das ebenfalls an die persönlichen Erfahrungen in der Gruppe angeknüpft werden kann. Als positiv wurde sowohl in der Präsentation als auch in einer Verschriftlichung herausgestrichen, dass kein weiteres Nachfragen zur emotionalen Verfassung und Drängen zur Auseinandersetzung damit von der in der Vignette beschriebenen Lehrperson erfolgt ist. Ergänzt wurde dies in der Diskussion, um das Recht darauf, sich im Unterricht weder für Emotionen rechtfertigen noch emotional verstellen zu müssen. Diese intensivere Beschäftigung mit Emotionen ist im Bild nicht ersichtlich, für die Einordnung des Bezugsrahmens, in den das Bild zu verorten ist, jedoch bedeutsam.

7.6.10 Raum für Emotionen – Bild 2

Grundlage für das nachfolgende Bild (Abb. 24) ist Vignette E, „Raum für Emotionen“. Zeichentechnisch ist ausschließlich mit Bleistift gearbeitet worden. Zu sehen sind sich wiederholende Formen und Situationen, in welchen als Strichfiguren dargestellte Personen agieren respektive interagieren.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der rechten unteren Ecke ist ein Quadrat zu sehen, welches mit einer waagrechten Linie in zwei gleich große Rechtecke unterteilt ist. Auf dem Quadrat befindet sich ein gleichschenkeliges Dreieck, das grau schraffiert ist. Das Sujet, das sich noch weitere fünf Mal in unterschiedlichen Größen wiederholt, lässt sich als Haus identifizieren.



Abbildung 24: Raum für Emotionen – Bild 2

Die Querlinie unterteilt das Haus in ein unteres und ein oberes Stockwerk. Im oberen Stockwerk sind mittig und rechts zwei größere, zwischen diesen beiden und ganz links, zwei kleinere Strichfiguren zu sehen. Zwischen der linken kleinen und der mittleren großen Strichfigur ist im unteren Teil des Stockwerks eine blitzförmige Linie von oben nach unten zu sehen. Eine weitere blitzförmige Linie, ebenfalls von oben nach unten, befindet sich zwischen der mittleren kleinen und der rechten großen Strichfigur im oberen Teil des Stockwerks. Von der mittleren großen Strichfigur geht eine Sprechblase nach links. Darin ist „#@“ zu lesen. Eine Sprechblase nach rechts geht von der rechten großen Strichfigur weg. Darin steht „#“. Im unteren Stockwerk ist eine Strichfigur zu sehen, welche die Hände zum Kopf führt und in einer Sprechblase rechts des Kopfes ist „STOP“ zu lesen. Die dargestellte Situation lässt sich mit Hilfe des im Dach zu lesenden Begriffs „STREIT“ als ebensolcher entschlüsseln, wobei die Stop schreiende Person sich offenbar die Ohren zuhält.

Oberhalb dieser Szenerie ist rechts mittig ein weiteres Haus gezeichnet. Auch dieses ist in zwei Stockwerke unterteilt. Im oberen befinden sich fünf Strichfiguren unterschiedlicher Größe, im unteren zwei große und eine kleine sowie eine Figur, die sich als Katze identifizieren lässt. Das Sujet ist im Dach schräg von links unten nach rechts oben in vier Zeilen mit den Begriffen „PLATZMANGEL“, „KEINE“, „PRIVAT-“ und „SPHÄRE“ beschrieben. Rechts vom Haus ist eine Wolke gezeichnet.

Ein weiteres Haus, etwas größer als die beiden zuvor, ist in der oberen rechten Ecke gezeichnet. Dieses hat keine Stockwerke, sondern nur einen großen Raum. In diesem ist eine mittig auf einem Sofa sitzende Person gezeichnet, welche ein Rechteck in der rechten Hand hält. Von diesem Rechteck gehen fünf strahlenförmige Linien weg. Es handelt sich dabei um ein Smartphone, das die Person in der Hand haltend nutzt. Vor der Person ist ein flacher Tisch zu sehen, darauf ein weiteres, etwas größeres Rechteck liegend. Von diesem führen sechs strahlenförmige Linien weg. Es handelt sich dabei um einen Fernseher, welcher gerade eingeschaltet ist oder einen Laptop, der gerade benutzt wird. Die Szenerie ist im Dach in zwei Zeilen schräg von links unten nach rechts oben mit den Begriffen „UNWISSEN,“ und „ANGST“ überschrieben. Rechts vom Haus, direkt in der rechten oberen Ecke, ist eine Wolke gezeichnet.

In der Bildmitte ist das größte Haus zu sehen. Es hat drei Stockwerke. Im untersten Stockwerk ist ein langgezogener Tisch mit drei Sesseln zu sehen. Im mittleren befindet sich eine Couch, darauf in der Mitte eine sitzende Strichfigur. Im obersten Stockwerk steht ein Doppelbett. Darin befinden sich zwei Kopfpolster und eine aufgeschlagene Decke. Links und rechts vom Bett steht jeweils ein Nachtkästchen. Auch diese Szenerie ist im Dach überschrieben. Von links unten nach rechts oben ist der Begriff „EINSAMKEIT“ zu lesen.

Rund um die vier bislang beschriebenen Häuser sind zahlreiche Tropfen gezeichnet. Oberhalb des großen mittleren Hauses ist eine große Wolke gezeichnet, aus welcher ein Blitz hervorkommt. Links, leicht von der Wolke verdeckt, ist eine Sonne gezeichnet, welche sechs strahlenförmige Linien nach unten und nach links ausstrahlt. Die Sonne hat ein breit lachendes Gesicht.

Links von der Sonne, in der linken oberen Ecke ist ein weiteres Haus gezeichnet, das zwei Stockwerke hat. Im oberen Stockwerk sind von links nach rechts zwei große und zwei kleine Strichfiguren gezeichnet. Alle haben die Hände nach oben gehoben, wobei es wirkt, als würde die linke Strichfigur mit der rechten Hand die linke Hand der rechten Strichfigur halten. Oberhalb der Strichfiguren sind neun Herzen gezeichnet, die sich, übereinander angeordnet, wie Linien von links unten nach rechts oben ausbreiten. Oberhalb der Herzen, im oberen Teil des Stockwerks, sind drei lachende Smileys gezeichnet, und in der rechten Ecke ist eine strahlende Sonne zu sehen. Vom oberen Stockwerk ins untere Stockwerk verläuft eine Treppe von rechts oben nach links unten. Im unteren Stockwerk befindet sich ein Tisch, an welchem drei auf Sesseln sitzende Strichfiguren zu sehen sind. Das Sujet ist

in zwei Zeilen schräg, von links oben nach rechts unten, mit den Begriffen „Freude,“ und „Gemeinschaft“ überschrieben. Im Gegensatz zu den bisherigen Überschriften der Häuser werden Kleinbuchstaben verwendet.

Das sechste und letzte Haus ist in die linke untere Ecke gezeichnet. Das Haus hat zwei Stockwerke, wobei das untere leer ist. Im oberen Stockwerk ist in der linken oberen Ecke eine Uhr zu sehen, welche vier Uhr anzeigt. Darunter befindet sich ein Saiteninstrument, vermutlich eine Gitarre. Rechts neben Uhr und Saiteninstrument steht eine Strichfigur. Die Figur hat das rechte Bein angewinkelt und die Hände nach oben erhoben. Das Gesicht ist fröhlich lachend gezeichnet. Rechts neben der Figur befindet sich eine Leinwand auf einer Staffelei. Auf der Leinwand ist eine Sonne in die linke obere Ecke gemalt. Rechts neben der Staffelei ist ein kleines, liegendes Rechteck gezeichnet, von dem an der oberen waagrechten Linie, nahe der rechten oberen Ecke, schräg nach rechts oben zwei kurze parallele Linien weglafen. Am Ende der Linien sind mehrere, von einem Punkt ausgehende Linien, etwa halb so lange, wie die beiden parallelen Linien, gezeichnet. Die Linien gehen strahlenförmig nach außen und beschreiben etwa einen Achtelkreis. Zusammengefasst ergibt dieses Sujet ein Behältnis, aus dem ein Pinsel herausragt.

Rechts an das Haus angrenzend ist ein Garten gezeichnet. Dieser ist nach vorne durch einen Zaun, bestehend aus senkrechten Linien, welche die Steher darstellen und einer durchgehenden waagrechten Linie, abgegrenzt. Ganz am rechten Rand des Gartens und damit fast in der Bildmitte, steht ein Baum, dessen Form auf einen Laubbaum schließen lässt. Links neben dem Baum folgen in regelmäßigen Abständen bis zur Mitte des Gartens drei Blumen. Im linken Teil des Gartens steht ein von einem Netz umgebenes Trampolin mit einer Einstiegsöffnung. Das Netz wird von vier Stangen aufgespannt. Die Szenerie aus Haus und Garten ist im Dach des Hauses mit den Begriffen „endlich“, „Zeit,“ und „Selbstfindung“ überschrieben, wobei die Begriffe in drei Zeilen von links unten nach rechts oben verlaufen.

Ganz am unteren Rand des Bildes, etwa in der Mitte, sind die Begriffe „Verschiedene Wahrnehmungen“ zu lesen, wobei links und rechts davon jeweils nach außen deutende Anführungszeichen angefügt sind.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Der Entstehung des Bildes ist eine Beschäftigung mit der Vignette E, „Raum für Emotionen“ vorangegangen. Dargestellt im Bild sind unterschiedliche Zugänge zur bzw.

Wahrnehmungen der Pandemie, welche sich im Wesentlichen in zwei Gruppierungen, eine positiv geprägte und eine negativ geprägte, einteilen lassen. Zwar fließen hierbei zweifelsfrei eigene Erfahrungen der Malenden ein, was auch in den Lektüren zum Ausdruck gebracht wird, diese werden jedoch nicht explizit als solche im Bild dargestellt respektive kenntlich gemacht. Die Unterteilung in positive und negative Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der Pandemie wird mit der Wettermetapher unterstrichen.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:



Abbildung 25: Raum für Emotionen – Bild 2 – Planimetrie

Die planimetrische Gliederung des Bildes (Abb. 25) ergibt zwei voneinander unterscheidbare Bereiche, welche jeweils die linke und die rechte Bildhälfte einnehmen. Gliederungsmerkmale sind dabei das Wetter und die in den Häuserdachüberschriften als positiv oder negativ konnotierten Begriffe. Als besonders zentral und bedeutsam verortet ist das größte Haus, welches der Einsamkeit gewidmet ist. Die Häuser stellen sich wiederholende Elemente dar, welche innerhalb der Gruppierungen relativ nahe zueinander positioniert sind, zwischen den Gruppen dagegen einen sichtbaren Abstand haben. Auffallend ist die große, fröhliche Sonne, welche das Bild nicht nur zeichentechnisch „überstrahlt“. Farblich wurde auf Akzente verzichtet, alle Sujets sind mit Bleistift gezeichnet. Auch der Grad der Detaillierung ist durchgehend konstant, es werden keine Elemente oder Handlungen gesondert hervorgehoben oder in ihrer Bedeutung skizzenhaft als Randnotiz angefügt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Im Bild sind mehrere Gruppierungen von Personen erkennbar. Im Haus rechts unten etwa, ergibt sich eine Zusammengehörigkeit der streitenden Personen und auch jene Person, welche sich die Ohren zuhält und „Stop“ ruft, gehört zu dieser Konstellation. Eine ähnliche Zusammengehörigkeit lässt sich für die Personen im Haus mittig-rechts herauslesen, in welchem zu viele Personen auf zu engem Raum wohnen. In beiden Fällen deuten unterschiedlich groß dargestellte Strichfiguren auf ein höheres respektive niedrigeres Lebensalter hin. In keiner Gruppenzugehörigkeit lassen sich die beiden Einzelpersonen im „Einsamkeitshaus“ und im Haus des Unwissens und der Angst verorten. In beiden Fällen entsteht eine relative räumliche Distanz zu allen anderen im Bild zu sehenden Personen. Auch in der anderen Bildhälfte ist eine Einzelperson zu sehen. Diese zeigt ebenfalls keine Zugehörigkeit zu einer Gruppe, interagiert aber mit unterschiedlichen Objekten im Raum und füllt diesen gemeinsam mit den Objekten aus. Dies ist ein sichtbarer Unterschied zu den beiden Einzelpersonen in der rechten Bildhälfte, welche schon alleine wegen ihrer kleiner dargestellten Körpergröße und den großen Möbelstücken im Raum in selbigem förmlich „verschwinden“. Gruppenkonstellationen sind in der linken Bildhälfte im Haus der Freude und Gemeinschaft dargestellt. Die Personen interagieren dabei miteinander in fröhlich-freudiger Art.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Der inhaltliche Fokus des Bildes liegt auf unterschiedlichen Herangehensweisen an eine Krise wie die Pandemie. Positiv und negativ gefärbte Zugänge werden dabei gruppiert und einander gegenübergestellt. Offenkundig wird, dass die eigenen Erfahrungen und Ansätze zu einem Umgang damit vielfältig sind, was sich im Bild widerspiegelt. Zentral stehen dabei das Gefühl der Einsamkeit und die Sehnsucht nach einer positiven Einordnung der erfahrenen Situation hervor. Die einzelnen Sujets liefern viele potenzielle Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der Malenden, was deren Einfluss auf das Gemalte verdeutlicht, wenngleich die Erfahrungen als solche im Bild nicht expliziert werden. Deutlich zu erkennen ist, was als positiv und erstrebenswert und was als negativ und belastend empfunden wird. Zugleich sagt diese mit der Analogie des Wetters erzielte Polarisierung auf einer Metaebene auch etwas über das Verhältnis zu „gutem“ respektive „schlechtem“ Wetter aus. Während Sonnenschein als wünschenswert dargestellt ist, wird Regen abgelehnt, womit die Notwendigkeit einer Versorgung der Fauna und Flora mit Wasser von den Malenden negiert wird.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Aus den Verschriftlichungen zur Lektüre der Vignetten geht hervor, dass sich vor allem rund um den Grad der Emotionalität des Themas Fragen ergeben haben. So sind sich die Malenden nicht sicher, ob Noras Aussage derart zu interpretieren ist, dass das Thema eigentlich gar nicht so sehr emotionalisiert oder, dass es eigentlich noch viel emotionaler als dargestellt ist. Das wiederum spiegelt Erfahrungen der Malenden aus der Pandemie wider, dass Leute unterschiedlich mit den Auswirkungen umgegangen sind und gleichzeitig unterschiedlich emotionalisiert und betroffen waren. Unterstrichen wird in den Verschriftlichungen auch, dass das Verhalten der Lehrkraft gegenüber Nele respektive der Umgang mit ihren Emotionen feinfühlicher ausfallen hätte können und sollen. Das wird auch in der Diskussion aufgegriffen. Demnach brauche es in der Schule keinen extra für Emotionen geschaffenen Raum, jedoch mehr Verständnis dafür, dass diese vorhanden sind. Lernende wollen mit ihren Emotionen wahrgenommen werden, fordern einen verständnisvollen Umgang damit ein, wollen diese jedoch nicht thematisieren. In der Bildvorstellung rücken die Emotionen ein wenig an den Rand, während Ursachen oder Auslöser für respektive von Emotionen betont werden. Unterstrichen wird auch, dass in der Pandemie eine breite Palette an emotionalen Zuständen zu beobachten war und ein bestimmtes Missverständnis für jeweils gegenteilig gepolte Zustände wahrgenommen wurde. Gerade dieser letzte Punkt ist eine wesentliche Ergänzung zur Zeichnung als solcher, da dieses Spannungsverhältnis zwischen den beiden Seiten nicht explizit zum Ausdruck kommt.

Komparative Analyse

Der emotionale Kern der Vignette wird in beiden Bildern angesprochen. Der Umgang mit dem Thema „Emotion“ unterscheidet sich jedoch. Während im ersten Bild (Abb. 22) nahe an der in der Vignette beschriebenen Situation der emotionale Zustand von „Nele“ thematisiert und hinterfragt wird, widmet sich das zweite Bild (Abb. 24) Hintergründen, Auslösern und Ursachen einer Emotionalisierung während der Pandemie. Dabei werden im zweiten Bild auch positive emotionale Erfahrungen mitgedacht, welche im ersten Bild zwar denkbar sind, aber nicht zum Ausdruck kommen. Weniger in den Bildern, jedoch in den begleitenden Verschriftlichungen und Diskussionen, wird der Platz, den Emotionen im Unterricht einnehmen sollen und dürfen, angesprochen. Dabei wird deutlich, dass Lernende sich wünschen, dass ihre emotionalen Zuständen auf Verständnis durch die

Lehrpersonen treffen und sie sich nicht verstellen müssen. Gleichzeitig wollen sie ihre Emotionen nicht im Unterricht thematisiert wissen. Interessanterweise wird der in der Vignette beschriebene Umgang der Lehrkraft mit dem emotionalen Zustand von Nele unterschiedlich aufgefasst. Darin wird einerseits ein bedrängendes Einwirken auf Nele und eine Belustigung auf ihre Kosten gesehen, andererseits ein aufmerksames Wahrnehmen ihres Zustands und ein rücksichtsvoller Verzicht darauf, sich näher damit zu beschäftigen und Nele damit den Freiraum zu geben, ihren Gedanken weiter nachzuhängen.

7.6.11 Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1

Das Bild (Abb. 26) ist eine reine Bleistiftzeichnung, welche aus Symbolen, sich wiederholenden Personen und deren Interaktionen besteht. Die Entstehung fußt auf der Beschäftigung mit Vignette F, „Handlungs- und Lösungsorientierung“.

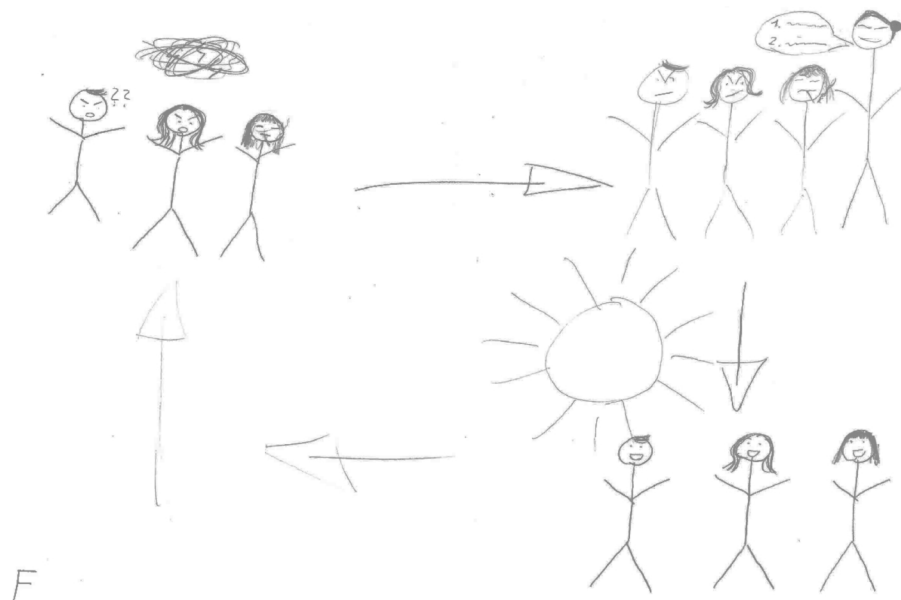


Abbildung 26: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im linken oberen Eck sind drei Strichfiguren nebeneinander zu sehen. Die linke trägt kurze Haare, die mittlere schulterlanges, gewelltes Haar und die rechte schulterlanges, glattes Haar. Die linke und die mittlere Figur haben zu einem leichten „V“ zulaufende Augenbrauen und einen rund geformten Mund. Daraus lässt sich eine verärgerte Stimmung herauslesen. Unterstützt wird dieser Eindruck durch eine wolkenartige Form über den Figuren, in welcher drei Blitze dargestellt sind. Die beiden Fragezeichen neben der linken

Figur bringen zudem Uneinigkeit zum Ausdruck. Die rechte Figur hat zu schmalen Strichen zusammengekniffene Augen und einen strichförmigen Mund, aus welchem eine schräge Linie nach rechts unten herausragt. Vom Ende des Strichs geht eine s-förmig geschwungene Linie nach oben. Damit wird eine rauchende Zigarette angedeutet, welche die Figur gerade im Mund hat. Im Vergleich zu den anderen beiden Figuren erweckt diese einen desinteressierten Eindruck.

Links an die drei Figuren anschließend, ist ein großer Pfeil nach rechts zu sehen. An den Pfeil anschließend, im rechten oberen Eck, sind vier Strichfiguren zu sehen. Die ersten drei haben idente Frisuren wie jene im linken oberen Eck, woraus sich schließen lässt, dass es sich um dieselben Figuren handelt. Der Gesichtsausdruck der linken und mittleren Figur hat ein noch deutlicheres „V“ der Augenbrauen erhalten, die Münder sind schräg verlaufende Striche. Daraus lässt sich eine noch weniger positive Stimmung herauslesen als im linken oberen Eck. Die dritte Figur ist neuerlich mit Zigarette und desinteressiert dargestellt. Eine vierte, größere Figur ist ganz rechts hinzugekommen. Sie hat zu Strichen zusammengekniffene Augen, einen leicht nach oben geöffneten, halbmondartigen Mund und eine zu einem Dutt zusammengebundene Frisur. Von der Figur nach links gehend ist eine Sprechblase zu sehen. In dieser ist mit „1.“ und „2.“ eine Aufzählung, jeweils gefolgt von Wellenlinien, zu lesen. Die Figur lässt sich als Lehrperson dekodieren, welche den drei anderen gerade etwas erklärt.

Von diesen vier Figuren im rechten oberen Eck zeigt ein großer Pfeil nach unten. Daran anschließend sind im rechten unteren Eck neuerlich die drei gleichen Personen zu sehen wie oben links und rechts. Erkennbar sind sie anhand der Frisur. Diesmal fehlen jedoch die „V“-förmigen Augenbrauen, und die Münder sind Halbkreise mit der Kreislinie unten und der waagrechten Linie oben. Der Gesichtsausdruck lässt sich bei allen drei als fröhlich interpretieren. Die rechte Figur hat in dieser Darstellung auch keine Zigarette im Mund. Oberhalb der linken Person, links neben dem Pfeil, ist eine strahlende Sonne dargestellt. Von den Figuren nach links zeigt ein großer Pfeil in Richtung linkes, unteres Eck. Von dort zeigt ein weiterer großer Pfeil aufwärts in Richtung der ersten drei Figuren im linken oberen Eck.

Ikonografische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Ausgangspunkt der Zeichnung war die Vignette F, „Handlungs- und Lösungsorientierung“, worin eine Diskussion zwischen drei Lernenden als Teil eines Lösungsfindungsprozesses für eine Aufgabenstellung im Unterricht beschrieben ist. Das Bild versucht diese

Diskussion zeichnerisch zu fassen und umzusetzen. Die Rolle der Lehrkraft wird dabei im Bild, wie aus der Präsentation hervorgeht, viel zentraler gedacht, als in der Vignette angedeutet. Interessant ist auch das Denken in einem Kreislauf, was für Lernprozesse durchaus zutreffend erscheint, in der beschriebenen Situation der Vignette so aber nicht angedeutet ist. Das Bild denkt also die Situation an den zeitlichen Rändern der Vignettenerzählung in einem Davor und Danach weiter.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

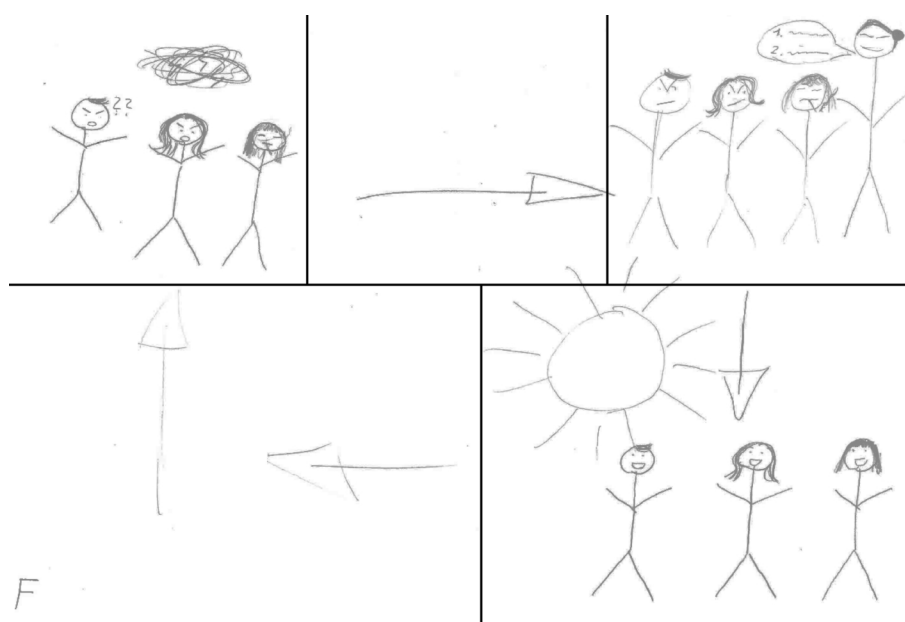


Abbildung 27: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1 – Planimetrie

Die planimetrische Einteilung des Bildes (Abb. 27) ergibt fünf Bereiche, wobei in drei Bereichen sich wiederholende Elemente vorkommen. Es handelt sich dabei um die drei Strichfiguren, welche für die aus der Vignette entnommenen Personen stehen. Die drei Bereiche sind räumlich klar voneinander getrennt, um die in sich geschlossenen Situationen voneinander abzugrenzen. Der Detailgrad unterscheidet sich zwischen den drei Bereichen nicht, wobei der Bleistiftstrich in der Szenerie rechts oben etwas weniger deutlich ist. Weder werden mit Farben noch mit unterschiedlicher Größe der Elemente Hervorhebungen gemacht. Farben kommen im gesamten Bild keine zum Einsatz und hinsichtlich der Größe der Strichfiguren lässt sich lediglich die Unterscheidung zwischen Lernenden und Lehrperson, welche größer dargestellt ist, feststellen. Neben den Strichfiguren sind es große Pfeile, die weitere Bereiche des Bildes einnehmen. Jener am oberen Bildrand ist dabei sehr deutlich dargestellt, jene im unteren linken Eck weisen eine

etwas weniger kräftige Bleistiftlinie auf. Rund um die Pfeile verbleibt relativ viel Leerraum, welcher den Pfeilen jedoch mehr Raum zur Wirkung gibt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Eine Zusammengehörigkeit der drei sich wiederholenden Strichfiguren lässt sich aus ihrer räumlichen Nähe zueinander ableiten. Eine konkrete Interaktion wird dabei nicht zeichnerisch dargestellt, die Strichfiguren bleiben räumlich gesehen „für sich“. Sehr wohl erkennbar ist aber eine Veränderung der Gemütslage über die einzelnen Szenerien. Entlang der Abfolge von Szenerien stehen die Strichfiguren in gleichbleibendem Abstand zueinander, was auf keine Prozesse eines Ausschlusses oder einer Einbindung einer der Personen hindeutet. Auch hinsichtlich ihrer Größe oder Positionierung lässt sich nichts bezüglich einer Hierarchie oder Sonderstellung innerhalb der Gruppe ableiten. Interessant erscheint, dass die in der Szenerie rechts oben hinzukommende Lehrperson in gleicher Distanz zur Gruppe positioniert wird, was eine ähnliche Nähe zur Gruppe, wie die Gruppenmitglieder zueinander suggeriert. Die Lehrperson ist nur ob ihrer Größe und der sichtbar positiver dargestellten Gemütslage in der Situation deutlich von den anderen Figuren unterscheidbar.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild ist eine zeichnerische Umsetzung der Vignette und rückt dabei vor allem die Gemütslage der dargestellten Personen zu mehreren Zeitpunkten entlang der beschriebenen Situation in den Mittelpunkt. Den Malenden erscheinen demnach weniger die vollzogenen Handlungen relevant, sondern die jeweils daraus resultierende Stimmungslage der gezeichneten Gruppe. Die Deutung der in der Vignette beschriebenen Situation ist also eine stark emotionalisierte. Bedeutsam für die Malenden ist das Ziel einer guten Stimmung, einer positiv gefärbten, emotionalen Ausgeglichenheit. Gleichwohl wird die Möglichkeit eines Umschwungs in eine negative Stimmungslage mitbedacht, was sich am Ende der Abfolge von Situationsdarstellungen im geschlossenen Kreislauf zeigt. Im Gegensatz zur Vignette, wird die Rolle der Lehrperson im Bild als tragende interpretiert. Sehr klar gelistete Anweisungen führen zu einer Änderung der Gemütslage bei den dargestellten Lernenden. Hier lassen sich Rückschlüsse auf die Erfahrungen der Malenden mit Unterricht ziehen. Demnach werden Lehrpersonen als entscheidende Instanzen wahrgenommen, deren Einfluss auf Unterrichtssituationen deterministische und nicht fakultative Wirkung ausübt. Möglichkeiten der Selbstbestimmung und eigenen, frei zu

denkenden Einflussnahme auf Unterricht und seine Ausgestaltung am Beispiel des in der Vignette gestellten Arbeitsauftrags, wird von den Malenden nicht im Bild integriert.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In den Verschriftlichungen zeigt sich die Breite der Möglichkeiten zur Interpretation der Vignettensituation. In einer Verschriftlichung wird das Verhältnis der beschriebenen Personen als „sich gegenseitig hassend“ gedeutet, was aus dem Umstand resultiert, dass die Gruppe nicht weiter weiß. Der Einfluss der Lehrperson in dieser Situation wird übermäßig groß interpretiert, denn diese erreiche mit wenigen Tipps, dass die Gruppe wieder „Friede, Feuer [sic!], Eierkuchen“ ist und alle glücklich sind. In weiterer Folge wird gemutmaßt, wie die Lehrperson das angestellt haben könnte, wobei keine konkrete Erklärung dafür angeboten wird.

Deutlich kritischer wird die Rolle der Lehrkraft in einer anderen Verschriftlichung betrachtet, da diese als außenstehende Person keinen Einblick in den Arbeitsprozess der Gruppe haben und demnach aufkommende Unstimmigkeiten nicht vollumfänglich verstehen könne. In dieser Verschriftlichung wird der beschriebene Lernprozess reflektiert und vor allem das aktiv selbst Gestalten und ein daraus resultierendes Gefühl der Freude, etwas Sinnvolles zu machen, hervorgehoben.

In der Präsentation des Bildes werden Bezüge zu eigenen Erfahrungen hergestellt. Demnach hätten die Malenden selbst schon in Gruppenarbeiten die Situation erlebt, dass es zu Unstimmigkeiten oder dem Gefühl der Planlosigkeit gekommen sei. Hier hätten Lehrpersonen aktiv dazu beigetragen, den Arbeitsprozess wieder anzustoßen. In der Diskussion wird in Frage gestellt, inwiefern man von Lösungsorientierung sprechen kann, wenn die Lösung von der Lehrkraft angestoßen oder gar vorgegeben wird. Thematisiert wird dabei auch, ob eine Lösung, zwar möglicherweise für die Lernenden verdeckt, schon eindeutig vorliegen muss oder ob eine Auseinandersetzung mit einer Problemstellung auch derart offen sein kann oder muss, dass die Lösung noch nicht existiert und bestenfalls von den Lernenden in der Situation entwickelt wird.

7.6.12 Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2

Aus der Beschäftigung mit Vignette F, „Handlungs- und Lösungsorientierung“, ist das nachfolgende Bild (Abb. 28) entstanden. Dabei liegt eine Bleistiftzeichnung zu Grunde, auf welcher farbliche Akzente zur Hervorhebung bestimmter Elemente aufgesetzt sind.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Im rechten unteren Eck ist ein Rechteck zu sehen. Innerhalb des Rechtecks befindet sich oben mittig ein weiteres, liegendes Rechteck, welches etwa zwei Drittel der Breite und ein Viertel der Höhe des umgebenden Rechtecks einnimmt. Direkt an dieses unten angrenzend



Abbildung 28: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2

ist ein drittes Rechteck gezeichnet, das gleich lang, aber nur etwa ein Achtel so hoch ist. Innerhalb des größeren der beiden angrenzenden Rechtecke sind mehrere Wellenlinien zu sehen, drei davon links untereinander, eine rechts. Zudem ist rechts neben die unterste linke Wellenlinie ein symbolischer Fisch gezeichnet. Unter der rechten Wellenlinie ist eine runde Form zu sehen, die eine bogenförmige Ausbuchtung nach oben, sowie eine Y-förmige Unterteilung im Kreis aufweist. Unterhalb und rechts der Kreisform sind ein Punkt gemalt und die rechte Hälfte des Kreises ist mit einer s-förmigen Linie, welche in ein Fragezeichen übergeht bedeckt. Das Sujet lässt sich als Schultafel dekodieren, auf welcher mit den Wellenlinien Text angedeutet ist. Zudem geben der gezeichnete Fisch und eine

rechts neben der Tafel befindliche Sprechblase den Kontext für die Kreisform. In der Sprechblase ist „Fischaugen von Innen!“ zu lesen.

Die Sprechblase führt zu einer Strichfigur mit nach oben stehenden Haaren und einem runden, zum Sprechen geöffneten Mund. Die rechte Hand der Strichfigur ist nach oben gehoben und in der Hand hält sie einen Stab, welcher auf das „Fischaugen“ deutet.

Im linken, unteren Bereich des Rechtecks sind zwei weitere Strichfiguren zu sehen. Diese sitzen beide in einem Sessel und blicken in Richtung Tafel. Vor den beiden Strichfiguren befindet sich ein Tisch. Vom Kopf der rechten Strichfigur steigt eine Gedankenblase auf, in welcher sich drei Fragezeichen befinden.

In der linken unteren Ecke des Bildes ist, wie in der rechten, ein Rechteck zu sehen. Im Rechteck ist am rechten Rand eine Giraffe gezeichnet. Sie ist gelb angemalt, mit orangen Flecken. Im Maul hat sie grüne Äste und Blätter. Um die Giraffe befinden sich senkrechte graue Linien, welche am oberen Ende mit einer oval geformten Linie zusammengefasst sind. Dieses Sujet lässt sich als Gitterstäbe eines Geheges identifizieren. Am linken Bildrand, etwa auf mittlerer Höhe, ist ein Elefant zu sehen. Um diesen sind halbkreisförmig zwei braune Linien gezeichnet, die mit einem Zickzackmuster miteinander verbunden sind. Auch diese Linien deuten ein Gehege an. Innerhalb des Geheges sind kurze grüne Zickzacklinien zu sehen, die Grasbüschel andeuten. Auch im linken unteren Eck des Bildes ist ein Grasbüschel zu sehen. Im linken oberen Eck ist ein grüner Baum mit Ästen und Blätter erkennbar, welcher aus dem Elefanten-Gehege wächst. Im unteren Bereich des Rechtecks, von der Mitte leicht nach links versetzt, ist eine Strichfigur zu sehen, welche ein blaues Kleid trägt. Um den Hals der Figur ist eine rosa Halskette zu sehen. Die Figur streckt die beiden Arme in Richtung der Giraffe und hält in der rechten ein Grasbüschel. Auf dem runden Kopf der Strichfigur sind kurze stehende Haare erkennbar. Ihr Blick geht in Richtung Giraffe und ihr Mund ist staunend geöffnet. Dazu passt die vom Kopf aufsteigende Gedankenblase, in welcher rosa unterlegt der Begriff „WOW“ zu lesen ist.

In der linken oberen Ecke ist ein weiteres Rechteck zu sehen. Es nimmt rund ein Viertel der gesamten Zeichnung ein. Innerhalb des Rechtecks ist am rechten Rand ein brauner Kasten dargestellt. Die unteren zwei Fünftel des Rechtecks sind blau schraffiert, was einen Boden andeutet. In der linken unteren Ecke des Rechtecks sind abwechselnd orange und violette Parallelogramme gezeichnet, was ein Schachbrettmuster ergibt. Es handelt sich um die Andeutung eines Teppichs. Auf dem Teppich stehend, ist s-förmig gewunden und auf

senkrechten Stehern befindlich, eine orange Kugelbahn zu sehen. Insgesamt fünf Kugeln rollen diese entlang, während sich zwei weitere am Boden davor befinden. Rechts der Kugelbahn, im Zentrum des Rechtecks, ist eine sitzende Strichfigur positioniert. Die Figur blickt in Richtung Kasten und hat einen lachenden Mund sowie drei nach oben stehende, kurze Haare. Die Figur trägt eine grau schraffierte Hose und ein blaues Oberteil. Die beiden Arme sind nach vorne gestreckt und in einer Hand hält die Figur einen rosaroten Quader. Dieser kann, gemeinsam mit weiteren, vor der sitzenden Strichfigur befindlichen Formen, als Bauklotz identifiziert werden. Die Bauklötze vor der sitzenden Figur sind ein rosa Torbogen, auf welchem sich zwei gelbe Würfel nebeneinander befinden. Auf diesen wiederum ist ein türkiser Quader quer gelegt, gefolgt von einem mit der Spitze nach hinten zeigenden Dreieck zuoberst. Rechts neben den aufeinandergestapelten Bauklötzen sind noch ein oranger und ein türkiser Quader gezeichnet. Vom Kopf der sitzenden Strichfigur nach rechts oben ist eine Gedankenblase gezeichnet. In dieser sind ein Torbogen mit orange nachgezeichneten Linien und ein in grau gehaltener Turm, der an den Eiffelturm erinnert, sowie eine über dem Turm stehende Sonne zu sehen. Unterhalb der sitzenden Strichfigur ist ein roter Fleck erkennbar, der ein Spielzeugauto darstellen könnte.

Auch im rechten oberen Eck des Bildes ist ein Rechteck zu sehen. Im Vordergrund befinden sich vier Strichfiguren auf einer grünen Wiese. Am linken und rechten Rand ist jeweils ein Tor zu sehen, rechts neben der am weitesten links befindlichen Strichfigur ein Ball. Die Szenerie deutet also ein Fußballspiel an. Von allen vier Strichfiguren führt eine gemeinsame Gedankenblase weg, in welcher auf gelbem Hintergrund die Begriffe „Lustig!“, „Spaß!“ und „Natur“ zu lesen sind. Links, an die Wiese angrenzend, steht ein Baum mit braunem Stamm und dunkelgrüner Krone, der die gesamte Höhe des Rechtecks einnimmt. In der linken unteren Ecke des Rechtecks ist die Fläche grün schraffiert, was einen weiteren Teil der Wiese darstellt. Oberhalb der Wiese ist eine blaue Fläche mit gerundeten Rändern zu sehen, die einen Teich oder See andeutet. In diesen hinein führt mittig im Rechteck ein L-förmiger, brauner Steg mit Querstreifen, die Holzbretter andeuten. Jenseits des Gewässers, in der rechten oberen Ecke des Rechtecks, ist ein weiterer Baum dargestellt. Um den Baum, bis zum Gewässer, ist die Fläche grün schraffiert, was eine weitere Wiesenfläche andeutet.

Ikonografische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Als Basis der Zeichnung dient Vignette F „Handlungs- und Lösungsorientierung“. Die Malenden haben die bei der Lektüre aufgekommene Gedanken bildlich transformiert.

Dabei sind vier in sich geschlossene Teilbilder entstanden, welche jedoch zueinander in Bezug stehen. Die drei in Farbe gehaltenen Szenerien unterstreichen die kindliche Neugierde und Begeisterungsfähigkeit und stehen im Kontrast zur ausschließlich mit Bleistift gezeichneten Szenerie im rechten unteren Eck, welche Desinteresse an frontal präsentiertem Detailwissen vermittelt.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

Das Bild lässt sich in vier deutlich voneinander getrennte Bereiche (Abb. 29) unterteilen. Dabei ist jeder dieser Bereiche durch einen Rahmen nach außen abgegrenzt und beinhaltet innerhalb der Rahmen eine in sich geschlossene Szenerie. Um die Rahmen befinden sich



Abbildung 29: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2 – Planimetrie

Leerräume, welche zwischen den farbigen Szenerien etwas geringer ausfallen, als zur schwarz-weiß gehaltenen Szenerie. Die einzelnen Rahmen unterscheiden sich in der Größe, wobei die Unterschiede gering ausfallen und auch in Bezug zu den dargestellten Szenerien nicht mit Bedeutung aufgeladen sind. Die Unterscheidung in farbige und farblose Szenerien ist dagegen bewusst gewählt, um den „grauen“ Schulalltag vom farbenfrohen Leben außerhalb der Schule abzugrenzen. Der Grad der Detaillierung ist in den beiden linken Szenerien etwas höher als in den rechten, was jedoch eher auf unterschiedliche Malende, als auf ein bewusstes stilistisches Mittel deutet. Allen Szenerien gemein, ist das Vorkommen von handelnden Strichfiguren. Die Bekleidung der

Strichfiguren in den linken Szenarien lässt den Schluss zu, dass es sich um ein und dieselbe Person handelt. Eine Übertragung dieses Schlusses auf die beiden rechten Szenerien ist nicht möglich, da keine Übereinstimmungen mit einer Strichfigur ausgemacht werden können. Gleichzeitig wäre ein solcher Schluss aber, ob des inhaltlichen Zusammenhangs der vier Szenerien, denkbar.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Die vier Bereiche des Bildes sind in sich geschlossen und unabhängig voneinander zu betrachten, wenngleich sie als Gesamtheit aufeinander bezogen sind. Jedes der Teilbilder stellt Handlungsweisen zumindest einer Strichfigur und Interaktionen mit der Umwelt dar. Im linken oberen Bild erfolgt das auf spielerische Weise durch die Vorstellung eines realen Gebäudes und dessen Nachbau mit Holzklötzen. Im Teilbild links unten kommt es zu einer Interaktion mit Tieren, in jenem rechts oben mit anderen Strichfiguren. Den drei Teilbildern gemein ist das freudige, staunende Erfassen der Welt. Den Kontrapunkt dazu stellt das Teilbild rechts unten dar, das ebenfalls eine Interaktion zwischen Strichfiguren darstellt, welche jedoch von Langeweile und Desinteresse geprägt ist. Eine Hierarchisierung der Teilbilder oder darin vorkommender Personen und Dinge ist nicht herauszulesen, ebensowenig wie explizite Nähe- oder Distanzverhältnisse zwischen diesen.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Arrangement aus vier Teilbildern ist eine klare Auseinandersetzung der Malenden mit Lernsituationen. Über die Farbgebung wird eine deutliche Trennlinie zwischen positiven und negativen Wahrnehmungen mit Lernprozessen gezogen. Das aktive, handelnde, entdeckende, staunende, gemeinsame Lernen wird positiv aufgefasst, das passive, modellhafte, auf Zuhören reduzierte als negativ eingestuft. Lernen kann in der Gegenüberstellung der Teilbilder auch als Prozess, der andauernd und nebenbei erfolgt, gesehen werden, was sich von einem intendierten, als aufgezwungen wahrgenommenen Prozess unterscheidet. Auch der Faktor „Spaß“ wird in den Teilbildern thematisiert und lässt sich deutlich an der Farbgebung ablesen. Grau steht dabei für ein Fehlen von Freude, Spaß und Motivation, während alle farbigen Szenerien damit aufgeladen sind. Die Teilbilder sind generalisiert gezeichnet und lassen damit keine unmittelbaren Schlüsse auf individuelle Erfahrungen zu. Gleichzeitig erscheinen sie als Akkumulation von Einzelerfahrungen im Lernprozess.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In der Verschriftlichung der Vignettenlektüre wird die fehlende Kreativität im Lernprozess besonders unterstrichen sowie die fehlende Bereitschaft zu echten kooperativen Prozessen einer kreativen Lösungsfindung im Unterricht, da die individuelle Abschluss- und Leistungsorientierung als im Vordergrund stehend wahrgenommen wird. Lernen wird sehr oft als „Learning to the test“ oder „Learning for the test“ interpretiert, während Inhalten ein persönlicher Bezug oder eigener Nutzen fehlt. Damit würde Lernenden auf lange Sicht die Freude am Lernen genommen. Der Brückenschlag von diesen Wahrnehmungen zur bildlichen Darstellung wird in der Bildpräsentation erläutert. Demnach wird Schule als wenig kreativitätsfördernd, in manchen Fällen sogar als kreativitätshemmend empfunden, vor allem, weil unterrichtete Inhalte häufig als wenig kompatibel mit der Lebenswelt der Lernenden gesehen werden. Diese Deutung des Schulalltags wird im Bild deutlich nachgezeichnet. In der abschließenden Diskussion wird betont, dass im Zentrum des Bildes die Frage der Kreativität steht, wobei eine solche zur Lösungsorientierung beitragen kann. Im Bild selbst wird Letztere jedoch nicht thematisiert. Generell werden Handlungs- und Lösungsorientierung jedoch als relevant erachtet, vor allem für das spätere Berufsleben. Beides stünde im krassen Gegensatz zu einem in der Schule immer noch zu oft forcierten Auswendiglernen von Fakten.

Komparative Analyse

Die beiden Bilder zur Vignette „Handlungs- und Lösungsorientierung“ zeigen deutliche Unterschiede. Zunächst handelt es sich einmal um einen Prozess (Abb. 26), welcher zeichnerisch dargestellt wird, einmal um eine Collage von in sich geschlossenen Szenerien (Abb. 28). Dabei ist die prozessuale Darstellung eine enge Anlehnung an die in der Vignette beschriebene Situation, die Collage dagegen eine viel freiere Interpretation. Auch der inhaltliche Fokus ist deutlich unterschiedlich. Stehen einmal emotionale Zustände im Mittelpunkt, wird das andere Mal der fehlende Lebensweltbezug als sinnstiftender Faktor im Lernprozess thematisiert. Handlungen werden in beiden Bildern dargestellt, wobei diese im zweiten Bild eine zentralere Rolle einnehmen. Von bewusst dargestellter Handlungsorientierung zu sprechen, wäre aber zu hoch gegriffen. Eine bildliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lösungsorientierung ist in beiden Bildern nicht zu erkennen.

7.6.13 Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1

Die Grundlage für das nachfolgende Bild (Abb. 30) ist die Vignette G, „Eigene Interessen, Mitbestimmung“. Zeichentechnisch kommen Bleistift, Kugelschreiber und auch Farben zum Einsatz.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der Mitte des Bildes ist eine kreisähnliche Form zu sehen, die in etwa ein Drittel der Breite und die Hälfte der Höhe des gesamten Blatts einnimmt. Über den gesamten „Kreis“ verteilt, sind unregelmäßige Formen erkennbar, welche bei genauerer Betrachtung als Kontinente identifizierbar sind. Es handelt sich bei dem Kreis also um die Erdkugel. Der Kreis wird durch Zickzacklinien in drei Bereiche unterteilt. Die eine Linie beginnt bei null Uhr und verläuft senkrecht bis zu einem Treffpunkt mit den anderen beiden Linien,

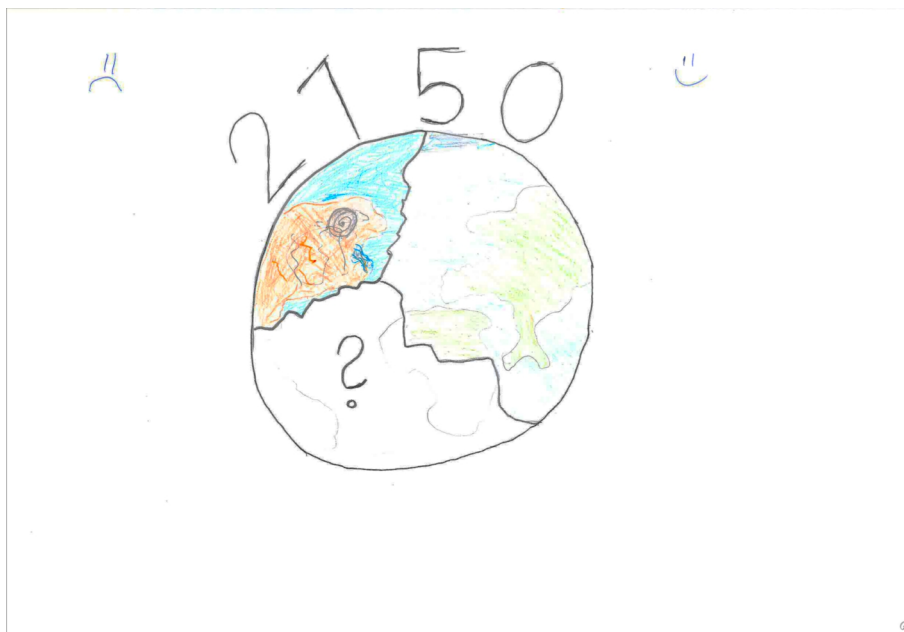


Abbildung 30: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1

welcher sich etwas oberhalb und leicht nach links versetzt vom Kreismittelpunkt befindet. Die zweite Linie verläuft von diesem Treffpunkt nach rechts unten, bis etwa zwischen vier und fünf Uhr. Die dritte Linie ist nach links unten ausgerichtet und endet zwischen acht und neun Uhr. Der Kreisbereich rechts oben beinhaltet Teile Afrikas und den eurasischen Doppelkontinent. Die Landmassen in diesem Kreissegment sind in einem hellen Grün gehalten, die Meere in einem hellen Blau. Im Kreissegment links oben, in welchem sich Nordamerika befindet, ist das Meer mit einem kräftigeren Blau eingefärbt, die Landmassen

sind in Braun gehalten. Im Norden der Landmasse ist zusätzlich eine in Grau gehaltene Schneckenlinie eingezeichnet, die sich als Wirbelsturm deuten lässt. Das untere Kreissegment, in welchem sich Südamerika und der restliche afrikanische Kontinent befinden, ist nicht eingefärbt. Dafür ist im Südatlantik ein großes Fragezeichen zu sehen. Oberhalb der Erdkugel ist, an die Kreislinie angepasst, die Zahl „2150“ zu lesen, die eine Jahreszahl in der Zukunft darstellt. Im linken oberen Eck des Bildes sind zwei kurze, parallel senkrechte Striche zu sehen, darunter ein nach unten geöffneter Halbmond. Es handelt sich dabei um einen traurigen Smiley. Im rechten oberen Eck ist ein fröhlicher Smiley gezeichnet.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Das Bild basiert auf Vignette G, „Eigene Interessen, Mitbestimmung“ und fokussiert auf den darin inhaltlich angesprochenen Aspekt der „Zukunftsrettung“. Über dieses inhaltliche Framing thematisiert das Bild auf einer globalen Ebene Möglichkeiten zur Mitbestimmung und individuelle Interessen, da diese wiederum Einfluss auf die im Bild dargestellten Möglichkeiten der Zukunft nehmen. Dass diese Einflussnahme nicht beliebig ist, wird durch die bewertenden Smileys zum Ausdruck gebracht.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

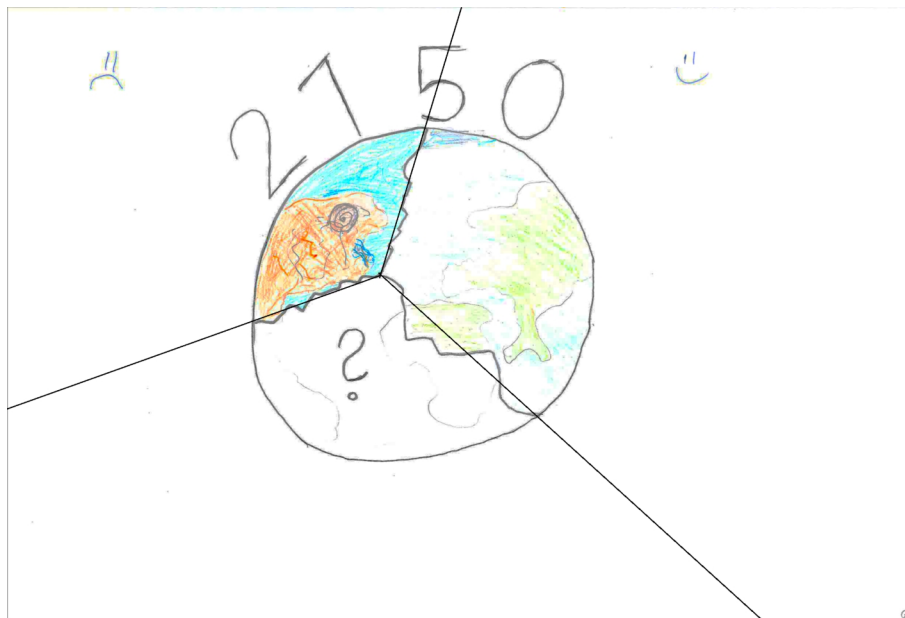


Abbildung 31: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1 – Planimetrie

Das Bild lässt sich planimetrisch in drei Bereiche (Abb. 31) untergliedern. Diese sind von den Malenden intentionell vorgegeben und entsprechen den eingezeichneten Segmenten des Kreises. Der Kreis nimmt den zentralen Raum des Bildes ein, gleichzeitig bleibt aber einiges an Leerraum um den Kreis herum. Die Größe der Kreissegmente ist ungleich. Das Segment mit Eurasien und Teilen Afrikas, das farblich in Grün und Blau gehalten ist und eine wünschenswerte Idealvorstellung der künftigen Erde darstellt, nimmt den größten Raum ein. Am kleinsten gehalten ist das Segment mit Nordamerika, welches in kräftigen Blau- und Brauntönen ein nicht erstrebenswertes Zukunftsszenario unseres Planeten zeichnet. Bedingt durch die kräftigere Kolorierung, springt dieses Segment besonders ins Auge. Der Detailgrad der Zeichnung unterscheidet sich zwischen den drei Segmenten nicht und ist generell als eher gering einzustufen. Dazu passend ist auch die Formsprache der symbolischen und textuellen Informationen, welche im Bild enthalten sind. Mit sehr einfachen Darstellungen wird eine emotional wertende Einstufung der Segmente vorgenommen, mit einer Zahl wird das Bild assoziativ in der Zukunft verortet.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Eine szenische Choreographie lässt sich aus dem Bild nicht herauslesen, zumal keine Personen darauf abgebildet sind. Die einzelnen Teilbereiche des Kreises ergeben als zusammengefasstes Ganzes sowohl einen Globus als solchen, jedoch gleichzeitig auch mögliche, voneinander abgrenzbare Szenarien der Zukunft des Planeten Erde. Der Anordnung der Teile zueinander kann dabei keine tiefere Sinnebene entnommen werden.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild thematisiert den Möglichkeitsraum der Zukunftsszenarien unseres Planeten. Dabei wird deutlich, dass die Malenden sich eine Zukunft auf einem lebenswerten Planeten wünschen, eine solche mit gekippten Ökosystemen und erschwerten Lebensbedingungen für die menschliche Spezies aber ebenso denkbar ist. Darüber hinaus sind sich die Malenden bewusst, dass von einer Vielzahl von Menschen getroffene Entscheidungen darauf Einfluss nehmen, in welche Zukunft der Planet und damit auch der menschliche Lebensraum steuert. Mitbestimmung und eigene Vorstellungen werden somit weniger in einem schulischen Kontext gesehen, sondern in einem größeren, global-gesellschaftlichen. Das Bild spricht Zukunft als etwas Generalisiertes und die Menschheit als Ganzes Betreffendes an. Persönliche Erfahrungen, Geschichten oder Erlebnisse der Malenden lassen sich aus dem Bild nicht ableiten.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Die Verschriftlichungen der Vignettenlektüre zeigen einige Spannungsverhältnisse hinsichtlich eigener Ideen und der Möglichkeiten zur Umsetzung auf. Einerseits stellt sich die Frage, was an der Zukunft zu retten ist und wie darin eigene Vorstellungen und Ideen vorkommen können. Zudem gilt es, sich Gedanken darüber zu machen, was jeder und jede Einzelne dazu beitragen kann, dass es eine lebenswerte Zukunft ist. Andererseits sieht sich die Jugend im Recht, ihr Leben jetzt in vollen Zügen zu genießen, ohne Einschränkungen und Rücksicht auf Zukünftiges. Und schließlich wird Zukunft auch als ein Versprechen gesehen, das nachholen zu können, was in der Gegenwart nicht möglich ist.

Im Bild manifestieren sich diese Überlegungen vor allem im Fragezeichen, welches das Mysterium der Zukunft verdeutlicht. In der Bildpräsentation werden die gegensätzlichen Zukunftsvisionen verdeutlicht. Auf der einen Seite steht dabei die Darstellung einer „heilen Welt“, mit funktionierenden Umweltsystemen und friedlichen, koexistierenden Gesellschaften. Auf der anderen wird ein dystopisches Bild einer zerstörten Welt mit gekippten Umweltsystemen, den daraus resultierenden Katastrophen und gesellschaftlichen Entwicklungen gezeichnet. Das Bild verdeutlicht auch die Ungewissheit darüber, in welche Zukunft sich die Menschheit bewegt. Betont wird, dass bereits kleine Entscheidungen den Pfad in die Zukunft beeinflussen und alle mit der Frage danach, was einem wichtig ist, Anteil an dieser Einflussnahme haben. In der abschließenden Diskussion führt diese Erkenntnis zur Feststellung, dass eigene Interessen wichtig sind und im Unterricht Platz finden sollten. Gleichzeitig gilt es Mechanismen der Mitbestimmung zu etablieren, um vielfältige Interessen unterzubringen. Denn schließlich entscheide man für sein eigenes Leben und man habe nur das eine.

7.6.14 Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2

Für die Entstehung des zweiten Bildes (Abb. 32) zur Vignette „Eigene Interessen, Mitbestimmung“, brauchte es eine Auseinandersetzung mit ebendieser. Als Ergebnis ist eine mit Kugelschreiber gezeichnete Concept Map entstanden, welche zudem zwei Personen integriert.

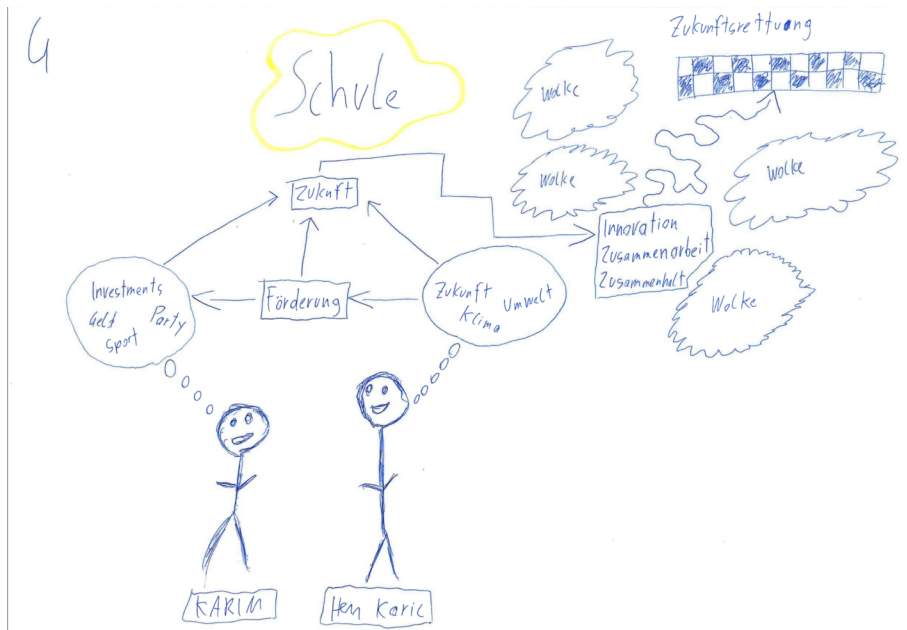


Abbildung 32: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In der Zeichnung unten links ist eine Strichfigur zu sehen, unter der sich ein liegendes Rechteck mit der Beschriftung „Karim“ befindet. Es handelt sich um eine in der Vignette G vorkommende Person. Rechts neben der Strichfigur ist eine zweite, etwas größer gezeichnete Strichfigur zu sehen. Auch unter dieser ist ein liegendes Rechteck zu sehen, beschriftet als „Herr Karic“, einer zweiten in der Vignette vorkommenden Person. Beide Strichfiguren haben einen halbmondförmigen Mund, der an der Unterseite einen Halbkreis beschreibt und an der Oberseite eine annähernd waagrechte Linie aufweist. Aus beiden Gesichtern lässt sich ein fröhlich lächelnder Ausdruck ablesen.

Von Karims Kopf schräg nach links oben verlaufen vier kleine Kreise in einer Linie, wobei die Kreise einen annähernd gleichen Abstand zueinander haben und vom ersten bis zum vierten minimal größer werden. An diese vier Kreise schließt eine Ellipse an, welche etwas breiter als hoch ist. Gemeinsam mit den vier kleinen Kreisen lässt sich dieses Sujet als Gedankenblase identifizieren. Darin sind die Begriffe „Investments“, „Geld“, „Party“ und „Sport“ zu lesen.

Auch vom Kopf von Herrn Karic geht eine Gedankenblase weg. Diese verläuft in einer Linie schräg nach rechts oben und besteht aus fünf statt vier Kreisen und einer Ellipse. Letztere ist ähnlich hoch wie jene von Karim, allerdings noch etwas breiter. Darin zu lesen sind die Begriffe „Zukunft“, „Klima“ und „Umwelt“.

Zwischen den beiden Gedankenblasen ist ein liegendes Rechteck zu sehen, in welchem der Begriff „Förderung“ zu lesen ist. Zwischen der rechten Gedankenblase und dem Rechteck verläuft waagrecht je ein Pfeil Richtung Rechteck und vom Rechteck weiter nach links zur linken Gedankenblase. Mittig über dem Rechteck ist ein senkrecht nach oben verlaufender Pfeil gezeichnet, welcher mit der Spitze auf ein weiteres Rechteck deutet, das mit dem Begriff „Zukunft“ beschriftet ist. Von der linken und rechten Gedankenblase verläuft auch je ein Pfeil zu diesem zweiten Rechteck.

Oberhalb des zweiten Rechtecks ist, etwa drei Mal so groß geschrieben, der Begriff „Schule“ zu lesen. Dieser ist mit einer gelben, geschwungenen Linie umgeben, welche eine Wolke um den Begriff formt.

Zwischen der Wolkenform und dem zweiten Rechteck ist, von dessen Mitte nach oben gehend, ein weiterer Pfeil zu sehen. Dieser verläuft zunächst aufwärts, dann etwa zwei Zentimeter nach rechts. Es folgt eine stufenförmige Abwärtssequenz, dabei verläuft die Pfeillinie im letzten Teil knapp oberhalb der rechten Gedankenblase.

Die Pfeilspitze deutet schließlich auf ein größeres liegendes Rechteck mit einem abgeschnittenen rechten unteren Eck. Darin sind untereinander in drei Zeilen die Begriffe „Innovation“, „Zusammenarbeit“ und „Zusammenhalt“ zu lesen. Beim „fehlenden“ Eck des Rechtecks befindet sich eine ovale Form mit geschwungener Linie. Diese ist namensgebend mit dem Begriff „Wolke“ beschriftet. Darüber ist eine weitere, namensgebend beschriftete Wolke gezeichnet. Links davon folgen eine dritte, darüber eine vierte Wolke, beide ebenfalls mit „Wolke“ bezeichnet.

Von der Mitte der oberen waagrechten Linie des Rechtecks mit fehlender Ecke entspringt ein weiterer Pfeil. Dieser verläuft in einem vielfach geschwungenen Schlangenpfad zwischen den Wolken zwei, drei und vier hindurch nach rechts oben und deutet auf ein liegendes Rechteck. In diesem befinden sich zwei übereinander angeordnete Reihen aus je elf Quadraten, die, einem Schachbrettmuster entsprechend, abwechselnd weiß und blau schraffiert sind. Über diesem Sujet, welches als Ziellinie entschlüsselt werden kann, ist der Begriff Zukunftsrettung zu lesen.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Inhaltlich lässt sich dem Bild eine Auseinandersetzung der Malenden mit Vignette G, „Eigene Interessen, Mitbestimmung“ zuordnen. Dabei wird die in der Vignette beschriebene „Zukunftsrettung“ als Zielsetzung definiert. Der Weg zu einer solchen ist

nicht klar ersichtlich, sondern verläuft zwischen den das Ziel verdeckenden Wolken mäandrierend. Es gilt den Weg in weiterer Folge zu finden, was einer Vielzahl an Entscheidungen bedarf. Diese wiederum fußen auf den Interessen der Lernenden, wobei im Bild beispielhaft jene des Schülers „Karim“ als Referenz dienen, und sind zudem durch die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden im Unterricht beeinflusst.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

Das Bild lässt sich planimetrisch in drei Bereiche (Abb. 33) und einen sehr großen Leerraum unterteilen. Der Leerraum hilft vor allem die „körperliche“ untere von der „geistigen“ oberen Ebene des Bildes noch eindeutiger abzutrennen. Der Detailgrad in den verschiedenen Bereichen des Bildes unterscheidet sich nicht. Farbliche Akzente sind mit Ausnahme der gelben Umrandung des Begriffs „Schule“ nicht ersichtlich. Als einzige zusätzliche Akzentuierung lässt sich das schraffierte Schachbrettmuster rechts oben hervorheben. Beide Elemente lenken den Blick. Ein bewusster Einsatz von Entfernung lässt sich für den Begriff „Zukunftsrettung“ herauslesen, welcher abseits aller anderen Elemente eine entrückte, periphere Position einnimmt. Die Formsprache der Linien

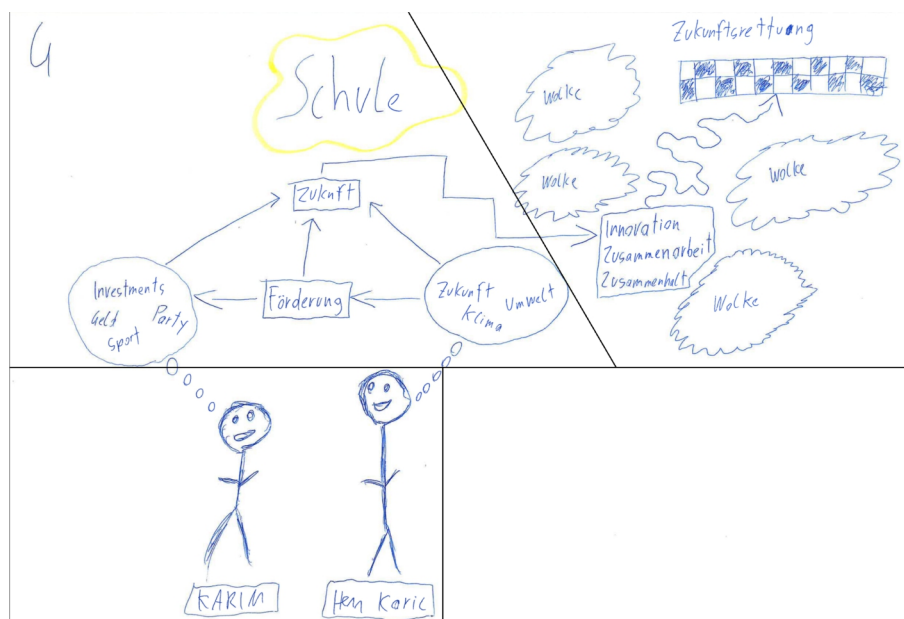


Abbildung 33: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2 – Planimetrie

unterscheidet sich in den beiden oberen Hälften des Bildes. Während links sehr klare Linien vorherrschen, sind rechts geschwungene, verworrene Linien zu sehen, die weniger Eindeutigkeit in der Darstellung suggerieren.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

In der körperlichen Ebene, respektive in jenem Bereich, in welchem sich Personen befinden, sind Strichfiguren zu sehen, die relativ nahe zueinander stehen. Damit wird eine Interaktion angedeutet, ohne dezidierte Interaktionen in der eigentlichen zeichnerischen Darstellung sichtbar zu machen. In der sich über den Strichfiguren befindlichen geistigen Ebene sind zunächst Gedankenblasen verortet, welche sich in einem zeitlich und räumlich einigermaßen messbaren Rahmen bewegen, der mit dem Begriff „Schule“ überschrieben ist. Zudem stehen die Gedankenblasen über Pfeile miteinander in kausalem Zusammenhang. Davon abgetrennt lässt sich der rechte Teil der geistigen Ebene als weniger eindeutig definierter Bereich betrachten. Als Resultat von Interaktionen, Handlungen und Bestrebungen ergibt sich ein Möglichkeitsraum der Zukunft, welcher nicht linear vorgegeben ist.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Die Darstellung referenziert deutlich auf die in der Vignette G, „Eigene Interessen, Mitbestimmung“ beschriebene Situation. Dabei ist der Austausch zwischen Lehrperson und Lernendem der Ausgangspunkt und Unterbau für eine Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen Entwicklungen in der Zukunft und den Chancen, diese in Bezug auf eigene Interessen zu beeinflussen oder zu lenken. Deutlich werden auch die unterschiedlichen Visionen der Lehrperson und des Lernenden, was eine Ausgestaltung der Zukunft respektive die Richtung, in welche sich diese entwickeln sollte, betrifft. Das Bild zeigt auch auf, dass zwischen vorstellbaren Formen von Zukunft, einer rettenswerten Zukunft und schlussendlich einer erfolgreichen Zukunftsrettung noch einige Parameter einen Einfluss wirkend machen. Es wird deutlich, dass Zukunft im Verständnis der Malenden durch Innovationen, die kooperative Zusammenarbeit und ein so entstehendes Gefühl von (gesellschaftlichem) Zusammenhalt gerettet werden kann. Zudem thematisiert das Bild, dass eine Beschäftigung mit der Zukunft in der Schule beginnt, über diese aber weit hinaus wirkt und verschlungene, nicht immer einsehbare und nachvollziehbare Pfade bis zum Ziel bereithält.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

Aus der Verschriftlichung der Vignettenlektüre lässt sich die Frage nach der Mitbestimmung der Lernenden herauslesen. Ein Drängen in vorgefertigte Rollen durch

Lehrende oder auch Eltern wird kritisch betrachtet, im Gegenzug wird die Möglichkeit zur Mitbestimmung in Lernprozessen und eine Berücksichtigung eigener Interessen als wichtig erachtet, insbesondere auch in Kombination mit einer Förderung von Handlungsoptionen. Der in der Vignette vorkommende Begriff Zukunft wird als abstrakt klassifiziert, vor allem jedoch hinterlässt der mit einer solchen verknüpfte Möglichkeitsraum offene Fragen hinsichtlich der Wirkung von getätigten oder unterlassenen Handlungen. Einfache Kausalitäten sind in diesem Kontext für die Erklärung komplex vernetzter Systeme wenig nützlich. Vor allem Letzteres lässt sich gut aus dem Bild herauslesen, da der Weg von den Gedanken in die Zukunft ein verworrener, nicht klar vorherbestimmbarer ist.

In der Präsentation des Bildes wird betont, dass Interessen und Begabungen von Schüler*innen zu fördern ein wichtiger Beitrag für die Rettung der Zukunft darstellen kann, dass aber auch Zusammenarbeit und Zusammenhalt nötig sind, um verschiedene Interessen sinnvoll zu vereinen und für größere, positiv gestimmte zukunftsorientierte Entwicklungen nutzbar zu machen.

Dass die Interessen der Lernenden im schulischen Alltag nicht den nötigen Raum erhalten, wird in der Diskussion betont. Oft würde für jene Themen, die Lernende interessieren, nur ein kurzes Gespräch mit Lehrenden in der Pause bleiben. Dem Unterricht wird unterstellt, lediglich dem Aufbau von Wissensbeständen, welche sinnlos reproduziert werden und denen Lernende keine Bedeutung zuordnen, Vorschub zu leisten. Dabei würden gerade Themen, die den Interessen der Lernenden nahe sind, auch die Qualität des Unterrichts fördern, da sich damit auch die Motivation und Bereitschaft zur Teilnahme am Unterricht heben würden. Zu erkennen, welche Themen konkret den Interessen der Lernenden entsprechen, läge in der Verantwortung der Lehrenden.

Komparative Analyse

Ein Vergleich der beiden Bilder zeigt Gemeinsamkeiten hinsichtlich der offenen Definition von Zukunft. Während im ersten Bild (Abb. 30) beispielhaft verschiedene Szenarien dargestellt sind, und jenes mit dem Fragezeichen verdeutlicht, dass der Weg in die Zukunft noch nicht vordefiniert ist, deutet das zweite Bild (Abb. 32) Ähnliches mit dem mäandrierenden Pfeil und den sichtverdeckenden Wolken an. Deutlich unterscheiden sich die beiden Bilder in der Darstellung der Handlungskomponente von Personen. Während diese im ersten Bild allerhöchstens nach der Lektüre der Vignette mitgedacht werden kann, ist sie im zweiten Bild über die beiden interagierenden Strichfiguren und deren mit Pfeilen in Zusammenhänge gesetzte Gedankenwelt deutlich dargestellt. Damit fokussiert das

zweite Bild viel stärker auf den menschlichen Einfluss auf zukünftige Entwicklungen und spannt auch den Bogen zu Unterricht und seiner Relevanz für die Interessen der Lernenden respektive dem Raum, den Letztere in Ersterem erhalten. Bild eins ist verengter auf das inhaltliche Thema, während Bild zwei eine Kontextualisierung herstellt.

7.6.15 Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1

Für das nachfolgende Bild (Abb. 34) dient Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“ als Basis. Entstanden ist eine Bleistiftzeichnung, welche Strichfiguren und Begriffe mittels Pfeilen in Zusammenhang bringt.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

In Großbuchstaben ist in der linken unteren Ecke der Begriff „AHA-ERLEBNIS“ zu lesen. Von diesem Begriff ausgehend, führt am linken Rand ein dicker, doppelseitig zugespitzter Pfeil senkrecht nach oben. Darüber sind quer über das ganze Bild in Großbuchstaben die Begriffe „SCHULE – ZUSAMMENHANG – LEBEN“ zu lesen. Am rechten Rand ist ein weiterer dicker, doppelseitig zugespitzter Pfeil senkrecht nach unten gezeichnet, unter



Abbildung 34: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1

welchem im rechten unteren Eck in Großbuchstaben der Begriff „VERÄNDERUNG“ geschrieben steht.

In die Mitte des Bildes sind zwei Strichfiguren gezeichnet. Die linke hat lange, etwas zur Seite abstehende, fallende Haare, einen waagrechten Strich als Mund, eine c-förmige Nase und zwei senkrechte Striche als Augen. Die Figur trägt Schuhe mit Absätzen, weitere Kleidungsstücke sind nicht als solche erkennbar. Von der Figur führen zwei Sprechblasen weg, eine nach links oben und eine nach links zur Seite. In der ersten ist der mathematische Term „ $(a+b) * (a-b) = a^2 - ab + ab - b^2 = a^2 - b^2$ “ zu lesen. In der zweiten Sprechblase steht „AHA!!!“.

Die rechte Strichfigur hat kurze, gelockte Haare, einen halbmondartigen, nach oben geöffneten Mund, eine c-förmige Nase und senkrechte Striche als Augen. Um jedes Auge befindet sich je ein Kreis, der mit dem Kreis des anderen Auges durch einen waagrechten Strich verbunden ist. Von den Kreisen nach außen führt je ein weiterer waagrechter Strich. Es handelt sich bei diesem Sujet um eine Brille. Über jedem Brillenglas deutet ein kurzer waagrechter Strich je eine Augenbraue an. Zwischen den Augenbrauen befindet sich eine blitzförmige senkrechte Linie. An den Armen der Figur sind halbrunde Ausbeulungen nach oben zu sehen, was jeweils einen Bizeps darstellt. An den Beinenden sind im Gegensatz zur linken Figur runde Enden erkennbar, welche sich nicht eindeutig als Schuhe oder Füße deuten lassen. Vom Kopf der Strichfigur geht eine Sprechblase nach rechts weg. Darin ist „Das geht einfacher“, „ $(a+b)*(a-b) = (a^2-b^2)$ “ und „Binomische Formel!“ zu lesen.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Die im Bild groß geschriebenen Begriffe kommen in der Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“ vor. Es ist die bildliche Umwandlung der in der Vignette beschriebenen Situation eines Aha-Erlebnisses. Die im Zentrum stehenden Personen sind dabei ebenfalls an die Situationsbeschreibung angelehnt, der Inhalt der Sprechblasen ist jedoch beispielhaft von den Malenden gewählt und kommt so nicht in der Vignette vor. Die Pfeile am Rand helfen den zentralen Begriff des Zusammenhangs vor allem zwischen Schule und Aha-Erlebnis sowie zwischen Leben und Veränderung zu verdeutlichen. Die Ausschmückung der rechten Person mit Muskeln und einem Blitz auf der Stirn, eine Anlehnung an Harry Potter, unterstreicht die physische und geistige Stärke der Person.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:



Abbildung 35: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1
– Planimetrie

Die planimetrische Unterteilung des Bildes (Abb. 35) ergibt fünf Bereiche. Der obere und der untere Rand sind Begriffen vorbehalten. Am linken und rechten sind Pfeile verortet, die vom oberen zum unteren Rand und umgekehrt deuten. Dadurch sind die Begriffe räumlich klar getrennt und trotzdem miteinander in Verbindung. Der fünfte Bereich ist das zentrale Feld in der Mitte, in welchem sich die Personen befinden. Diese wirken durch eine Freifläche in der Mitte des Bildes auseinandergerückt. Farbliche Akzente sind keine erkennbar, da das Bild zur Gänze mit Bleistift gemalt wurde. Auch der Grad der Ausarbeitung variiert nicht und ist eher wenig detailliert. Besonders lenkende Elemente, welche den Blick auf sich ziehen, sind nicht auszumachen.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Die Begriffe am oberen und unteren Rand stehen jeweils zueinander in Bezug. Zwischen oberem und unterm Rand wird mit Hilfe der Pfeile am linken und rechten Rand ebenfalls ein kausaler Zusammenhang hergestellt. Eine soziale Interaktion wird im Zentrum des Bildes zwischen den beiden Strichfiguren dargestellt. Dabei helfen vor allem die Sprechblasen im Kontext des durch die Begriffe im äußeren Bereich vorgegebenen Rahmens. Die linke Strichfigur ist dabei eine lernende, welche mit Hilfe der rechten Strichfigur einen Lerneffekt erzielt, ein Aha-Erlebnis durchlebt. Dass die beiden Figuren dabei nicht auf derselben hierarchischen Ebene angesiedelt sind, es sich also nicht um zwei

sich unterstützende Lernende handelt, wird durch die räumliche Separation der Figuren verdeutlicht. Zudem ist die rechte Figur, dargestellt durch den Harry-Potter-Blitz und die Muskeln, in ihren Fähigkeiten der linken überlegen.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild stellt einen Zusammenhang zwischen den Bereichen Schule und Leben her und bindet dabei Veränderungen als ein Fortschreiten von einem Zeitpunkt zum nächsten ein. Zudem wird dabei auch mit dem Aha-Erlebnis ein stufenweises, plötzliches Vorankommen in diesem Prozess betont. All diese Begriffe kommen in Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“ vor, diese zusammenzudenken ist aber nicht zwingend. Insofern ist den Malenden ein denkbarer Zusammenhang zwischen den Begriffen bewusst. Auch das in der Zeichnung vorkommende mathematische Beispiel eines Aha-Erlebnisses, welches in den Sprechblasen ausgedrückt wird, ist in diesem Kontext gewählt und entspricht dem Erfahrungsraum der Malenden.

Die konkrete Lebenswelt abseits von Schule lässt sich aus dem Bild nicht herauslesen, da die Interaktion eine allgemeine Schulsituation und keine spezifische, einem Milieu oder einer speziellen Lebensrealität zuordenbare, darstellt. Auch wenn die Wahl des mathematischen Beispiels ein Verständnis für dieses bedingt, zeigt die Darstellung der als Lehrperson auszumachenden rechten Strichfigur, dass ein solches Verständnis nicht als einfache Aufgabe wahrgenommen wird. Es bedarf eines Kraftakts, bei welchem es hilfreich ist, eine deutlich überdurchschnittlich befähigte Person, dargestellt durch die Muskeln (Kraft) und die Harry-Potter-Analogie (Geist, Magie), helfend zur Seite stehen zu haben. Unklar bleibt, inwiefern gerade Mathematik als besonders herausfordernd wahrgenommen wird und ein Verständnis dafür vermeintlich an Magie grenzt.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In den Verschriftlichungen der Vignettenlektüre wird zunächst auf die Rolle der Mathematik im Beispiel eingegangen. Das Lösen von Aufgaben wird als „kompliziert“ wahrgenommen, so lange bis man einen „Trick“ zum einfacheren Rechnen lernt. Die Begrifflichkeiten unterstreichen die Näherung im Bild an die magische Welt der Zauberei. Mathematische Regeln, wie etwa die binomische Formel, welche Rechenschritte vereinfachen, werden mit magischen Tricks gleichgesetzt. Verallgemeinerter gesprochen, wird das Erlernen neuer Wege zur Lösung von Problemen jedoch als Möglichkeit gesehen,

künftige Problemstellungen schneller und erfolgreicher zu lösen.

Zudem wird in den Verschriftlichungen der Begriff Veränderung diskutiert. Solche würden laufend erfolgen, manchmal aber sehr abrupt. Der Umgang mit solchen abrupten Veränderungen, wie es die COVID-Pandemie als Krise eine war, könne als Motor für zielgerichtete Entwicklungen fungieren. Als Beispiel wird dabei die Digitalisierung von Schule genannt. Schlussendlich wird Veränderungen eine Sinnhaftigkeit zugestanden, da sich solche nicht nur in der Schule, sondern auch im „realen“ Leben zeigen würden.

In der Präsentation des Bildes wurde vor allem die Bedeutung von Veränderungen und Aha-Erlebnissen unterstrichen. So finden in der Wahrnehmung der Lernenden Veränderungen im Großen und im Kleinen statt und durchdringen dabei alle Lebensbereiche. Aha-Erlebnisse als solche Veränderungen, sind alltäglich, auch wenn sie nicht immer bewusst wahrgenommen werden. Grund dafür ist das Ausmaß der Veränderung, welches manchmal groß, aber meistens eher klein ist, wobei jedoch gerade diese kleinen Schritte bedeutend sind. In der Diskussion wird die Sinnebene von Veränderungen thematisiert. Eine solche wird implizit erfasst, explizit ist sie jedoch nicht immer greifbar und darüber hinaus verbalisierbar. Eine Übertragung auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Unterricht findet an der Stelle nicht statt, könnte aber die Frage aufwerfen, inwieweit Unterricht seine Zielsetzungen offenbart oder hinsichtlich dieser (selbst)erklärend ist.

7.6.16 Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2

Das Bild (Abb. 36) fußt auf Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“ und ist eine Concept Map, welche dichromatisch in Rot und Schwarz Begriffe und Statements in Beziehung setzt.

Formulierende Interpretation

Vorikonografische Beschreibung: Was ist wo in der Zeichnung zu sehen?

Das Bild besteht aus drei großen, in einem Dreieck angeordneten Ellipsen, eine oben in der Mitte und je eine mittig links und mittig rechts. In der oberen Ellipse ist der Begriff „Leben“ zu lesen, mittig links steht der Begriff „Schule“, mittig rechts der Begriff „Zusammenhang“. Ellipsen und Beschriftung sind rot gefärbt. Zwischen den Ellipsen sind je zwei Pfeile zu sehen, wovon jeweils einer zum Begriff hin, der andere vom Begriff weg

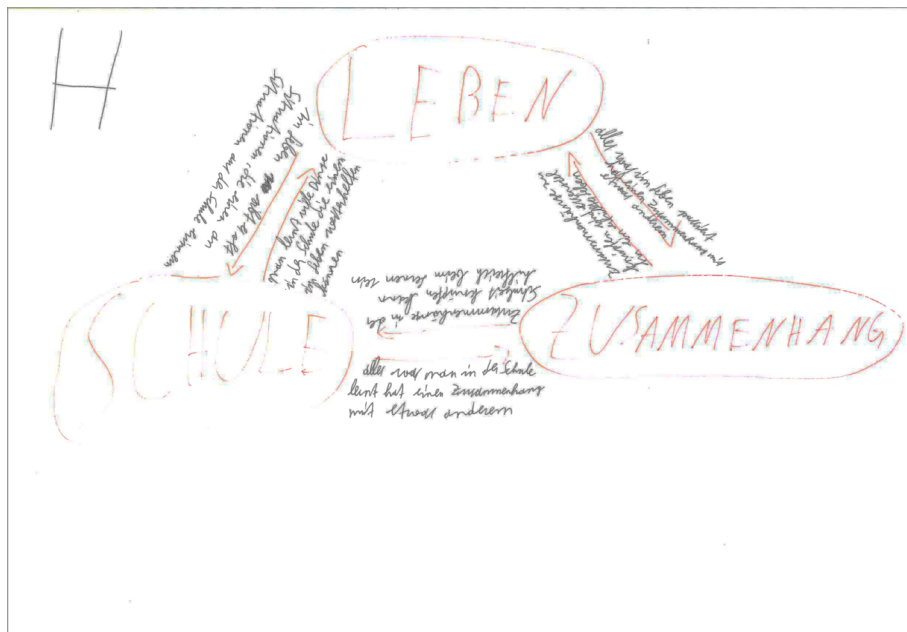


Abbildung 36: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2

zeigt. Auch die Pfeile sind rot. Oberhalb und unterhalb der Pfeile sind dreimal jeweils zwei drei- bis vierzeilige Textbausteine angebracht, jeweils kopfüber gegeneinander, sodass der Pfeil immer in Leserichtung von links nach rechts deutet. Die Textbausteine sind schwarz.

Von „Leben“ zu „Zusammenhang“ wird der Pfeil mit dem Textbaustein „alles was im Leben passiert hat einen Zusammenhang mit etwas anderem [sic!]“ unterlegt. In die entgegengesetzte Richtung ist „Zusammenhänge zu knüpfen sind [sic!] essenziell [sic!] für ein erfülltes Leben“ zu lesen. Der Pfeil von „Zusammenhang“ zu „Schule“ ist mit „Zusammenhänge in der Schulzeit zu knüpfen kann hilfreich beim Lernen sein“ unterlegt. Von „Schule“ zu „Zusammenhang“ wird der Pfeil mit „alles was man in der Schule lernt hat einen Zusammenhang mit etwas anderem [sic!]“ begleitet. „Man lernt viele Dinge in der Schule die einem im Leben weiterhelfen können“ ist der Textbaustein unter dem Pfeil von „Schule“ zu „Leben“, während in die Gegenrichtung „im Leben gibt es oft Situationen, die einen an Situationen aus der Schule erinnern“ unter dem Pfeil steht.

Ikongrafische Analyse: Was ist in der Zeichnung dargestellt?

Das Bild fußt auf der Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“, worin die Begriffe „Schule“, „Leben“ und „Zusammenhang“ vorkommen. Die Zusammenstellung der Bezüge als Dreieck ist eine Interpretation der Vignette durch die Malenden. Das gilt auch für die textuelle Erläuterung der durch die Pfeile hergestellten Bezüge.

Reflektierende Interpretation

Formale Struktur – Planimetrie:

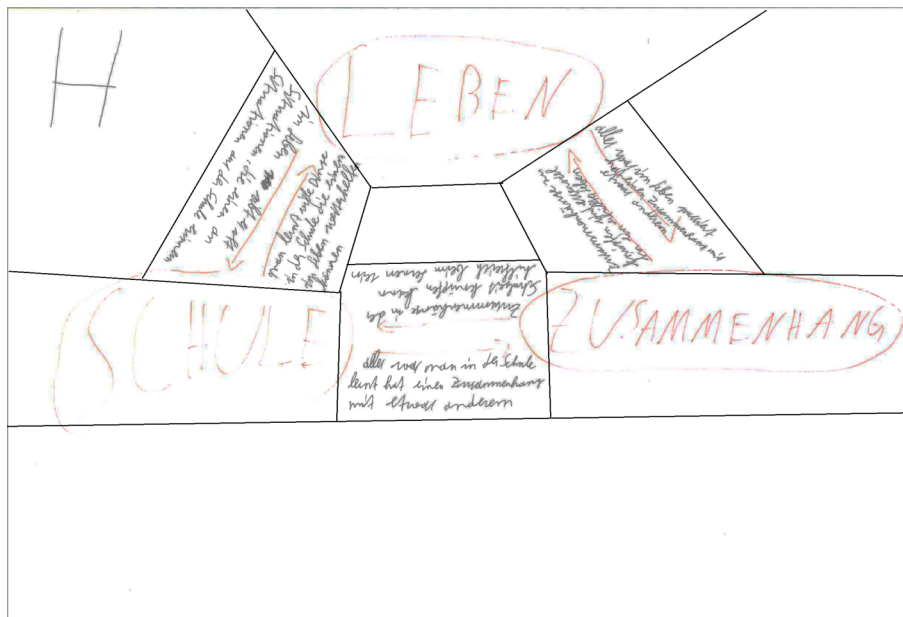


Abbildung 37: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2 – Planimetrie

Auch wenn das Bild eine zusammenhängende Concept Map darstellt, lässt es sich planimetrisch in sechs kreisförmig angeordnete Abschnitte um eine leere Mitte und drei außenliegende Freiräume gliedern (Abb. 37). Drei der Abschnitte umfassen dabei je eine der drei Ellipsen und damit einerseits den Bereich des Lebens, der Schule und die konkreten Zusammenhänge. Die drei weiteren Abschnitte sind mit den Pfeilen und Textbausteinen befüllt. Sowohl Ellipsen als auch Textbausteine und Pfeile sind bewusst gewählte, sich wiederholende Elemente. Die Leerräume außerhalb rücken die eigentliche Concept Map ins Zentrum und unterstützen den Fokus auf die Darstellung. Die dichromatische Darstellung und die unterschiedliche Schriftgröße hebt die drei Kernbegriffe hervor, sodass sie ins Auge springen. Unterschiede im Detailgrad der Ausarbeitung sind nicht auszumachen, zumal es sich auch um eine symbolisch-textuelle und nicht um eine zeichnerische Darstellung handelt.

Formale Struktur – Szenische Choreografie:

Soziale Interaktionen sind, ob der fehlenden Personen, nicht ersichtlich. Die vorkommenden Ellipsen sind durch ihre Anordnung und mittels der Pfeile zwischen den Ellipsen in Relation gesetzt. Die Begriffe Schule, Leben und Zusammenhang erscheinen dabei gleichwertig auf einer Ebene. Die Textbausteine über bzw. unter den Pfeilen sind

additive Erläuterungen der jeweiligen Relation und damit dem jeweiligen Pfeil zuordenbar. Die gespiegelte Darstellung der Erläuterung des jeweils gegenüberliegenden Pfeils schafft eine Abgrenzung und Bezüglichkeit zugleich. Es wird eine andere Wirkrichtung angesprochen, jedoch auch eine stärkere, da beidseitig haftende, Verbindung zwischen den Begriffen geschaffen.

Dokumentsinn – ikonologisch-ikonische Interpretation:

Das Bild bringt die Begriffe Schule, Leben und Zusammenhang in Bezug zueinander und referenziert damit auf den Kern der Vignette H, „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“. Die Umsetzung als Concept Map und hier insbesondere die Erläuterungen der Pfeile, zeigen das Verständnis der Malenden vom Zusammenhang der Begriffe. Ein solcher wird zwar in der Vignette angedeutet, die konkrete Ausgestaltung jedoch nicht thematisiert. Demgemäß handelt es sich hierbei um die Interpretation und Sichtweise der Malenden. Aussagen wie „Man lernt viele Dinge in der Schule die einem im Leben weiterhelfen“ oder „Zusammenhänge in der Schulzeit zu knüpfen kann hilfreich beim Lernen sein“, zeugen von einem reflektierten Zugang zu Lernprozessen und einem Verständnis, dass Lernen nicht für die Schule, sondern für die eigene Entwicklung stattfindet. Interessant ist die Auffassung, dass Zusammenhänge als eigenständige Entität auf gleicher Ebene mit Leben und Schule zu verorten sind. Damit wird suggeriert, dass Zusammenhänge nicht bloß eine Brücke zwischen Bereichen darstellen, sondern in ihrer Tragweite darüber hinausreichen und für sich stehend mehr leisten.

Relationierung mit verschriftlichtem Material aus Vignettenlektüre, Bildvorstellung und Diskussion

In der Verschriftlichung der Vignettenlektüre wird deutlich, dass sich Zusammenhänge zwischen Leben und Schule zeigen lassen und damit Lernen in der Schule einen Sinn über das schulische Umfeld hinaus bekommt. Gleichzeitig wird aber auch eingeschränkt, dass eigene Erfahrungen in der Schule dem nicht immer entsprechen und viel Gelerntes auch als unnötig eingestuft wird. Gerade Letzteres kommt im Bild nicht zum Ausdruck.

In der Präsentation des Bildes wird betont, dass es für viele Situationen in der Schule eine Entsprechung im Alltag gibt, was so auch im Bild zu lesen ist. Der Versuch, beim Lernen Anknüpfungen zum Leben außerhalb von Schule herzustellen, sei hilfreich dabei, Inhalte zu lernen. Das Herstellen von größeren Zusammenhängen, vor allem bei Themen, die einen interessieren, aber vielleicht auch bei solchen, die vordergründig weniger interessant

erscheinen, könne helfen, Lernprozesse überhaupt erst zu initialisieren. Manchmal erfolge ein solches Knüpfen von Zusammenhängen zwischen Alltag und Schule womöglich unbewusst. Auf die Bedeutung einer Verknüpfung von Alltagswelt und Schule geht auch die Diskussion noch einmal ein. Dabei wird attestiert, dass damit Lernen interessanter wird und nachhaltigere Lernergebnisse liefert.

Komparative Analyse

Im Vergleich der beiden Bilder fällt die inhaltlich nahe Beschäftigung mit der Vignette auf. In beiden Fällen sind die Begriffe Leben, Schule und Zusammenhang zentrale Elemente des Bildes. Der Fokus der Bilder ist jedoch unterschiedlich. Während im ersten Bild (Abb. 34) das Leben, die Schule und die Zusammenhänge zwischen beiden einen Rahmen für eine Interaktion bieten, stellen sie im zweiten Bild (Abb. 36) Eckpunkte der Concept Map dar. Unterschiedlich ausgelegt wird der Begriff Zusammenhang – im zweiten Bild als hierarchisch gleichwertiges Element mit Leben und Schule, im ersten verbindend zwischen den beiden anderen Begriffen, jedoch gleichzeitig als Überbegriff der Situation fungierend. Veränderungen und Aha-Momente thematisiert das erste Bild direkt, sowohl als Teil des Rahmens, als auch als Ergebnis der Interaktion zwischen den gezeichneten Strichfiguren. Im zweiten Bild kommen beide Begriffe nicht vor. Das Erlebnis eines Aha-Moments ist überhaupt nicht Bestandteil der Darstellung, weder direkt noch indirekt, während Veränderungen als Resultat der Relationen zwischen den Begriffen Schule, Leben und Zusammenhang gesehen werden können.

8 Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt für die im Zuge der Dissertation durchgeführte Forschung war die Wahrnehmung, dass sich während der COVID-19 Pandemie zahlreiche, tiefgreifende Veränderungen im alltäglichen, sozialen Leben faktisch aller Menschen ergeben haben. Auch im Kontext des Lernens und Lehrens sind diese Veränderungen unmittelbar und mittelbar zu spüren gewesen und haben eine Reaktion, der an Lehr-Lernprozessen Beteiligten, auf die durch die Pandemie ausgelöste Krisensituation evoziert.

Diese Reaktion stand im Fokus des Forschungsinteresses, vor allem hinsichtlich eines möglichen Beitrags zum Aufbau von Resilienz und resilienten Handlungsstrategien im Umgang mit Krisensituationen. Daraus leiten sich die beiden zentralen Fragestellungen der Dissertation ab, welche Erfahrungen Jugendliche im Umgang mit einer Krisensituation wie

COVID-19 gemacht haben und welche Bedeutung diese Erfahrungen hinsichtlich der Förderung von Resilienz für oder in Krisensituationen durch einen politisch bildenden GW-Unterricht haben.

Als Vorbedingung zur Beantwortung der Fragestellungen wurde das zugrundeliegende Resilienzverständnis geklärt und ein eigenes Modell der Intellectual Resilience entwickelt. Zur eigentlichen Beantwortung der Fragestellungen wurden in Gruppendiskussionen die Erfahrungswelten von Schüler*innen der Sekundarstufe II erhoben und in Interviews mit Lehrpersonen konkretisiert sowie mit Hilfe von Dokumentarischer Methode und qualitativer Inhaltsanalyse auf ihre wesentlichen, zu Fokussierungen verdichteten Aussagen hin untersucht. Diese Verdichtungen wiederum wurden mit Hilfe von Vignettenforschung zur Diskussion gestellt und neuerlich mittels Dokumentarischer Methode auf ihre Schlüssigkeit und semantische Passung als Ankerpunkte resilienzförderlichen GW-Unterrichts überprüft.

Das abschließende Kapitel nimmt die im Zuge der Erhebung und Auswertung gewonnenen Erkenntnisse noch einmal kritisch unter die Lupe und reflektiert, inwiefern mit Hilfe der Ankerpunkte resilienzförderlicher GW-Unterricht im Sinne einer Intellectual Resilience erfolgen kann.

8.1 Verdichtung der Erfahrungen der Lernenden zu Ankerpunkten

Aus der Auswertung von Fokusgruppen- und Einzelinterviews konnten als Antwort auf die erste Forschungsfrage, nach den Erfahrungen Jugendlicher im Umgang mit einer Krisensituation wie COVID-19, insgesamt acht Ankerpunkte (siehe Textbox 11) abgeleitet

- 1) Verständnis von Begriff Krise**
- 2) Soziale Kontakte/Kooperation**
- 3) Eigene Interessen, Mitbestimmung**
- 4) Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung**
- 5) Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information**
- 6) Sinn in Veränderung sehen, (Sinn in Unterricht sehen)**
- 7) Raum für Emotionen**
- 8) Handlungs- und Lösungsorientierung**

Textbox 11: Ankerpunkte für eine Resilienzförderung durch GW-Unterricht

werden. Diese stellen die Verdichtung der Erfahrungen der Lernenden mit qualitativ sehr unterschiedlichen Aspekten der als Krisensituation wahrgenommenen COVID-19-Pandemie dar und spiegeln den Umgang mit diesen Erfahrungen in Lehr-Lernkontexten wider. Zusätzlich wurde den Erfahrungen der Lernenden die Perspektive der Lehrenden gegenübergestellt, um eine mehrdimensionale Einschätzung der Nützlichkeit und Tragweite der abgeleiteten Ankerpunkte zu erlangen und diese fallweise zu adaptieren.

Es zeigte sich, dass Erfahrungen der Lernenden im Umgang mit Krisensituationen wie der COVID-19 Pandemie von thematisch-inhaltlichen, lerntechnisch-methodischen und emotional-motivationalen Faktoren geprägt sind. Zudem ließen sich die Erfahrungen drei unterschiedlichen Ausprägungen zuordnen. So konnten einerseits solche herausgearbeitet werden, die auf ein Vorhandensein und die Anwendung bestimmter Stärken, Eigenschaften, Befähigungen oder Kompetenzen zum respektive im Umgang mit einer Krisensituation hindeuten. Andererseits zeigten sich auch Erfahrungen, die ein Fehlen von für den Umgang mit Krisen relevanter Stärken, Eigenschaften, Befähigungen oder Kompetenzen zum Ausdruck bringen und die Notwendigkeit zur Aneignung ebensolcher ausdrücken. Schließlich konnten noch solche Erfahrungen ausgemacht werden, die zwischen einer individuellen und allgemeinen Notwendigkeit zur Aneignung und Stärkung bestimmter Befähigungen oder Kompetenzen unterschieden haben, wobei eine Notwendigkeit auf individueller Ebene negiert wurde.

Als grundsätzlich essenziell wurde von Lernenden die Einordnung der COVID-19 Pandemie als Krisenerfahrung empfunden, um mit Hilfe einer Definition von krisenhaften Situationen einen Rahmen für die erlebte Situation zu schaffen. Das Verständnis von Krise als eine theoretisch definierbare Begrifflichkeit schafft das Gefühl, Ordnung in eine schwer zu überblickende, real erlebte Situation bringen zu können. Damit eröffnet sich auch die Möglichkeit, Krisen etwas Positives abzugewinnen und sie als Chance für Entwicklung wahrzunehmen. Der in der Verdichtung dieser Erfahrungen entstandene Ankerpunkt, wurde als „Verständnis von Begriff Krise“ definiert.

Als weitere relevante Erfahrung, die an den Aufbau eines Krisenverständnisses anknüpft, konnte die Wichtigkeit eines kritischen Umgangs mit Informationen herausgearbeitet werden. Gerade in verunsichernden Situationen ist die Frage nach der Vertrauenswürdigkeit und Verlässlichkeit von Informationen von großer Bedeutung. Dabei spielen auch das zur Beschaffung von Informationen relevante Medienhandeln sowie die Affektivität, die Interessengeleitetheit oder die Zielgruppenorientierung von

Medienprodukten eine Rolle. Als Ankerpunkt im Kontext dieser Erfahrungen wurde „Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information“ formuliert.

Auch das Stellen der Sinnfrage an Veränderungen, sowohl inkrementell als auch kriseninduziert, und an einen damit in Verbindung stehenden Unterricht, wurde als bedeutsame Erfahrung identifiziert. Lassen sich Sinnstrukturen in Veränderungsprozessen ausmachen und wird Unterricht als Erfahrungsraum, der Veränderungen einerseits ermöglicht, andererseits begleitet, wahrgenommen, werden eine gesteigerte Lernmotivation sowie ein erhöhtes Gefühl, vorbereitet zu sein für die Teilhabe an gegenwärtigen und künftigen sozioökonomischen Lebenswelten, zum Ausdruck gebracht. Der daraus abgeleitete Ankerpunkt wurde als „Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen“ bezeichnet.

Anknüpfend an die Sinnfrage konnte als weitere relevante Erfahrung die Möglichkeit zur Mitbestimmung von Unterrichtsformen und -inhalten sowie die Berücksichtigung von Interessen der Lernenden ausgemacht werden. Gerade im Kontext von Krisenerfahrungen erschien es bedeutsam, die Möglichkeit zur Mitbestimmung darüber, wie auf solche eingegangen und reagiert werden sollte sowie eine Beteiligung an der Entscheidung, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Formen von Lernprozessen zur Unterstützung angestoßen werden sollten, einzufordern. Als Ankerpunkt wurde hierzu „Eigene Interessen, Mitbestimmung“ formuliert.

Stärker mit Lernprozessen als solchen haben sich Erfahrungen befasst, die sich um den Grad der Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit sowie um die Eigenverantwortung der Lernenden für Lernprozesse gedreht haben. Dabei wurde zum Ausdruck gebracht, dass eine mögliche Überforderung durch abrupte, kriseninduzierte Veränderungen durch ein hohes Maß an eigener Organisiertheit sowie selbstständigen, eigenverantwortlich geplanten und zeitlich sinnvoll eingeteilten Lernschritten hintangehalten oder zumindest deutlich gedämpft werden konnte. Auch eine Entwicklung über die Fortdauer von Krisenerfahrungen wurde konstatiert, die den Aufbau von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung notgedrungen forciert hat. Zusammengefasst ergaben diese hierzu zum Ausdruck gebrachten Erfahrungen den Ankerpunkt „Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung“.

Ebenfalls mit Lernprozessen in Zusammenhang stehend, wurden Erfahrungen mit sozialen Kontakten und Möglichkeiten zur Kooperation während des Lernens herausgearbeitet. Dabei wurde verdeutlicht, dass Lernen als sozialer Prozess erachtet wird, weshalb das

Fehlen von Kontakten zur Peergroup und den Lehrpersonen als einschneidend empfunden worden ist. Zudem wurde kooperative Zusammenarbeit im Lernprozess, unter der Berücksichtigung, dass alle daran Beteiligten sich aktiv involvieren, als relevant dargestellt, um entweder gemeinsam komplexere Problemstellungen durchdenken oder sich gegenseitige Hilfestellungen leisten zu können. Die Verdichtung dieser Erfahrungen resultierte im Ankerpunkt „Soziale Kontakte, Kooperation“.

Ferner waren es auch emotionale Zustände, die im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Pandemie durchlebt und als relevante Erfahrungen dargestellt wurden. Insbesondere die Schaffung eines adäquaten Rahmens für Emotionen in Lehr-Lernkontexten erscheint bedeutsam, wobei ein solcher Emotionen berücksichtigen, jedoch nicht ins Zentrum stellen sollte. Damit verbunden ist ein Appell an die Professionalität der Lehrpersonen, situativ angepasst auf die emotionale Verfassung von Lernenden zu reagieren. Die gesammelten Erfahrungen ließen sich zum Ankerpunkt „Raum für Emotionen“ subsumieren.

Als Ergänzung zu den Erfahrungen der Lernenden konnte aus den Einschätzungen der Lehrenden eine Handlungs- und Lösungsorientierung in Lehr-Lernsettings als relevante Strategie im Umgang mit Krisensituationen abgeleitet werden. Entsprechende Erfahrungen der Lernenden dazu konnten in den Fokusgruppen jedoch nicht in verdichteter Weise ausfindig gemacht werden. Für diesen möglichen Ankerpunkt, betitelt als „Handlungs- und Lösungsorientierung“, zeigt sich ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen den Überlegungen und Ansätzen der Lehrendenseite und der Wahrnehmung der Lernendenseite.

Von den acht herausgearbeiteten Ankerpunkten für eine Förderung von Resilienz durch Unterricht, konnten sieben in ähnlichen, jedenfalls vergleichbaren Formulierungen in verschiedenen in der Literatur dargelegten Kategoriensystemen (siehe dazu im Detail Kapitel 7.4.1.3) gefunden werden, was ihre Relevanz unterstreicht. Als bislang zu wenig beachtet gilt es den Ankerpunkt zu Informationsbeschaffung, Informationsgüte und Vertrauen in Information hervorzuheben. Die Bedeutung von Erfahrungen mit der Auswahl und Einordnung von Informationen zum Umgang mit Krisensituationen, welche in den Fokusgruppen deutlich zum Ausdruck kommt, wird in keinem einzigen Kategoriensystem zur Förderung von Resilienz thematisiert. Das ist insofern bemerkenswert, als dass eine kritische Bewertung von Quellen und die durch diese verbreiteten Informationen jedenfalls einen Einfluss auf die Einschätzung von

(Krisen-)Situationen und darauf aufbauend auf Handlungsoptionen nimmt. Einen kritischen Umgang mit Informationen für künftige Bemühungen zum Aufbau von Resilienz, insbesondere Intellectual Resilience, zu berücksichtigen, erscheint sinnvoll und vielversprechend.

8.2 Potenziale der Ankerpunkte zur Resilienzförderung

Um die Frage nach der Bedeutsamkeit der von Lernenden gemachten Erfahrungen für resilienzförderlichen GW-Unterricht beantworten zu können, wurde zunächst das Modell einer Intellectual Resilience entwickelt, welches den Resilienzbegriff als prozessual, handlungsbezogen und normativ definiert und zwischen systemischen und individuellen Resilienzansätzen vermittelt (siehe Kapitel 3.1). Zudem wurden für das Modell eine Reihe von zu fördernden Kompetenzen (siehe Kapitel 3.2) definiert. Diese orientieren sich an einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnis und tragen an Krisen oder Stressoren Ansätze transformativen Lernens heran. Zudem tragen sie zur Dekonstruktion von Machthierarchien und zur Förderung von partizipativen, resilienten Handlungen in sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Teilsystemen komplexer Lebenswelten bei.

Zur Formulierung der Kompetenzen erwiesen sich auch Zielsetzungen anderer didaktischer und pädagogischer Konzepte (siehe Kapitel 4) als nützlich. Zum Aufbau und zur Stärkung der formulierten Kompetenzen kann ein an Intellectual Resilience orientierter GW-Unterricht einen wertvollen Beitrag leisten. Inwiefern die in der Dokumentarischen Analyse der Fokusgruppen herausgearbeiteten Ankerpunkte sich semantisch tatsächlich auf die sie überschreibenden Begrifflichkeiten beziehen und in weiterer Folge für die Förderung der definierten Kompetenzen im GW-Unterricht geeignet sind, wurde mittels Vignettenforschung geprüft und anschließend neuerlich mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Dabei konnte im Zuge der Analyse der Vignettenlektüren herausgearbeitet werden, dass Lernende ein pluralistisches **Verständnis von Krise als Begriff** haben. In diesem Pluralismus werden Krisen einerseits als Zeit von Verunsicherung und Stillstand, andererseits als Auslöser von Veränderungen, Neuorientierung und Chance zur Entwicklung beschrieben. Einem grundlegenden Verständnis des Krisenbegriffs wird jedoch in jedem Fall eine hohe Bedeutung für die Bewältigung von und den Umgang mit

Krisen beigemessen.

Der Aufbau eines Verständnisses des Krisenbegriffs ist somit unterstützend, um die Kompetenz, das Momentum einer Chance in der Krise zu bewerten und als Window of Opportunity zu nutzen, zu fördern. Hierbei können auch die von Scharf et al. (2016) beschriebenen Ansätze einer Innovativeness hilfreich sein, die ein reflektierendes Denken in Alternativen, einen Veränderungsprozess durch Innovation und damit ein Ausrichten in Richtung Chancennutzung forcieren. Zudem ist ein grundsätzliches Verständnis von Krise als Begriff hilfreich bei der Stärkung der Kompetenz, zu hinterfragen, wann welche Situationen von wem mit welchen Hintergedanken als Krise definiert werden und wer von solchen Krisen in welcher Weise und in welchem Ausmaß betroffen ist. Nicht zuletzt hilft ein Verständnis des Krisenbegriffs dabei, die Kontingenz und Kontextsensibilität von Krisendiskursen offenzulegen und politische und mediale Krisenrhetorik zu dekonstruieren, was zwei weitere Kompetenzen von Intellectual Resilience darstellt. Für die drei letztgenannten Kompetenzen sind es vor allem politisch bildende (u.a. Sander 2009a, 2009b, 2009c, Bennett et al. 2009, Kennedy 2019) und medienanalytische (u.a. Kellner & Share 2005, 2007, Lukinbeal 2014) Ansätze, die helfen, den Krisenbegriff hinsichtlich seiner Machtaufladung und Verbreitung zu analysieren und so ein eigenes Krisenverständnis zu entwickeln.

Für den Ankerpunkt **soziale Kontakte und Kooperation** konnte mittels der Vignettenlektüren eine hohe Wichtigkeit von Kooperation in Lernprozessen bestätigt werden, wobei eine solche sowohl lerntechnische Hilfestellungen, als auch soziale Fürsorge und emotionale Unterstützung füreinander umfasst. Kooperation und soziale Kontakte respektive soziale Interaktionen werden als wesentlicher Teil eines sozialen Lernens erkannt, bei dem unterschiedliche Stärken zu einem gemeinsamen Vorankommen beitragen (können).

Der derart definierte Ankerpunkt ist insbesondere für die Förderung der Kompetenz, verantwortungsvoll und reflektiert an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilzuhaben von Bedeutung. Hierbei kann soziale Interaktion einen Grundstein für das Agieren in Aushandlungsprozessen legen. Aushandlungsprozesse sind wiederum von zentraler Bedeutung für Fragen eines von Sen (1999) und Nussbaum (2000) eingeforderten „guten Lebens“, welches sich durch Capabilities erreichen lässt und zu welchen auch die Befähigung zur Teilhabe an gemeinsamen, gesellschaftlichen Aushandlungen gehört. Politische Bildung (Sander 2009a, 2009b, 2009c, Kennedy 2019) thematisiert

demokratische Möglichkeiten zur Teilhabe an Aushandlungen, transformative Bildung (Lingenfelder 2020) fokussiert auf alternative Aushandlungen und durch die Erschließung von Powerful disciplinary knowledge (Young 2008) werden über ein Alltagswissen hinausgehende, im Kern mit wissenschaftlichen, geographischen Methoden erschlossene, Wissensbestehende zugänglich gemacht, um an kooperativen, sozialen Aushandlungsprozessen fundiert, reflektiert und verantwortungsvoll teilhaben zu können. Zudem kann das Einbringen von eigenen Befähigungen in kooperative Lernprozesse dabei unterstützen, eigene Stärken auszumachen und diese in weiterer Folge zu forcieren, was einen Teil der Kompetenz, eigene Stärken zur Navigation von Krisen zu benennen, zu forcieren sowie neu zu entwickeln darstellt. Auch hierzu kann der Capabilities approach mit der Suche nach und Stärkung von Befähigungen hilfreich sein.

Die Vignettenlektüren zum Ankerpunkt **Eigene Interessen und Mitbestimmung** konnten darlegen, dass Mitbestimmung im schulischen Alltag als zu wenig ermöglicht wahrgenommen wird. Im Verständnis der Lernenden würden damit relevante Inhalte zu kurz kommen, vorhandene Begabungen zu wenig gefördert und notwendige Befähigungen zur Auseinandersetzung mit zukünftigen Problemstellungen nicht oder zu wenig aufgebaut. Zudem wird Mitbestimmung über den schulischen Kontext hinausgedacht. Dabei entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Drang zur Verwirklichung eigener Ideen sowie der Verfolgung eigener Interessen und der Wahrnehmung einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zur Entwicklung nachhaltiger Strategien, um den Planeten und die menschliche Zukunft zu retten. Dahinter steckt die implizite Frage: „Warum sollen wir uns einschränken, wenn andere vor uns das nicht getan haben?“ Für den Umgang mit Krisenerfahrungen erscheinen Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Verfolgung eigener Interessen relevant, können diese doch bei der Suche und Förderung eigener Stärken behilflich sein und damit Lernenden potenziell einen größeren Handlungsspielraum liefern.

Damit dient dieser Ankerpunkt als Trittstein für Unterricht, um die Kompetenz, eigene Stärken zur Navigation von Krisen zu benennen, zu forcieren sowie neu zu entwickeln, zu fördern. Neben den bereits im Zusammenhang mit Stärken genannten Capabilities, können auch Geographical concepts (Lambert 2013) oder Basiskonzepte des GW-Unterrichts (Jekel & Pichler 2017) bei der Suche und Förderung eigener Stärken hilfreich und einer Mitbestimmung im Lernprozess dienlich sein. Ein mit Hilfe dieser vermitteltes Verständnis der Welt und der darin von Menschen gesetzten Handlungen als vielfältig und divers, als miteinander vernetzt und in Relation zueinander stehend, als machtaufgeladen und

interessengeleitet, aber auch als veränderlich und neuverhandelbar, kann eigene Stärken und Befähigungen und damit auch Handlungsmöglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung in den Fokus rücken. Überlegungen zur Mitbestimmung künftiger, nachhaltiger Strategien im gesellschaftlichen Zusammenleben sind zudem für den Aufbau einer Kompetenz förderlich, welche individuelle und gesellschaftliche Veränderungen durch Krisen und deren Zusammenhang mit konstanten gesellschaftlichen Transformationen reflektieren will. Hier ergeben sich vor allem Parallelen zur Transformativen Bildung (Schreiber & Nöthen 2023) und zur Innovativeness (Scharf et al. 2016), wo eigene Ideen und die Mitbestimmung zur Entwicklung und Transformation Bedeutung erhalten. Und schließlich unterstützt der Wunsch nach Mitbestimmung und einer Berücksichtigung eigener Interessen auch die Aneignung der Kompetenz, Fragen zu stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren. Lernende nehmen vorgefundene Bedingungen damit nicht als unveränderlich, sondern als konstruiert und beeinflussbar wahr, was der Idee einer Critical pedagogy (Freire 2005, Giroux 2011), aber auch jenen einer politischen und transformativen Bildung entspricht.

Mit den Vignettenlektüren zum Ankerpunkt **Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung** konnte die Bedeutung dieser Befähigungen und Eigenschaften in Lernprozessen unterstrichen werden. Zunächst konnte ein ungleich verteiltes Vorhandensein von Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit oder Übernahme von Eigenverantwortung bei Lernenden dokumentiert werden. Dazu trägt auch der individuell erlebte Unterricht bei, der ein unterschiedliches Maß an Förderung dieser Befähigungen leistet. Das Verständnis von Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung als Begrifflichkeiten ist positiv besetzt, der Wunsch, diese Eigenschaften zu besitzen und diese Befähigungen auf- oder auszubauen deutlich herauszulesen.

Als nützlich in Lernprozessen identifiziert, können Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zum Aufbau der Kompetenz, eigene Stärken zur Navigation von Krisen zu benennen, zu forcieren sowie neu zu entwickeln, beitragen. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung lassen sich mit Zielsetzungen unterschiedlicher Konzepte in Verbindung bringen. So zielen Capabilities (Sen 1999, Nussbaum 2000) oder GeoCapabilities (Lambert et al. 2015) auf eine Wahlfreiheit zur eigenen Lebensgestaltung, aber eben auch die Verantwortung sich selbst gegenüber, diese zu nutzen. Auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen Selbst und Welt, wie sie als Teil

einer Transformativen Bildung (Schreiber & Nöthen 2023) formuliert wird, hängt mit selbstständigen und eigenverantwortlichen Entscheidungen zusammen.

Eine Debatte über blindes Vertrauen in Informationen gegenüber kritischem Hinterfragen ebendieser unterstreicht in den Lektüren zur Vignette über **Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information**, für wie wichtig ein überlegter Umgang mit Information gehalten wird. Sehr deutlich konnte dabei herausgearbeitet werden, dass Medien permanente Begleiter im Alltag der Lernenden sind und Bewertungsprozesse von Informationen ununterbrochen stattfinden. Eine Unterscheidung verlässlicher Informationen, aus seriösen, vertrauenswürdigen Quellen, von solchen, die lediglich auf Meinungen basieren und über tendenziöse, meinungsmachende/-verbreitende Quellen einer breiten Öffentlichkeit zugespielt werden, erscheint wichtig, aber alles andere als einfach.

Für den Aufbau von Kompetenzen einer Intellectual Resilience kann der Ankerpunkt gleich in mehrerer Hinsicht dienlich sein. Zunächst kann ein reflektierter Umgang mit Informationen bei der Bewertung des Momentums der Chance in einer Krise helfen und damit ein Window of Opportunity offenbaren. Auch die Reflexion individueller und gesellschaftlicher Veränderungen durch Krisen sowie die reflektierte Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen fußt auf der Einordnung und Bewertung von Informationen sowie deren verantwortungsvollen Nutzung und Verbreitung. Die Kompetenzen, Begrifflichkeiten wie Krise, Risiko oder Gefahr konzeptionell zu hinterfragen, Krisendiskurse als kontingent und kontextsensibel sowie politische und mediale Krisenrhetorik als solche zu dekonstruieren, bedürfen eines kritisch-reflektierten Umgangs mit Informationen und einer eingehenden Prüfung der verbreitenden Quellen. Nicht zuletzt ist eine aktive Beschäftigung mit (sozialen) Medien, den darin verbreiteten Informationen sowie dem eigenen Mediennutzungsverhalten essentieller Bestandteil einer Kompetenz, (soziale) Medien als treibende Kräfte der Aushandlung von Krisen, Gefahren oder Bedrohungen zu analysieren.

Für einen kritischen und sinnstiftenden Umgang mit Informationen können Zielsetzungen mehrerer didaktischer Konzepte einen Beitrag leisten. Strukturelle Medienbildung (Jörissen & Marotzki 2009) versucht, die Rolle von (sozialen) Medien und der über diese transportierten Informationen bei strukturalen Veränderungen der Ausbildung und Formung des Selbst- und Weltbilds, auch vor dem Hintergrund von Krisen, Komplexität und Unsicherheiten, zu reflektieren. Zudem ist die Aneignung eines reflektierten Umgangs mit (sozialen) Medien eine weitere hilfreiche Zielsetzung. Critical (geographic) media

literacy (Kellner & Share 2005, 2007, Lukinbeal 2014, Hintermann et al. 2020) nimmt medial verbreitete Informationen in Hinblick auf transportierte Machtinteressen, Symboliken oder auch Zielgruppen in den Blick und widmet sich auch Mechanismen des eigenen Medienhandelns wie der Konsumation, Produktion und Verbreitung von Informationen.

Im Zuge der Analyse der Vignettenlektüren zum Ankerpunkt **Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen**, konnte gezeigt werden, dass Lernende insbesondere Veränderungen, mit Abstrichen aber auch Unterricht mit Sinn belegen. Veränderungen werden dabei als notwendiger und bedeutsamer Teil von Schule und Alltagswelt aufgefasst. Sie erfolgen meist langsam, kontinuierlich und oft in kleinen kaum merklichen Schritten, manchmal jedoch auch abrupt, schnell und weitreichender. Damit Unterricht als sinnvoll erachtet wird, muss vor allem eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden gegeben sein. Lernprozesse werden dann als interessanter, greifbarer und nachhaltiger eingestuft. Unterstrichen wird das auch mit der Einschätzung, dass nicht für die Schule, sondern für das eigene Leben und die eigene Entwicklung gelernt wird.

Ein solches Verständnis von Sinnhaftigkeit in Veränderungen kann beim Aufbau von Kompetenzen einer Intellectual Resilience helfen. So sind Veränderungen tragender Teil der Kompetenz, das Momentum der Chance in Krisen zu bewerten und als Window of Opportunity zu nutzen. Sowohl das Potenzial für persönliche als auch für gesellschaftliche Entwicklungen ist daran geknüpft. Eben solche, durch Krisen hervorgerufene, Veränderungen und deren Zusammenhang mit inkrementellen gesellschaftlichen Transformationen versucht eine weitere Kompetenz von Intellectual Resilience zu reflektieren. Auch dazu kann das Verständnis, dass Veränderungen sinnvoll sind, unterstützend beitragen. Beide Kompetenzen stehen mit Zielsetzungen einer Transformativen Bildung (Schreiber & Nöthen 2023) in Verbindung, welche ihrerseits einen Teil zur Antwort auf die Frage nach dem Sinn in Veränderungen beitragen kann. Und schließlich ist auch für die Kompetenz, Fragen zu stellen, statt vorgefertigte Antworten zu akzeptieren, eine positive Auffassung von Veränderungen wertvoll, da nur so die Bereitschaft entstehen kann, bestehende Bedingungen zu hinterfragen und alternative Möglichkeiten zu denken.

Mit den Vignettenlektüren zum Ankerpunkt **Raum für Emotionen** konnten über die Vignette hinaus Verbindungen zu von den Lernenden in der Pandemie selbst gemachten Erfahrungen offengelegt werden. Durch die Pandemie entstandene, überwiegend

belastende Situationen hätten emotionalisierend gewirkt. Denkbar ist eine Emotionalisierung grundsätzlich in eine positive, wie negative Richtung, deutlich häufiger ist jedoch letztere in Verbindung mit den gemachten Erfahrungen zum Ausdruck gebracht worden. Deutlich wurde in der Analyse der Lektüren, dass Lernende ihre Emotionen nicht verstecken, aber auch nicht im Unterricht thematisieren wollen.

Als relevanter Ankerpunkt kann der nötige Raum für Emotionen auch zum Kompetenzaufbau im Rahmen einer Intellectual Resilience beitragen. Vor allem, um hinterfragen zu können, wer in welchem Ausmaß von Krisen, Risiken oder Gefahren betroffen ist, kann eine Einordnung von emotionalen Zuständen hilfreich sein. Dabei kann ein Umgang mit eigenen Emotionen auch beim Aufbau von Empathie und einem Verständnis für die emotionalen Befindlichkeiten anderer helfen. Zudem kann ein Umgang mit eigenen Emotionen dabei unterstützen, den Fokus von negativen auf positive Auswirkungen einer Krise zu lenken, einem wesentlichen Baustein der Kompetenz, Kontingenz und Kontextsensibilität von Krisendiskursen zu dekonstruieren. Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass die emotionale Seite der gemachten Erfahrungen mit Krise im Modell der Intellectual Resilience hinter einen rationalen Umgang mit ebendiesen Erfahrungen zurücktritt. Und auch die zur Formulierung der Kompetenzen unterstützend herangezogenen didaktischen und pädagogischen Konzepte fokussieren wenig auf Emotionen. Einzig im Capabilities approach (Nussbaum 2011) werden Emotionen mit der Bestrebung, seelisch-emotionale Stabilität und Integrität herzustellen und eine emotionale Entwicklung zu ermöglichen, direkt thematisiert.

Für den Ankerpunkt **Handlungs- und Lösungsorientierung**, welcher nicht aus den Fokusgruppen, sondern den Einzelinterviews mit Lehrpersonen abgeleitet wurde, konnte mit Hilfe der Vignettenlektüren eine grundlegende Bedeutung für Lernende offengelegt werden, wenngleich diese weniger stark erscheint, als für die anderen Ankerpunkte. Vor allem für das Berufsleben erachten Lernende Handlungs- und Lösungsorientierung als relevant. In Unterrichtskontexten werden aktives, sinnstiftendes Selbstgestalten und handlungsaktives Lernen als positiv bewertet, vor allem dann, wenn sich beides mit Spaß verknüpfen lässt. Diskutiert wird im Kontext des Ankerpunkts der Lösungsbegriff. Lernende sind sich dabei uneins, ob eine Lösung etwas völlig neu zu Entwickelndes oder lediglich etwas von Lehrpersonen als Ziel Ausgedachtes ist. Letztere Auffassung von Lösung würde eine ebenfalls diskutierte Verbindung von Lösungen und Kreativität nur bedingt unterstützen.

Den Aufbau von Kompetenzen einer Intellectual Resilience können Handlungs- und Lösungsorientierung durchaus unterstützen. Beide können etwa Bedingungen schaffen, unter welchen individuelle Stärken genutzt und in weiterer Folge weiterentwickelt werden, was Teil der Kompetenz, eigene Stärken zur Navigation von Krisen benennen, forcieren sowie neu entwickeln zu können, ist. Zudem helfen eine Handlungs- und Lösungsorientierung, Krisen als Chance zu nutzen, individuelle und gesellschaftliche Transformationen zu beeinflussen und Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der eigenen Betroffenheit von Krise, Risiko und Gefahr zu erkennen und zu nutzen, was weitere Bereiche von Kompetenzen einer Intellectual Resilience darstellen. Schließlich unterstützen beide Orientierungen auch ein kritisch-emanzipiertes Handeln im Kontext von Krisen und Transformationen, welches aus der Dekonstruktion von politischer und medialer Krisenrhetorik heraus entsteht. Handlungsauffordernd sind mehrere der didaktischen und pädagogischen Konzepte, insbesondere Transformative Bildung, welche zu alternativen Handlungsweisen aufruft, Innovativeness, welche auf neue, kreative Lösungsansätze und deren handelnder Umsetzung baut, Politische Bildung, welche zu handelnder Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen anregt oder auch medienbildende Zugänge, die Medien nicht nur analysieren, sondern aktives, reflektiertes Medienhandeln schulen.

Keine direkte Anbindung eines Ankerpunkts konnte für die Kompetenz, die räumliche Komponente von Krise zu reflektieren, abgeleitet werden. Weder thematisieren Lernende den räumlichen Aspekt in der Offenlegung von Erfahrungen mit Handlungsorientierung noch mit der Frage nach Sinn in Veränderungen. Am ehesten noch kommen virtuelle Räume als Teil sozialer Medien im Kontext der Auseinandersetzung mit Informationen und den verbreitenden Medien vor. Physische Räume werden dabei überhaupt nicht näher thematisiert. Für eine Förderung dieser Kompetenz durch GW-Unterricht bedarf es demnach weiterer Überlegungen, etwa in Richtung einer Education for spatial citizenship (Gryl & Jekel 2012) oder viraler Raumkonstruktionen (Kanwischer & Schlottmann 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein resilienzförderlich orientierter, politisch bildender GW-Unterricht, welcher sich des Modells der Intellectual Resilience bedient, dann erfolgversprechend ist, wenn er auf Prinzipien einer Lebenswelt- und Handlungsorientierung setzt, um relevante Inhalte greifbar, erfahrbar und als nützlich und anwendbar vermitteln zu können. Dabei rücken vor allem laufende Prozesse und ihre Mitgestaltung und nicht finale Ergebnisse ins Zentrum des Lernens. Resilienzförderlicher

GW-Unterricht sollte zudem Lernende zu kritisch-emanzipierter Denkweise anregen und dabei unterstützen, Bedingungen sozialer, ökonomischer, ökologischer sowie technologischer Lebenswelten als konstruiert und veränderbar wahrnehmen zu können, um somit auch Machthierarchien und -konstruktionen offenzulegen und nach Möglichkeit zu dekonstruieren. Schließlich sollte er vor dem Hintergrund laufender Transformationen und abrupter Krisenerfahrungen das Potenzial für mündige, transformative Handlungsweisen aufzeigen und zu solchen ermutigen. Die herausgearbeiteten Ankerpunkte können zum Erreichen dieser Zielsetzungen dienlich und beim Aufbau von Kompetenzen einer Intellectual Resilience hilfreich sein, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß.

9 Schlusswort und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Erfahrungen Lernender aus der COVID-19 Pandemie zu erheben und hinsichtlich ihres Potenzials für die Förderung resilienter Handlungsstrategien durch GW-Unterricht zu analysieren. Das hierzu formulierte Resilienzmodell einer Intellectual Resilience fußt auf einer Verknüpfung von Ansätzen aus der Resilienzforschung mit Konzepten aus Pädagogik, allgemeiner Didaktik sowie Fachdidaktik. Es vermittelt zudem zwischen individuellen und systemischen Resilienzansätzen und ist prozessual, handlungsbezogen und normativ konzeptualisiert. Das Modell einer Intellectual Resilience erweitert die bestehende Resilienzdebatte im Bildungskontext, indem es insbesondere Überlegungen aus der Sozialen Resilienz mit der pädagogischen Debatte des Resilienzbegriffs zusammenführt, was es in der Form bislang nicht gegeben hat. Für die Formulierung des Modells dienen aktuelle Krisen wie beispielhaft die COVID-19 Pandemie als Ausgangssituation, um auf Basis der Erfahrungen Lernender mit Krisen eine Diskussion des Krisenhaften und der damit einhergehenden Herausforderungen und Lernmöglichkeiten zu ermöglichen. Eine solche Verknüpfung von konkreten Krisenerfahrungen Lernender mit der Resilienzdebatte ist neu. Sie erfordert eine Fokusverschiebung der pädagogischen Resilienzdebatte auf Stärken, Befähigungen und Handlungsmöglichkeiten, um Lernende vor dem Hintergrund sich rasch verändernder Lebenswelten darin zu fördern, kritisch-emanzipatorisch zu denken, Machthierarchien zu hinterfragen und aktiv transformierend an bestehenden sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Teillebenswelten teilzuhaben.

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage, welche Erfahrungen Lernende im Umgang mit einer Krisensituation wie COVID-19 gemacht haben, konnten durch die Auswertung von

Fokusgruppeninterviews mittels Dokumentarischer Methode und Expert*inneninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse acht verdichtete Erfahrungsschwerpunkte ausgemacht und zu Ankerpunkten für resilienzförderlichen GW-Unterricht formuliert werden. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, nach der Bedeutung dieser Erfahrungen für resilienzförderlichen GW-Unterricht, konnte mit Hilfe von Vignettenforschung die semantische Bedeutung der Ankerpunkte für Lernende herausgearbeitet und mittels Dokumentarischer Methode offengelegt werden. Die Anwendung der Vignettenforschung in Kombination mit der Dokumentarischen Methode ist dabei im konkreten Forschungskontext neu, ähnliche methodische Umsetzungen hat es bislang nicht gegeben. Als Auswertungsergebnis zeigte sich eine grundlegende, jedoch unterschiedlich starke Bedeutsamkeit der Ankerpunkte für resilienzförderlichen GW-Unterricht.

So sind etwa Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht oder eine quellenkritische Auseinandersetzung mit Informationen von den Lernenden als sehr bedeutsam eingestuft worden, handlungs- und lösungsorientierte Lernsettings dagegen als weniger relevant. Um dieser Einschätzung auf den Grund zu gehen, bieten sich weiterführende Untersuchungen zur Erfahrung mit handlungsorientiertem Unterricht und auf einem solchen aufbauenden Unterrichtskonzepten und -zugängen, wie etwa Education for Innovation, Entrepreneurship education oder auch Design Thinking im Unterricht an. Als These könnte hier ein Gewöhnungseffekt an bestimmte Formen von Unterricht und die empfundene Sinnhaftigkeit von handlungs- und lösungsorientierten Lernprozessen, etwas das nur durch konkrete Lernerfahrungen veränderbar ist, fungieren.

Die hohe Bedeutsamkeit von Informationsbeschaffung und -einordnung bzw. -bewertung für Lernende hat bislang in der pädagogischen Resilienzdebatte kaum Beachtung gefunden. Das ist insofern interessant, als eine solche in anderem Forschungskontext (u.a. Hintermann et al. 2020) schon deutlich herausgearbeitet wurde. Hier bieten sich jedenfalls Möglichkeiten zur genaueren Untersuchung der qualitativen Daten und eine Erweiterung um quantitative Erhebungen, um Informationsbeschaffung- und -bewertung als wesentlichen Faktor von Resilienz zu untermauern.

Als besonders beachtenswert hat sich die Frage nach dem Raum, welcher Emotionen im Kontext von Krisensituationen im Unterricht eingeräumt wird bzw. werden soll, hervor getan. Aus den Auswertungen lässt sich herauslesen, dass die Pandemie stark emotionalisierend gewesen ist, gleichzeitig Schule und Unterricht von den Lernenden nicht als primärer Ort für die Aushandlung emotionaler Zustände wahrgenommen wird.

Emotionen und der Umgang damit sind ein wichtiger Ankerpunkt, um Resilienz aufzubauen. Hier zeigt sich jedoch Potenzial, um in weiterführenden Untersuchungen noch stärker emotionale Aspekte von Resilienz zu untersuchen, die möglicherweise unter dem Fokus einer Intellectual Resilience zu kurz gekommen sind.

In den Wahrnehmungen der Lernenden unterrepräsentiert, sind räumliche Auswirkungen von Krisenerfahrungen. Das lässt sich zum Teil durch den Erhebungszeitpunkt nach den eigentlichen Erfahrungen und die Rückblende auf ebendiese erklären. Trotzdem wären hier für das Modell der Intellectual Resilience, im Sinne einer kritisch-reflektierten Analyse von raumwirksamen Entscheidungen und der Entwicklung von Befähigungen zur eigenen Partizipation an ebensolchen, weitere Erhebungen sinnvoll.

Interessant könnten auch spezifischere Auswertungen der erhobenen Daten sein, etwa hinsichtlich möglicher Unterschiede in der Wahrnehmung von Krisensituationen und damit korrelierenden Strategien im Umgang mit solchen Situationen zwischen den Geschlechtern oder auch, ob es standortspezifisch stärkere Zusammenhänge zwischen den Wahrnehmungen der Lehrpersonen und Lernenden gibt, als zwischen den Standorten. Auch eine Ausweitung der Datengrundlage auf weitere, möglicherweise nicht-städtische Standorte oder auf andere Altersgruppen könnte eine noch feinere Einschätzung der Relevanz der Ankerpunkte oder sogar eine Erweiterung um weitere Aspekte liefern. Und nicht zuletzt sind die Ankerpunkte nicht genuin fachspezifisch, weshalb weiterführende fächerübergreifende Fragestellungen lohnend sein könnten.

Ein zukunftsorientierter GW-Unterricht, der sich den vielfältigen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts widmet und dabei Wechselbeziehungen zwischen Mensch und ihn umgebenden ökonomischen, ökologischen, sozialen und technischen Lebenswelten thematisiert, bietet die Chance, Schüler*innen auf heute noch nicht vorhersehbare Zukunftsszenarien vorzubereiten. Er regt sie zu einem kritischen, emanzipierten Denken an und eröffnet ihnen Möglichkeiten für mündiges, nachhaltiges und verantwortungsvolles Handeln in der sie umgebenden ökonomischen, ökologischen, sozialen und technischen Lebenswelt. Ein solcher Unterricht gibt Lernenden die Sicherheit, auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben, auf vorhandene Befähigungen zurückzugreifen und sich damit neu zu orientieren. Ein solcher Unterricht erhöht die Intellectual Resilience der Lernenden.

10 Verzeichnisse

10.1 Literatur

- Adger, N. W. (2000): Social and ecological resilience: are they related? In: *Progress in Human Geography* 24(3), 347-364.
- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018): *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: Aol-Verlag.
- Alexander, D. E. (2013): Resilience and disaster risk reduction: An etymological journey. In: *Natural Hazards and Earth System Sciences* 13(11), 2707-2716.
- Allabauer, K. (2021): Resilienz in Schule und Lehrerbildung. In: *Online-Journal for Research and Education* 15, 1-11.
- Anderies, J. M., Folke, C., Walker, B. & Ostrom, E. (2013): Aligning Key Concepts for Global Change Policy: Robustness, Resilience, and Sustainability. In: *Ecology and Society* 18(2), 8.
- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022): *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Aufenanger, S. (2004): Medienpädagogik. In: Krüger, H. H. & Grunert, C. (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 302-307.
- Aufenanger, S. (2018): Medienkompetenz. In: Burow, O.-A. & Bornemann, S. (Hrsg.): *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*. Köln: Carl Link, 596-614.
- Bakels, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2019): Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* 2(1), Beitrag 4.
- Baker, T., Curtis, M. & Millsaps, L. (2019): Geotechnologies and the spatial citizen. In: Shin, E. E. & Bednarz, S. W. (Hrsg.): *Spatial citizenship education. Citizenship through geography*. New York, London: Routledge, 117-131.
- Barth, R. (2000): Vorwort. In: Wald, P. J. & Castleberry, M. (Hrsg.): *Educators as Leaders. Establishing a Professional Learning Community in Your School*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baumann, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Baur, S. & Schratz, M. (2015): Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In: Brinkmann, M., Kubac, R. & Sales Rödel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Erfahrungen. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 159-180.

Bayrakdar, S. & Guveli, A. (2020): Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. In: ISER Working Paper Series 2020 (9).

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994): Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Stanford: Stanford University Press.

Beer, F. & Rammner, S. (2021): Zwischen den Zeitenwenden. Transformative Resilienz als Leitbild der Zukunftsgestaltung. In: Politische Ökologie 166. Resiliente Zukünfte: Mut zum Wandel, 17-25.

Béné, C., Frankenberger, T. & Nelson, S. (2015): Design, Monitoring and Evaluation of Resilience Interventions: Conceptual and Empirical Considerations. (= IDS Working Paper 459)

Béné, C., Headey, D., Haddad, L. & von Grebmer, K. (2016): Is resilience a useful concept in the context of food security and nutrition programmes? Some conceptual and practical considerations. In: Food Security 8, 123-138.

Béné, C. & Doyen, L. (2018): From resistance to transformation: A generic metric of resilience through viability. In: Earth's Future 6, 979-996.

Bennett, L., Wells, C. & Rank, A. (2009): Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. In: Citizenship studies 13(2), 105-120.

Bergmeister, F., Pichler, H. & Hintermann, C. (2017): Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz. In: Österreich Geschichte Literatur Geographie 61 (1), 37-51.

Besand, A. (2020): Thema des Monats: Die Krise als Lerngelegenheit. Online unter: <https://degede.de/blog/2020/04/thema-des-monats-die-krise-als-lerngelegenheit/> (27.06.2024).

Beutel, W. (2012): Developing civic education in schools. The Challenge. In: Print, M. & Lange, D. (Hrsg.): Schools, Curriculum and civic education for building democratic citizens. Rotterdam: Sense, 7-18.

BMB – Bundesministerium für Bildung (2016): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen geändert wird. (= BGBl. II Nr. 219/2016 vom 09.08.2016). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (27.06.2024).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015. Online unter: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700> (27.06.2024).

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, Geographie und wirtschaftliche Bildung. Wien. (= BGBl. II, Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage A zu Art. 4). 121-128. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BF ECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (27.06.2024).

BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): Verordnung gemäß § 2 Z 1 des COVID-19-Maßnahmengesetzes. BGBl II 98/2020. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_98/BGBLA_2020_II_98.pdf (27.06.2024).

Bohnsack, R. (2003): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2009): Dokumentarische Methode. In: Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler.

Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 75-98.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Toronto: Budrich.

Bornstein, J. (2013): What to save? The normative dilemmas of resilience. In: *Minding Nature* 6(3), 16-21.

boyd, d. (2017): Did Media Literacy Backfire? In: *Journal of Applied Youth Studies* 1(4), 83-98.

Brand, F. & Jax, K. (2007): Focusing the meaning(s) of resilience: resilience as a descriptive concept and a boundary object. In: *Ecology and Society* 12(1), 23.

Brookfield, S. (2005): *The Power of Critical Theory. Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brüggemann, M. & Welling, S. (2017): Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung. In: Knaus, T. (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. München: kopaed, 181-207.

- Bruns, A. (2014): Beyond the Producer/Consumer Divide. Key Principles of Produsage and Opportunities for Innovation. In: Peters, M. A., T. Besley & Araya, D. (Hrsg.): The New Development Paradigm. Education, Knowledge Economy and Digital Futures. Peter Lang: New York, 51–65.
- Buckingham, D. (2006): Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? In: Digital Kompetenz 4(1), 263-276.
- Buckingham, D. (2017): Fake news: is media literacy the answer? Online unter: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/> (27.06.2024).
- Buckle, P. (2006): Assessing social resilience. In: Paton, D. & Johnston, D. (Hrsg.): Disaster resilience: An integrated approach. Springfield: Charles C Thomas, 88-104.
- Bürke, H.-J. (2010): Vulnerabilität und Resilienz: Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven. In: Working Paper 43, Erkner: Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS).
- Bußmann, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Carpenter, S., Walker, B., Anderies, J. M. & Abel, N. (2001): From Metaphor to measurement: Resilience of What to What? In: Ecosystems 4, 765-781.
- Chapin, F. S., Carpenter, S. R., Kofinas, G. P., Folke, C., Abel, N., Clark, W. C., Olsson, P., Stafford Smith, D. M., Walker, B. O., Young, O., Berkes, F., Biggs, R., Grove, J. M., Nayloe, R. L., Pinkerton, E., Steffen, W., & Swanson, F. J. (2010): Ecosystem stewardship: Sustainability strategies for a rapidly changing planet. In: Trends in Ecology and Evolution 25, 241–249.
- Cordero, J. M. & Mateos-Romero, L. (2021): Exploring factors related with resilience in primary education: Evidence from European countries. In: Studies in Educational Evaluation 70, 101045.
- Cutter, S. L. (2016): The landscape of disaster resilience indicators in the USA. In: Natural Hazards 80(2), 741-758.
- Cutter, S. L. (2018): Linkages between Vulnerability and Resilience. In: Fuchs, S. & Thaler, T. (Hrsg.): Vulnerability and resilience to natural hazards. Cambridge: Cambridge University Press, 257-270.
- Davidson, D. J. (2010): The applicability of the concept of resilience to social systems: Some sources of optimism and nagging doubts. In: Society and Natural Resources 23(12), 1135-1149.
- Donert, K. (2015): Geocapabilities. Empowering teachers as subject leaders. Higher Education academy. Heslington. Online unter: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/karl_donert_final_1568037367.pdf (27.06.2024).

- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H. & Negus, K. (1997): *Doing cultural studies. The story of the Sony Walkman*. London: Sage.
- Duttweiler, S. & Passoth J.-H. (2016): Self-tracking als Optimierungsprojekt? In: Duttweiler, S., Gugutzer, R., Passoth, J.-H. & Strübing, J. (Hrsg.): *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld: transcript, 9-42.
- Ehrlich, K. (1986): *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S. & Yume, S. (2020): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Eicker, J. & Holfelder, A.-K. (2020): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Einleitung. In: Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S. & Yume, S. (Hrsg.): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt/M.: Wochenschau, 11-15.
- Elbdudler GmbH (2018): *Elbdudler Jugendstudie 2018*. Online unter: <https://www.eukidsonline.de/wp-content/uploads/elbdudler-jugendstudie-2018.pdf> (27.06.2024).
- Elias, M., Bruene-Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. (2000): Voices from the field: identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 11(2), 253-272.
- Evans, B. & Reid, J. (2013): Dangerously exposed. The Life and Death of the Resilient Subject. In: *Resilience: International Politics, Practices and Discourses* 1(2), 83-98.
- Fathi, K. (2019): *Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer.
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A. & Muyor-Rodríguez, J. (2021): Factors explaining social resilience against COVID-19: the case of Spain. In: *European Societies* 23 (1), 111-121.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. In: *Phenomenology & Practice* 3(1), 6-25.
- Fischer, M., Foord, D., Frecè, J., Hillebrand, K., Kissling-Näf, I., Meili, R., Peskova, M., Risi, D., Schmidpeter, R. & Stucki, T. (2023): *Sustainable Business. Managing the Challenges of the 21st Century*. Cham: Springer.
- Flick, U. (2004): Triangulation in Qualitative Research. In: Flick, U., von Kardorff, E & Steinke, I. (Hrsg.): *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 178-183.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T. & Rockström, J. (2010): Resilience Thinking: Integrating Resilience, Adaptability and Transformability. In: Ecology and Society 15(4), 20.

Freire, P. (2005): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum Publishing.

Frohn, J. & Heinrich, M. (2018): Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. In: Die Deutsche Schule 110 (1), 65-74.

Gallopín, G. C. (2006): Linkages between vulnerability, resilience, and adaptive capacity. In: Global Environmental Change 16, 293-303.

Ganguin S. & U. Sander (2008): Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Sander U., F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. 422-427.

Geographical Association (2012): Thinking Geographically. Online unter: https://geography.org.uk/wp-content/uploads/2023/04/GA_GINCConsultation_Thinking_Geographically_NC_2012.pdf (27.06.2024).

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Online unter: <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf> (27.06.2024).

Gilham, J., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M. & Reivich, K. J. (2013): Resilience Education. In: David, S., Boniwell, I. & Ayers, A. C. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Happiness. Oxford. 609-630.

Giroux, H. A. (2011): On Critical Pedagogy. New York: Continuum.

Gloger, B. (2020): Scrum4Schools Checkliste. Online unter: https://www.scrum4schools.org/_files/ugd/62d80b_f884b4e568e346f4a6b624a6be2871d5.pdf (27.06.2024).

Golser, K., Scharf, C. & Jekel T. (2019): Schüler*innen als Innovator*innen – das Projekt Innovativitäts_Schulen (Inno_Schools). In: OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktien der Geographie 2019(1), 60-70.

Goodchild, M. F. (2007): Citizens as sensors: The world of volunteered geography. In: GeoJournal 2007(4), 211-221.

Goodchild, M. F. & Janelle, D. G. (2010): Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities. In: GeoJournal 75(1), 3-13.

Gordon, E., Elwood, S. & Mitchell, K. (2016): Critical spatial learning: participatory mapping, spatial histories, and youth civic engagement. In: Children's Geographies 14(5), 558-572.

- Graf, G. (2011): Der Fähigkeitsansatz als neue Grundlage der Armutsforschung? In: SWS-Rundschau 51(1), 84-103.
- Graham, M. & Zook, M. (2013): Augmented Realities and Uneven Geographies. Exploring the Geolinguistic Contours of the Web. In: Environment and Planning A 45(1), 77-99.
- Großklaus, M. (2022): Vom Modewort zum transformativen Hebel. Wie die Konjunktur des Resilienzbegriffs für die digital-ökologische Transformation genutzt werden kann. In: CO:DINA Positionspapier 11, 2-18.
- Gryl, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 131, 16-27.
- Gryl, I., Jekel, T. & Donert, K. (2010): GI and spatial citizenship. In: Jekel, T., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. (Hrsg.): Learning with Geoinformation V. Berlin: VDE, 2-11.
- Gryl, I. & Jekel, T. (2012): Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. In: Cartographica 47(1), 18-28.
- Günther, B. (2019): Resiliente Lehrer – resiliente Schüler. Hamburg: AOL-Verlag.
- Hagen, V. Von (1954): Integrationsprobleme in Diskussionsgruppen. Frankfurt am Main.
- Hall, S. (2009) [1997]: Introduction. In: Hall, S. (Hrsg.): Representation: Cultural representations and signifying practices, London: Sage Publications, 1-12.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 237-311.
- Hempel, L. & Lorenz, D. F. (2014): Resilience as an element of sociology of expression. In: Behemoth A journal on civilisation 7(2), 26-72.
- Hernández-Serrano, M. J., Renés-Arellano, P., Graham, G. & Greenhill, A. (2017): From Prosumer to Prodesigner. Participatory News Consumption. In: Comunicar 25(50), 77-87.
- Hess, J. (2019): Moving beyond resilience education: musical counterstorytelling. In: Music Education Research 21(5), 488-502.
- Hinsch, S., Pichler, H., Jekel, T., Keller, L. & Baier, F. (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: GW-Unterricht 136, 51-61.
- Hintermann, C., Bergmeister, F. M. & Kessel, V. A. (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: Journal of Geography 119(4), 115-126.
- Hobbs, R. (2017): Did Media Literacy Backfire? Online unter: <https://mediaedlab.com/2017/01/09/did-media-literacy-backfire/> (27.06.2024).

- Höhne, T. (2012): Innovation vermitteln? In: Bormann, I., John, R. & Aderhold, J. (Hrsg.): Indikatoren des Neuen. Wiesbaden: Springer, 309-328.
- Holling, C. S. (1973): Resilience and stability of ecological systems. In: *Annual Review of Ecology and Systematics* 4, 1-23.
- Holloway, S., Rice, S. & Valentine, G. (Hrsg.) (2003): Key concepts in geography. London: Sage.
- Hopkins, R. (2014): Resilienz denken. In: Helfrich, S. & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. Bielefeld: Transcript, 45-50.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2021): Soziale Innovation. In: Blättel-Mink, B., Schulz-Schaeffer, I. & Windeler, A. (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 247-262.
- Huber, M. (2019): Resilienz im Team. Ideen und Anwendungskonzepte für Teamentwicklung. Springer: Wiesbaden.
- Hutter, G. & Lorenz, D. F. (2018): Social Resilience. In: Fuchs, S. & Thaler, T. (Hrsg.): Vulnerability and resilience to natural hazards. Cambridge: Cambridge University Press, 190-213.
- Jackson, P. (2006): Thinking geographically. In: *Geography* 91 (3), 199-204.
- Jekel, T., Gryl, I. & Oberrauch, A. (2015a): Education for spatial citizenship: Versuch einer Einordnung. In: *GW-Unterricht* 137, 5-13.
- Jekel, T., Ferber, N. & Stuppacher, K. (2015b): Innovation vs. Innovativeness: Do We Support Our Students in (Re-)Inventing the World? In: *GI-Forum* 2015(1), 373-381.
- Jekel, T. & Pichler, H. (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147, 5-15.
- Jennings, J. & Kemp-Welch, T. (1997): Intellectuals in politics. From the Dreyfus Affair to Salman Rushdie. London: Routledge.
- John, R. (2005): Innovationen als irritierende Neuheiten. In: Aderhold, J. & John, R. (Hrsg.): Innovation. Konstanz: UVK, 49-64.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N. & Hayat, A. A. (2014): Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. In: *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism* 2(1), 33-38.
- Kaltenbrunner, A., Lugschitz, R., Karmasin, M., Luef, S. & Kraus, D. (2020): Der österreichische Journalismus-Report. Eine empirische Erhebung und eine repräsentative Befragung. Wien: Facultas.

- Kanwischer, D. & Schlottmann, A. (2017): Virale Raumkonstruktionen. Soziale Medien und Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 8(2), 60-78.
- Karutz, H. (2021): Lernen aus der Krise – Chance für inneres Wachstum und Bildung? In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 8(1), 11-17.
- Keck, M. & Sakdapolrak, P. (2013): What is social resilience? Lessons learned and ways forward. In: Erdkunde 67(1), 5-19.
- Kellner, D. & Share, J. (2005): Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In: Discourse: studies in the cultural politics of education 26(3), 369-386.
- Kellner, D. & Share, J. (2007): Critical media literacy is not an option. In: Learning Inquiry 1, 59-69.
- Kellner, D. & Share, J. (2019): The Critical Media Literacy Guide. Engaging Media and Transforming Education. Leiden: Brill.
- Kennedy, K. J. (2019): Civic and citizenship education in volatile times. Preparing students for citizenship in the 21st century. Singapur: Springer.
- Kim, M. & Bednarz, R. (2013): Development of critical spatial thinking through GIS learning. In: Journal of Geography in Higher Education 37(3), 350-366.
- Kinne, P., Kopfmüller, J., Reisener, J. & Strikwerda, H. (2022): Organisationen als Transformationsbeschleuniger. Die produktive Allianz von Nachhaltigkeit, Resilienz, Systems- und Design-Thinking. Berlin: Springer.
- Knight, C. (2007): A resilience framework: perspectives for educators. In: Health Education 107 (6), 543-555.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koolwijk, van J. & Wieken-Mayser, M. (1974): Techniken der empirischen Sozialforschung Bd. 4. München: Oldenbourg.
- Körber, A. (2010): Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: Schulmanagement 2010 (6), 8-11.
- Krammer, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 29, 5-14.
- Kropp, A. (2018): Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung. Wiesbaden: Springer.
- Kropp, C. (2021): Nachhaltige Innovationen. In: Blättel-Mink, B., Schulz-Schaeffer, I. & Windeler, A. (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 707-724.

- Krüger, H. (1983): Gruppendiskussionen: Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. In: Soziale Welt 34(1), 90-109.
- Kuhlicke, C. (2013): Resilience: A Capacity and a myth. Findings from an in-depth case study in disaster management research. In: Natural Hazard 67, 61-76.
- Kutscher, N. (2002): Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe. Dissertation: Bielefeld.
- Kwok, A. H., Doyle, E. E. H., Becker, J., Johnston, D. & Paton, D. (2016): What is 'social resilience'? Perspectives of disaster researchers, emergency management practitioners, and policymakers in New Zealand. In: International Journal of Disaster Risk Reduction 19, 197-211.
- Lambert, D. (2004): The Power Of Geography. Online unter: https://geography.org.uk/wp-content/uploads/2023/05/NPOGPower_2004.doc (27.06.2024).
- Lambert, D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes M. & Uhlenwinkel A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 174-181.
- Lambert, D., Solem, M. & Thani, S. (2015): Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. In: Annals of the Association of American Geographers 105 (4), 723–735.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leat, D. (1998): Thinking through geography. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Springer, 102-123.
- Lingenfelder, J. (2020): Transformatives Lernen. Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Eicker, J., Eis, A., Holfelder, A.-K., Jacobs, S. & Yume, S. (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, 25-36.
- Loos, P. (2016): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Toronto: Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.
- Lorenz, D. F. (2013): The diversity of resilience: contributions from a social science perspective. In: Nat Hazards 67, 7-24.
- Lukinbeal, C. (2014): Geographic media literacy. In: Journal of Geography 113(2), 41-46.

- Mai, J. (2020): Resilienzfaktoren: Die 7 Säulen der Resilienz. Online unter: <https://karrierebibel.de/resilienzfaktoren/#Was-sind-die-7-Saeulen-der-Resilienz> (27.06.2024).
- Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1973): Gruppendiskussion. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Stuttgart: Ferdinand Enke, 228–259.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. (Original: 1922–25).
- Manyena, S. B. (2006): The concept of resilience revisited. In: Disasters 30(4), 433-450.
- Mason, L. E., Krutka, D. G. & Stoddard, J. (2018): Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News. In: Journal of Media Literacy Education 10(2), 1-10.
- Maude, A. (2016): What might powerful geographical knowledge look like? In: Geography 101(2), 70-76.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1995): The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn: Junfermann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (27.06.2024).
- Meyer-Drawe, K. (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, W. & Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a. M.: Athenäum, 63–73.
- Mezirow, J. (2000): Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, F., Osbahr, H., Boyd, E., Thomalla, F., Bharwani, S., Ziervogel, G., Walker, B., Birkmann, J., van der Leeuw, S., Rockström, J., Hinkel, J., Downing, T., Folke, C. & Nelson, D. (2010): Resilience and Vulnerability: Complementary or Conflicting Concepts? In: Ecology and Society 15(3), 11.

- Mitchell, K. & Ellwood, S. (2016): Counter-Mapping for social justice. In: Kallio, K. P., Mills, S. & Skelton, T. (Hrsg.): *Politics, Citizenship and Rights*. Singapur: Springer, 207-224.
- Moebius, S. (2010): Intellektuellensoziologie – Skizze zu einer Methodologie. In: *Sozial.Geschichte Online* 2, 37-63.
- Morgan, J. (2000): Critical pedagogy: The spaces that make the difference. In: *Pedagogy, Culture and Society* 8(3), 273-289.
- Muleya, G (2018): Civic Education versus Citizenship Education: Where is the point of convergence? In: *Journal of Lexicography and Terminology* 2 (1), 109-130.
- Naidu, S. (2021): Building resilience in education systems post-COVID-19. In: *Distance Education* 42 (1), 1-4.
- Nießen, M. (1977): Gruppendiskussion. *Interpretative Methodologie – Methodenbegründung –Anwendung*. München: Wilhelm Fink.
- Nohl, A.-M. (2013): Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 271-293.
- Nussbaum, M. (2000): *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006): Poverty and Human Functioning: Capabilities as Fundamental Entitlements. In: Grusky, D. B., Kanbur, S. M. R. & Sen, A. (Hrsg.): *Poverty and Inequality*, 47-75.
- Nussbaum, M. (2011): *Creating Capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Obrist, B., Pfeiffer, C. & Henley, R. (2010): Multi-layered social resilience: A new approach in mitigation research. In: *Progress in Development Studies* 10(4), 283-293.
- OECD (2019): *OECD Future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030: a series of concept notes*. Paris: OECD Publishing.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 352–434.
- Ostad Taghizadeh, A., Ardalan, A., Paton, D., Jabbari, H. & Khankeh, H. R. (2015): Community disaster resilience: A systematic review on assessment models and tools. In: *PloS Currents* 7, 1-16.

- Paoletti, P., Di Guisepe, T., Lillo, C., Ben-Soussan, T.D., Bozkurt, A., Tabibnia, G., Kelmendi, K., Warthe, G.W., Leshem, R., Bigo, V., Ileri, A., Mwangi, C., Bhattacharya, N. & Perasso G.F. (2022): What can we learn from the COVID-19 pandemic? Resilience for the future and neuropsychopedagogical insights. In: *Frontiers in Psychology* 13, 993991.
- Pariser, E. (2011): *The Filter bubble. What the internet is hiding from you*. New York: Penguin Press.
- Pelikan, E., Hager, K., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., Schober, B. & Lüftenegger, M. (2021): Emergency distance learning in Austria during COVID-19: Selected findings and implications. In: *Digital psychology* 2(2), 19-22.
- Pettig, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: *GW-Unterricht* 162, 5-17.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: *GW-Unterricht* 126, 7-22.
- Pimm, S. L. (1991): *The balance of nature? Ecological issues in the conservation of species and communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pollard, T. J. (2014): Education, the Politics of Resilience, and the war on Youth: A Conversation with Brad Evans. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 36(3), 193-213.
- Pollock, F. (1955): *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Pörksen, B. (2018): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Hanser: München.
- Poulou, M. (2007): Social resilience within a social and emotional learning framework: the perception of teachers in Greece. In: *Emotional and Behavioral Difficulties* 12 (2), 91-104.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Punch, S. (2013): Resilience and well-being. In: Montgomery, H. (Hrsg.): *Local Childhoods, global issues*. Bristol: University Press, 205-252.
- Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019): Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. In: *Sustainability Science* 14, 681-695.
- Raithofer, D. & Hintermann, C. (2021): Intellectual Resilience – Draft of a New Educational Approach for the Geography Classroom. In: *GI-Forum Journal* 2021(2), 45-53.

- Rammert, W. (2010): Die Innovationen der Gesellschaft. In: Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Wiesbaden: Springer, 21-51.
- Redman, C. L. (2014): Should sustainability and resilience be combined or remain distinct pursuits? In: Ecology and Society 19(2), 37.
- Roberts, M. (2014): Powerful knowledge and geographical education. In: The Curriculum Journal 25(2), 187-209.
- Rost, K. (2018): Die Vignettenanalyse in den Sozialwissenschaften. Eine anwendungsorientierte Einführung. Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Rowley, C. & Lewis, L. (2003): Thinking on the edge. Cumbria: Badger Press Ltd.
- Royal Society for Public Health (2017): #StatusOfMind. Social media and young people's mental health and wellbeing. Online unter: <https://www.rsph.org.uk/static/uploaded/d125b27c-0b62-41c5-a2c0155a8887cd01.pdf> (27.06.2024).
- RSF – Reporters sans frontières (2023): Rangliste der Pressefreiheit. Online unter: https://www.reporter-ohne-grenzen.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Ranglisten/Rangliste_2023/RSF_Rangliste_der_Pressefreiheit_2023.pdf (27.06.2024).
- Saltman, K. J. (2016): Scripted Bodies. Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public Education. Routledge: New York, London.
- Sander, W. (2009a): Was ist politische Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59935/was-ist-politische-bildung/> (27.06.2024).
- Sander, W. (2009b): Kompetenzen in der Politischen Bildung - eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38(3), 293-307.
- Sander, W. (2009c): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung 30, 57-60.
- Santander, P., Cruz Sanchez, F. A., Boudaoud, H. & Camargo, M. (2022): Social, political, and technological dimensions of the sustainability evaluation of a recycling network. A literature review. In: Cleaner Engineering and Technology 6: 100397.
- Scerri, A. & James, P. (2010): Accounting for sustainability: combining qualitative and quantitative research in developing 'indicators' of sustainability. In: International Journal of Social Research Methodology 13(1), 41-53.
- Scharf, C., Schmitz, S. & Gryl, I. (2016): Innovativeness as fresh ground: From an old buzzword to new praxis. In: GI-Forum 2016(1), 250-261.
- Schlottmann, A. & Miggelbrink, J. (2009): Visuelle Geographien. Ein Editorial. In: Social Geography 4, 13-24.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule 46-47, 16-21.

- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011): Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1(1), 25-39.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Schreiber, V. & Nöthen, E. (2023): Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In: Nöthen, E., Schreiber, V. (Hrsg.): Transformative Geographisch Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 1-8.
- Schubert, K. & Klein, M. (2020): Das Politlexikon. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schulze, U., Gryl, I. & Kanwischer, D. (2015): Spatial citizenship education and digital geomedia: composing competences for teacher education and training. In: Journal of Geography in Higher Education 39(3), 369-385.
- Schulz-Schaeffer, I., Windeler, A. & Blättel-Mink, B. (2021): Einleitung: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Innovation. In: Blättel-Mink, B., Schulz-Schaeffer, I. & Windeler, A. (Hrsg.): Handbuch Innovationsforschung. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 3-12.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Hagen: Studienbrief FernUniversität in Hagen.
- Sen, A. (1993): Capability and Well-Being. In: Nussbaum, M. & Sen, A. (1993): The Quality Of Life. Oxford: Oxford University Press, 30-53.
- Sen, A. (1999): Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press.
- Senft, B., Liebhauser, A., Tremschnig, I., Ferijanz, E. & Wladika, W. (2022): Effects of the COVID-19 Pandemic on Children and Adolescents from the Perspective of Teachers. In: Frontiers in Education 7, 808015.
- Shavinina, L. (2013): The Routledge international handbook of innovation education. London/New York: Routledge.
- Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(1), 13-17.
- Smith, A. & Stirling, A. (2010): The Politics of Social-ecological Resilience and Sustainable Socio- technical Transitions. In: Ecology and Society 15(1), 11.
- Soini, K. & Birkeland, I. (2014): Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. In: Geoforum 51, 213-223.
- Stajić, O. (2020): Frau Avatar statt Frau Fessa? In: Der Standard. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000117356265/frau-avatar-statt-frau-fessa> (27.06.2024).

- Stalder, F. (2017): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Star, S. L. (2010): This is not a boundary object: reflections on the origin of a concept. In: Science, Technology, & Human Values 35(5), 601-617.
- Statistik Austria (2024): Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen. Online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schlüsselindikatoren.pdf (27.06.2024).
- Steg, J. (2020): Was heißt eigentlich Krise? In: Soziologie 49(4), 423-435.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In: sozialraum.de 4(1). Online unter: <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> (27.06.2024).
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse 58(2), 1-37.
- Thorén, H. & Olsson, L. (2018): Is resilience a normative concept? In: Resilience 6(2), 112-128.
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020): Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 19, 7-20.
- Toffler, A. (1980): Die dritte Welle. Zukunftschance. Von der Industriegesellschaft zu einer humaneren Zivilisation. München: Bertelsmann.
- Träder, R. (2020): Das Leben so: nein! Ich so: doch!: Wie du besser mit Stress, Krisen und Schicksalsschlägen umgehst. Berlin: Ullstein.
- Vacchi, M., Siligardi, C., Demaria, F., Cedillo-González, E.I., González-Sánchez, R. & Settembre-Blundo, D. (2021): Technological Sustainability or Sustainable Technology? Towards a Multidimensional Vision of Sustainability in Manufacturing. In: Sustainability 2021 (13), 9942.
- van Mulukom, V., Muzzulini, B., Rutjens, B. T., van Lissa, C. J. & Farias, M. (2021): The psychological impact of threat and lockdowns during the COVID-19 pandemic: exacerbating factors and mitigating actions. In: Translational Behavioral Medicine 11(7), 1318–1329.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Materialien zur Didaktik des GW-Unterrichts 15, 9-26.
- Voss, M. (2008): The vulnerable can't speak. An integrative vulnerability approach to disaster and climate change research. In: Behemoth 1(3), 39–56.

- Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R. & Kinzig, A. (2004): Resilience, Adaptability and Transformability in Social-ecological Systems. In: *Ecology and Society* 9(2), 5.
- Walker, M. & Boni, A. (2013): Higher education and human development: Towards the public and social good. In: Boni, A. & Walker, M. (Hrsg.): *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century*, 15-29.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In: Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Hrsg.): *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 45-72.
- Wardenga, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 200, 8-11.
- Weichhart, P. (2016): Der Kieler Geographentag 1969 – Modernisierungsschub, Mythos, Paradigmenwechsel oder vergessene Geschichte? In: *Geographica Helvetica* 71, 7-13.
- Weichselgartner, J. & Kelman, I. (2015): Geographies of resilience: Challenges and opportunities of a descriptive concept. In: *Progress in Human Geography* 39(3), 249-267.
- Weis, S., Scharf, C., Greifzu, L. und Gryl, I. (2017): Stimulating by Simulating: Fostering innovativeness in education. In: *International Conference on Education: IACB, ICE & ICTE Conference Proceedings*, 386/1–386/9.
- Werlen, B. (2017): *Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen Band 2*. Stuttgart: Steiner.
- Wilson, G. A. (2018): „Constructive tensions“ in resilience research: Critical reflections from a human geography perspective. In: *Geographical Journal* 184, 89-88.
- Wolfschwenger, P., Hinterplattner, S., Demarle-Meusel, H., Albaner, B. & Sabitzer, B. (2021): Learning under Lockdown: The Conditions in Austria in a Global Context. In: *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2021)* 1, 648-656.
- Wopfner, G. (2012): Zwischen Kindheit Und Jugend – Ein Sehender Blick Auf Kinderzeichnungen. In: *Journal für Psychologie* 20(3).
- Wrana, D., Schmidt, M. & Schreiber, J. (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68(3), 363-380.
- Yang, S. & Wang, W. (2021): The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. In: *Frontiers in Psychology* 12: 823537.
- Young, M. (2008): *Bringing knowledge back in*. London/New York: Routledge.

Young, M. (2015): Unleashing the power of knowledge for all. In: Spiked (1.9.2015). Online unter: <https://www.spiked-online.com/2015/09/01/unleashing-the-power-of-knowledge-for-all/> (27.06.2024).

Young, M. & Muller, J. (2010): Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. In: European Journal of Education 45(1), 11-27.

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell einer Intellectual Resilience.....	23
Abbildung 2: Synthese der Konzepte in einer Intellectual Resilience.....	91
Abbildung 3: Operationalisierung der Forschungsfragen.....	114
Abbildung 4: Typologie der Orientierungen.....	215
Abbildung 5: Vignette D – Verständnis von Begriff Krise.....	260
Abbildung 6: Verständnis von Begriff Krise – Bild 1.....	263
Abbildung 7: Verständnis von Begriff Krise – Bild 1 – Planimetrie.....	268
Abbildung 8: Verständnis von Begriff Krise – Bild 2.....	271
Abbildung 9: Verständnis von Begriff Krise – Bild 2 – Planimetrie.....	274
Abbildung 10: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 1.....	278
Abbildung 11: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 1 – Planimetrie.....	282
Abbildung 12: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 2.....	285
Abbildung 13: Soziale Kontakte, Kooperation – Bild 2 – Planimetrie.....	286
Abbildung 14: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 1.	289
Abbildung 15: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 1 – Planimetrie.....	292
Abbildung 16: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2.	295
Abbildung 17: Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung – Bild 2 – Planimetrie.....	298
Abbildung 18: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1...	301
Abbildung 19: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 1 – Planimetrie.....	304
Abbildung 20: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2...	307
Abbildung 21: Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information – Bild 2 – Planimetrie.....	310
Abbildung 22: Raum für Emotionen – Bild 1.....	313
Abbildung 23: Raum für Emotionen – Bild 1 – Planimetrie.....	316

Abbildung 24: Raum für Emotionen – Bild 2.....	319
Abbildung 25: Raum für Emotionen – Bild 2 – Planimetrie.....	322
Abbildung 26: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1.....	325
Abbildung 27: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 1 – Planimetrie.....	327
Abbildung 28: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2.....	330
Abbildung 29: Handlungs- und Lösungsorientierung – Bild 2 – Planimetrie.....	333
Abbildung 30: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1.....	336
Abbildung 31: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 1 – Planimetrie.....	337
Abbildung 32: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2.....	340
Abbildung 33: Eigene Interessen, Mitbestimmung – Bild 2 – Planimetrie.....	342
Abbildung 34: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1.....	345
Abbildung 35: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 1 – Planimetrie.....	347
Abbildung 36: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2.....	350
Abbildung 37: Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen – Bild 2 – Planimetrie.....	351

10.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beitrag zu Handlungsoptionen einer Intellectual Resilience durch die Konzepte.....	92
Tabelle 2: Bezüge zwischen Kompetenzen einer Intellectual Resilience und fachdidaktischer, pädagogischer Konzepte (überarbeitet und erweitert nach Raithofer & Hintermann 2021: 49).....	103
Tabelle 3: Auszug aus dem Transkript, Gruppe Gelb, Zeile 594-652.....	139
Tabelle 4: Kodierleitfaden zur strukturellen Inhaltsanalyse.....	220
Tabelle 5: Kodierte Beispielstellen aus den Interviews.....	221
Tabelle 6: Bezüge der Ankerpunkte zu Kategoriensystemen aus Bildungswissenschaften und Persönlichkeitsbildung.....	248
Tabelle 7: Ablaufschema Workshops zur Vignettenlektüre (adaptiert nach Schratz et al. 2012: 53f).....	262

10.4 Textboxverzeichnis

Textbox 1: Stärken einer Intellectual Resilience.....	31
Textbox 2: Mehrwert des Capabilities Approach für Intellectual Resilience.....	44
Textbox 3: Mehrwert des GeoCapabilities Approach für Intellectual Resilience.....	50

Textbox 4: Mehrwert der Geographical Concepts und Basiskonzepte für Intellectual Resilience.....	56
Textbox 5: Mehrwert Politischer Bildung sowie Civic und Citizenship Education für Intellectual Resilience.....	63
Textbox 6: Mehrwert Transformativer Bildung für Intellectual Resilience.....	67
Textbox 7: Mehrwert von Education for Spatial Citizenship und Critical Spatial Learning für Intellectual Resilience.....	72
Textbox 8: Mehrwert von Innovativeness und Education for Innovation für Intellectual Resilience.....	77
Textbox 9: Mehrwert viraler Raumkonstruktionen und von Structural Media Theory für Intellectual Resilience.....	83
Textbox 10: Mehrwert von Critical (Geographic) Media Literacy für Intellectual Resilience.....	90
Textbox 11: Ankerpunkte für eine Resilienzförderung durch GW-Unterricht.....	354

10.5 Abkürzungsverzeichnis

AC	Acutalizing Citizen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIP	Bruttoinlandsprodukt
DC	Dutiful Citizen
GIS / GI	geographisches Informationssystem, Geoinformationssystem / Geoinformation
GW	Geographie und wirtschaftliche Bildung
GWIKU	Gymnasium und wirtschaftskundliches Gymnasium
HTL	Höhere technische Lehranstalt
ORF	Österreichischer Rundfunk
PDK	Powerful Disciplinary Knowledge
ZIB	Zeit im Bild

Anhänge

Vignette A – Soziale Kontakte und Kooperation

Die Schüler*innen der 4B arbeiten eigenständig an den Lernstationen zu „die Auswirkungen der Krise“, die Frau Hilberth vorbereitet hat. Hanna und Henriette haben sich gerade ein Arbeitsblatt zu wirtschaftlichen Chancen und Hürden nach der Pandemie geholt. Hanna legt gleich los und beginnt zu schreiben. Henriette dreht und wendet das Blatt. Sie steht auf, geht zu ihrem Tisch und kommt mit dem Buch zurück. Sie wirft einen Blick zu Hanna, dann auf ihr Blatt, dann wieder zu Hanna. Schließlich beginnt sie im Buch zu blättern, legt es aber kurz darauf zur Seite und rückt näher an Hanna heran. „Ich find‘ das irgendwie nicht!“, wendet sich Henriette an Hanna. Hanna blickt von ihrem Blatt auf und zeigt Henriette, wo sie nachschauen kann. Henriette nickt verständnisvoll und Hanna schreibt wieder weiter. Wenig später zupft Henriette Hanna am Ärmel: „Und was muss ich da machen?“ Hanna wendet sich wieder Henriette zu und erklärt ihr, was zu tun ist. Jetzt beginnt auch Henriette zu schreiben und Hanna widmet sich wieder ihrem Blatt.

Vignette B – Organisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung

Pünktlich mit dem Läuten betritt Herr Grabner das Klassenzimmer. Nach einer kurzen Einleitung zum Thema verweist er auf die Lernplattform: „Ihr findet alle nötigen Unterlagen in eurer Klassengruppe. Insgesamt habt ihr dafür Zeit bis Ende kommender Woche.“ Ein etwas misstrauisches Raunen geht durch die Klasse. Gökay kann sich, nachdem er die Aufgabenstellungen gesehen hat, nur schwer motivieren: „Immer dieses selber Ausarbeiten. Das ist ja urviel! Das geht sich nie aus!“ Er rutscht in seinem Sessel runter und starrt durch den Raum. Herr Grabner fordert ihn zum Arbeiten auf: „Komm Gökay, leg los! Der Arbeitsplan erledigt sich nicht von selbst!“ Gökay schnauft hörbar durch, nimmt sich dann aber doch einen Zettel und schreibt etwas darauf. Wenig später legt er den Stift schon wieder zur Seite. Zu Gentiana gewandt raunt er: „Ich hab‘ echt keinen Bock auf das!“ Gentiana überdreht die Augen. „Ja was!? Du etwa?“, legt Gökay nach. „Ich will schon was Lernen! Wir haben außerdem Zeit bis nächste Woche! Wenn du dir das einteilst, geht sich das locker aus!“, erwidert Gentiana darauf. Jetzt überdreht Gökay die Augen. „Ich mach das sicher nicht!“, entgegnet er. „Wie du meinst, deine Entscheidung!“, wendet sich Gentiana wieder ihrem Arbeitsauftrag zu. Herr Grabner fordert Gökay im Laufe der Stunde noch zwei Mal zum Arbeiten auf. Beide Male greift Gökay zum Stift, nur um ihn wenig später wieder wegzulegen. Gentiana hat einen Arbeitsplan erstellt, wann sie was macht. In dieser Stunde erledigt sie drei Aufgabenstellungen. Gökay hat bis zum Läuten auf seinen Zettel Rap-Lyrics geschrieben und verziert.

Vignette C – Informationsbeschaffung, -güte und Vertrauen in Information

„Check – Recheck – Doublecheck“, murmelt Djibril noch einmal leise vor sich hin, was Frau Dobnjak, seine Klassenlehrerin, zuvor erklärt hat. „Gewagte Thesen“ lautet der Arbeitsauftrag, zu dem Djibril gerade Online-Quellen sucht und überprüft. Eine Fülle an Informationen lässt sich da finden. Djibril ist erstaunt und erheitert zugleich. Manches kennt er schon aus den sozialen Medien, anderes lässt ihn nur den Kopf schütteln und bei wieder anderem ist er sich nicht so recht sicher, was er davon halten soll. Immer wieder schielt er auch auf die Bildschirme links und rechts von sich. Es interessiert ihn, wo die anderen so herumsurfen. „Vergesst nicht im Impressum nachzusehen, wer hinter der Quelle steckt!“, dringt Frau Dobnjak kaum zu Djibril durch. „Kann das wirklich sein?“, murmelt er vor sich hin und surft dabei weiter in den Unweiten des Netzes, auf der Suche nach Informationen, kopfschüttelnd, staunend und erheitert.

Vignette D – Verständnis für den Begriff Krise

Zu Beginn noch etwas zögerlich, traut sich Joshua jetzt doch auch etwas zu sagen: „Ich würd' sagen, Krise hat vor allem diesen ungewissen Ausgang für mich in sich.“ Herr Jochum, der GW-Lehrer, nickt bedächtig. Er hat die Klasse heute zu einer Diskussion darüber angeregt, was Krise für sie bedeutet. „Krise ist der Moment, wo man nicht mehr so weitermachen kann, wie man's bisher gemacht hat. Würde ich jetzt einfach mal so in den Raum werfen“, ergänzt Joshua. Jana schließt sich Joshuas Worten an: „Ich glaube, Krise ist auch oft ein Problem für eine Gesellschaft oder einzelne Menschen oder halt die Menschen in verschiedenen Ländern. Aber ich glaub' auch, dass Krise auch ein Problemlöser sein kann dann nach einer Weile. Und, dass man dann versucht einen neuen Weg zu gehen, der einerseits vielleicht nötig ist, aber andererseits halt auch neue Türen öffnet.“ Gelassen meldet sich Josip zu Wort: „Ich denk' mir, eine Krise ist bewältigbar – ist das das Wort? – ja.“ Judith setzt Josips Gedanken fort: „Also für mich bedeutet Krise einfach, etwas Neues zu lernen, etwas über sich selbst zu lernen und über sich selbst hinauszuwachsen. Und am Ende besser daraus hervorgehen, mit neuen Ansichten, mit neuen Entdeckungen und so.“ „Ja, aber auch soziale Medien spielen da eine Rolle! Die transportieren ja alle möglichen Krisenbilder. Das sollte man schon auch hinterfragen!“, bringt sich jetzt auch Jamila ein. Wieder nickt Herr Jochum sichtbar. Nach und nach melden sich Schüler*innen zu Wort und die Stimmung wird insgesamt entspannter.

Vignette E – Raum für Emotionen

Es ist Dienstag, 4. Stunde – Geographie und wirtschaftliche Bildung steht am Stundenplan. Nele sitzt in der dritten Reihe links außen und wirkt in sich versunken. Herr Neumayer beginnt die Stunde mit einer Grafik über wirtschaftliche Auswirkungen der Pandemie. Einige Schüler*innen bringen ihre Sichtweisen zum Thema ein. Nele sitzt immer noch in sich versunken und wirkt bedrückt. Herr Neumayer lenkt das Thema auf persönliche Erfahrungen der Schüler*innen mit der Pandemie. Die Erzählungen der Schüler*innen werden emotionsgeladener. Nele sitzt immer noch reglos da, mit traurigem Gesichtsausdruck. „Ui, da hab‘ ich jetzt ein ganz schön emotionales Thema angerissen“, meint Herr Neumayer, „oder Nele?“ Nele schreckt auf und setzt ein müdes Lächeln auf. Herr Neumayer geht nicht weiter auf Nele ein, er wendet sich schon wieder dem nächsten Schüler zu. Nele versinkt wieder in sich, das Lächeln verschwindet. „Von wegen emotionales Thema, der hat ja keine Ahnung“, raunt Nora Nele zu. Nele zuckt kaum merklich mit den Schultern. Herr Neumayer beendet die Stunde: „Da war heute viel Emotion dabei, aber das ist ja gut! Emotionen sind ja auch etwas Positives!“ Nele sitzt unverändert da, in sich versunken.

Vignette F – Handlungs- und Lösungsorientierung

Meret, Mirjam und Markus diskutieren eifrig. Sie wollen den Arbeitsauftrag für diese und die kommende Stunde zum Thema „Meine Chance in der Krise – die Krise als meine Chance“ mit Hilfe eines selbstgedrehten Kurzvideos erfüllen. Dazu brauchen Sie aber noch einige zusätzliche Informationen und auch die Idee zur Umsetzung ist noch nicht fertig ausgereift. „Nein, das machen wir mit einem Frage-Antwort-Spiel!“, wirft Mirjam ein. „Aber ich dachte, wir hätten uns auf hereinfliegende Textelemente geeinigt!“, entgegnet Markus. „Ja, ok, aber sollten wir nicht trotzdem etwas dazu sagen? Ich mein‘, wir wollen ja zeigen, was unsere konkrete Chance ist!“, versucht es Mirjam noch einmal. Die Lehrerin, Frau Muster, kommt vorbei und lässt sich kurz erläutern, wie weit die Gruppe in der Erarbeitung bereits ist. Meret erklärt ihr bisheriges Vorgehen. Frau Muster hört zu und gibt ein, zwei Tipps. Am Ende meint sie: „Das klingt schon nach einem klaren Plan, den ihr da habt. Achtet ein bisschen auf die Zeit. Ansonsten, weiter so!“ In der Gruppe sind zufriedene Gesichter zu sehen. Meret betont strahlend: „Ich mag es, wenn wir im Unterricht aktiv selbst etwas gestalten können!“ „Ja voll!“, entgegnet Markus, „da hab‘ ich immer das Gefühl, das ich etwas Sinnvolles mache!“.

Vignette G – Eigene Interessen, Mitbestimmung

Projekt Zukunftsrettung steht in großen Buchstaben an der Tafel. Karim ist sichtlich irritiert. Herr Karic hat ihnen doch tatsächlich freigestellt zu machen, was sie möchten. „Aber was heißt, was wir möchten?“, fragt Karim nach. „Ihr entscheidet, was für euch zu dem Thema wichtig ist, womit ihr euch beschäftigen wollt. Das besprecht ihr dann mit mir und wir vereinbaren, wie ihr vorgeht und wie lange ihr dafür Zeit habt.“, erklärt Herr Karic noch einmal. „Naja, aber die Zukunft, das ist ja so vieles irgendwie!“, ist Karim immer noch nicht überzeugt. „Darum habt ihr ja jetzt die Chance zu entscheiden, wie ihr euch dem Thema nähern wollt und was daran für euch bedeutsam ist!“, versucht es Herr Karic verstärkend. „Naja, aber ich will jetzt nicht so Klimademo und so machen!“, ist Karim immer noch nicht überzeugt. „Musst du ja nicht, mach einen anderen Vorschlag, etwas, das für dich an der Zukunft oder für die Zukunft rettenswert ist!“, lässt Herr Karic nicht locker. „Und wenn ich etwas zu Investments machen will?“, versucht es Karim jetzt von einer anderen Seite. „Dann könnte das dein Thema sein – so lange es etwas mit Zukunftsrettung zu tun hat.“, zeigt sich Herr Karic zufrieden mit der Entwicklung. Und auch Karims Gesicht nimmt einen fröhlicheren Ausdruck an. „Dann kann ich ja wirklich machen, was ich möchte!“, grinst er.

Vignette H – Sinn in Veränderung, Sinn in Unterricht sehen

„HA! Das macht ja echt Sinn!“, ist Sanela erstaunt und ihr Gesicht zeigt förmlich das Aha-Erlebnis, das sie gerade gehabt hat. „Bis jetzt hab' ich mir noch nie so richtig Gedanken darüber gemacht, aber klar, so bringt das echt was!“, lässt sie ihrer neu gewonnenen Erkenntnis freien Lauf. Frau Stippert lächelt Sanela an: „Vielleicht verstehst du jetzt, warum ich euch immer und immer wieder darauf hinweise!?“ „Naja“, schränkt Sanela sofort ein, „da muss man aber auch erst einmal drauf kommen! Das bringt ja dann wirklich was fürs Leben. Ich mein, Schule und das echte Leben haben ja sonst nicht oft etwas miteinander zu tun.“ Wieder lächelt Frau Stippert: „Manchmal aber doch Sanela, manchmal doch!“ „Und das heißt ja dann aber auch, dass Krisen und Veränderungen etwas miteinander zu tun haben? Also wenn ich etwas verändern will, bringt eine Krise vielleicht sogar etwas!?“, eröffnet sich Sanela schon die nächste Erkenntnis. „Wie gesagt: Schule –Leben – Zusammenhang!“, wird das Grinsen im Gesicht von Frau Stippert breiter.